

UNESP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA – SP**

ÉERICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI

CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: Analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas.



ARARAQUARA - S.P.
2015

ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI

CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: Analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas.

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Prof. Dr^a. Célia Regina Rossi.

ARARAQUARA - S.P.
2015

ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI

CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: Analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas.

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Prof. Dr^a. Célia Regina Rossi.

Data da Defesa:

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr^a. Célia Regina Rossi

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Rio Claro

Membro Titular: Profa. Dr^a Débora Raquel da Costa Milani

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/Araras

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

"Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito."

Paulo Freire (1997, p.77 grifos do autor).

AGRADECIMENTOS

Traduzir nestas linhas toda a gratidão que sinto pelas pessoas que sempre me apoiaram não é algo simples, pois conto também com aquelas que contribuíram indiretamente para que eu alcançasse este sonho, muitas das quais nem sabem o quanto lhes sou grata. Se dentre estas eu me esquecer de mencionar alguém, a importância de cada uma não se fará menor, e as impressões deixadas estarão para sempre em mim inscritas.

Como não haveria de ser diferente, agradeço eternamente a Deus, por fazer de mim um de seus instrumentos de fé, otimismo e perseverança, mantendo-me em pé diante das intempéries da vida. Agradeço também por ter colocado pessoas tão especiais para estarem ao meu lado, pois sem elas a jornada seria turva e desgastante.

E nesta relação de agradecimentos, começo pelo meu companheiro e amado marido Antonio Carlos Augustini, por seu imensurável amor a mim destinado, do qual se faz presente em todas as horas e momentos, sejam estes os mais inconstantes e tempestivos como também aqueles almejados e vivenciados com muita alegria. Chegamos juntos até aqui, graças a força do nosso amor.

Agradeço ao meu amado pai Francisco Lucílio do Nascimento, incansável admirador e incentivador dos meus projetos pessoais e profissionais, dedicando grande parte de sua vida à minha felicidade e realização. Sua visão de mundo e o seu modo particular de encarar a realidade contribuíram indescritivelmente para a minha formação. Meu amor incondicional e eterna admiração.

À minha querida mãe Aurineide Rodrigues Correia, que sempre me inspirou a conquistar minha liberdade de maneira honesta, respeitosa e determinada, não só por seus sábios conselhos, mas por suas atitudes de mulher guerreira. Minha eterna admiração e amor incondicional.

Agradeço também à minha irmã Edinalva Rodrigues do Nascimento, exemplo de pessoa e de profissional da qual muito me espelho para continuar trilhando o caminho da educação, composto por flores e espinhos, mas que nos preenche de satisfação pela busca incessante do saber e do compartilhar. Que a nossa união assim permaneça.

Meus agradecimentos à Unesp, pelo espaço concedido ao aprimoramento dos meus conhecimentos formais e pela oportunidade de conhecer pessoas das quais eu levarei para o resto da vida.

Sou eternamente grata ao Coordenador do Programa de Mestrado em Educação Sexual, Professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pois sua determinação somada aos seus princípios éticos o levou a conquistar um nobre ideal, proporcional ao tamanho de sua generosidade e amor ao próximo. São pessoas como você que fazem a diferença.

Aproveito para agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual pela abertura rumo ao universo da pesquisa científica, bem como a todos/as os/as integrantes que possibilitaram calorosas discussões e debates, dos quais, certamente, colaboraram para o meu crescimento profissional e pessoal.

À minha orientadora Célia Regina Rossi, por todas as vezes que prestou atenção às minhas dúvidas e compartilhou sua imensa sabedoria comigo. Agradeço demais pela confiança que teve em mim para que pudéssemos realizar este trabalho, do qual não se concretizaria sem o seu apoio, mesmo em meio às adversidades e sobressaltos da vida. Minha admiração e fidelidade.

Distendo meus agradecimentos ao Grupo de Pesquisa NUSEX/Araraquara, por oportunizar a ampliação dos estudos e conhecimentos na troca de experiências com os demais componentes. Estas ocasiões foram de extrema relevância para chegarmos até aqui. Com a mesma importância, menciono aqui os Congressos, os Seminários, as Conferências, enfim, todos os momentos em que pude agregar mais informações das quais, sem dúvida, foram imprescindíveis à minha formação.

Agradeço profundamente a toda transferência de saberes por parte das/os docentes de Portugal e pela atenção desmedida com a qual recebem nossos questionamentos e inquietações. É muito bom poder contar com o apoio de vocês para multiplicar a temática da sexualidade.

À minha amiga e professora Andreza Marques de Castro Leão, por seu altruísmo e generosidade incalculáveis, que somente pessoais com um brilho especial são capazes de sentimentos tão preciosos. Meu sorriso mais sincero e meu ombro amigo.

Incluo nesta lista minha amiga de estudos, choros, alegrias, e, sobretudo, de muita aprendizagem, Carla Bessa da Silva. Agradeço por sua paciência e amizade. Sou admiradora do seu esforço e luta para alcançar seus objetivos.

Faço menção também a um amigo recente, José Cezinaldo Rocha Bessa, que juntamente com a Carla, me acolheu todas as vezes que precisei me instalar em Araraquara para cumprir as disciplinas. Meus sinceros agradecimentos. Espero continuar tendo a honra da sua amizade.

Agradeço aos meus familiares que, mesmo distantes, se fazem presentes em minha memória e em meu coração. A torcida por minhas conquistas me impulsiona a continuar. Obrigada a todos/as.

Faz parte das minhas conquistas todas/os as/os alunas/os que passaram por mim e aqueles/as que ainda passarão. Portanto, eles integram a lista de agradecimentos, pois me motivam a querer sempre mais por eles/as e para eles/as.

Também sou grata aos meus/minhas amigos/as e colegas de trabalho, que sempre nos instigam a galgar um degrau a mais na escada da vida, seja pelo prazer em ver a nossa realização, ou pelas divergências que nos conduz a querer melhorar para nós e, conseqüentemente, para os/as outros/as.

Aos funcionários do Campus de Araraquara, os meus sinceros agradecimentos, por todas as vezes que precisei esclarecer dúvidas e que, prontamente, vocês as elucidaram.

Por último, agradeço imensamente à Prof^a. Dr^a. Débora Raquel da Costa Milani e ao Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto que, gentilmente, aceitaram o convite de compor a banca examinadora.

Ademais, agradeço ao que já se passou e ao que ainda está por vir, pois sei que estas aprendizagens representam o início de muitos (re)encontros e novas expectativas, todas abarcadas de grandes sonhos e esperanças por um mundo melhor de se viver, mais justo, igualitário e humanizador para todos/as.

Augustini. E. R. do N. CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ANALISANDO OS RECURSOS EMPREGADOS E AS ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER ADOTADAS PELAS/OS DOCENTES NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS SEXISTAS. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 234 p.

RESUMO

Os contos de fadas, por seus elementos fantásticos, costumam estar associados ao universo infantil. No entanto, a gênese dos contos revela que eles pertenceram à tradição oral e foram destinados aos adultos. Na fase escrita, passaram por adaptações até atingir o público infantil. Inseridos em diversas culturas, os contos misturam desde os ritos de passagem até as influências mais modernas contidas nas versões contemporâneas. Por serem considerados um artefato cultural do patrimônio literário, estes contos costumam compor o currículo de Língua Portuguesa das escolas brasileiras. Constituindo-se enquanto abordagem qualitativa, este estudo procurou aliar a realidade destas instituições em relação aos contos de fadas à proposta de refletir sobre as relações de gênero presente nestas histórias e sobre sua incidência em nosso comportamento. A decisão por esse tema adveio da experiência profissional permeada pela necessidade pessoal de buscar aclarar os processos normalizadores que se instituem entre os muros escolares, perpetuando as relações binárias que ali são construídas, bem como em outros espaços institucionais e sociais. Portanto, decidiu-se investigar as percepções das docentes, tanto sobre o significado que estas narrativas representam para elas, como também sobre a metodologia adotada em sala de aula, se contribuem ou não para a reprodução deste desequilíbrio “naturalizado” entre homens e mulheres. Para delimitar a análise, a pesquisa contou com a participação de seis docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental I, em uma escola municipal. Objetivando a coleta dos dados, optou-se por realizá-la em três momentos. O primeiro, por meio da entrevista semiestruturada. O segundo consistiu na entrevista projetiva e o último efetivou-se com a entrevista aberta ou em profundidade. Com base nos conceitos metodológicos expressos sistematicamente, utilizou-se como procedimento a Análise de Conteúdos e a Análise Temática, em que os dados coletados foram agrupados e, posteriormente, submetidos ao rigor científico para serem examinados. Engendrados pelos diversos dispositivos sociais, os estereótipos se configuram e polarizam as relações entre o bonito/feio, alto/baixo, gordo/magro, covarde/valente, numa construção hierárquica quase naturalizada. Mediante os resultados da pesquisa, constatou-se que a escola e seus mecanismos de poder encontram, na figura da/o professor/a, o acesso para efetivar o seu intento ideológico por meio de práticas sexistas, acríticas e descontextualizadas. Tolhidos em seu saber-fazer, estas/es docentes representam a (des)continuidade do processo de ensino e aprendizagem que valoriza, acima de tudo, a (re)produção das relações de poder e de desigualdade social em detrimento à diversidade sexual e de gênero. O resultado desvelou o olhar androcêntrico e heteronormativo despendido pelas docentes por não refletirem sobre os contos de outra forma que não seja pelo seu propósito de ensinar as características linguísticas e estruturais do mesmo. No entanto, sinalizaram um interesse por tecer sobre eles um olhar mais crítico e reflexivo, considerando os aspectos alusivos às configurações binárias dos extremos masculino e feminino.

Palavras-chave: Contos de Fadas. Estereótipo. Metodologia. Percepção das/os Docentes. Relações de Gêneros. Sexismo.

ABSTRACT

When comes to fairy tales and their own fantastic elements the association with the childhood universe is a common practice. However, the genesis of the stories reveals a link to the oral tradition and were intended for adults. During the written procedure they suffered adaptations to reach the children. Part of different cultures, these tales mix from the rites of passage to the most modern influences shown in the latest versions. As they are considered a cultural artifact of literary heritage, these tales are usually present in the Portuguese curriculum teaching of Brazilian schools. Establishing itself as a qualitative approach, this study had the goal of combine the reality of these institutions in relation to fairy tales to the proposal to reflect on the links of al gender in these stories and about their impact on our behavior. The decision by this theme came from the professional experience permeated by personal need to look for a way to put light at the standard-setting procedures between the school walls, perpetuating the binary intercours that are built there, as well as in other institutional and social places. This way it was decided to investigate the perceptions of teachers on both the meaning that these narratives represent for them as well as on the methodology used in the classroom, whether they contribute or not to play this "perpetuated" imbalance between men and women. In order to mark of the analysis, six teachers working in the early grades of the elementary school from a local public school. Having data collection as a goal, it was chosen to do it in three stages. The first through the semi-structured interview. The second consisted in a projective interview and the last was accomplished with the open or in-depth interview. Based on the methodological concepts systematically expressed, it was used as procedure the content analysis and the thematic analysis, in which the collected data were grouped and subsequently subjected to scientific strict examination. Planned by different social institutions, the stereotypes shape and polarize relations between the beautiful/ugly, tall/short, fat/slim, coward/brave, as a hierarchical construction almost naturalized. According to the results of the research, it was found that the school and its mechanisms of power meet, in the teacher's figure, access to effect its ideological intent through sexist, uncritical and unrelated practices. Hampered in their know-how, these teachers represent the (dis)continuity of the process of teaching and learning that values specially the (re)production of power relations and social inequality over the sexual diversity. The result put an end to a slumber of the andocentric look and heteronormative practice by teachers once they don't see the stories beyond its purpose of teaching the language and its structural characteristics. However, they showed an interest in produce on them a more critical and reflective look, considering the allusive aspects to binary configurations about the male and female extremes.

Keywords: Fairy Tales. Stereotype. Methodology. Perception of Teachers. Gender Relations. Sexism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Questão referente à Avaliação Externa dos Anos Iniciais.	101
Quadro 2 Questão referente à Avaliação Externa do Ensino Superior do Curso de Pedagogia.	108
Quadro 3 Das docentes e seus respectivos anos de ensino.	127
Quadro 4 Das Categorias.....	133
Quadro 5 O acervo literário da escola e os contos de fadas.	136
Quadro 6 Os contos de fadas em sala de aula.	141
Quadro 7 Os contos de fadas e o contato das crianças.....	148
Quadro 8 Gêneros sexuais nos contos de fadas.	151
Quadro 9 Formação docente e os contos de fadas.	157
Quadro 10 Identificação e informações das participantes.....	158
Quadro 11 A relação escola/família e os contos de fadas.	164
Quadro 12 Os arquétipos dos contos de fadas e a percepção das docentes.	170
Quadro 13 Produção de texto após a frase “E viveram felizes para sempre”.	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
PEB I	Professor de Educação Básica I

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: 10 desafios sobre SEXO.	41
Figura 2: Mural de volta às aulas.	96

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	17
1.1 Problema da Pesquisa: Por que estudar as relações de gêneros nos contos de fadas?	19
1.2 Hipótese da Pesquisa: Como os contos de fadas são utilizados atualmente nas escolas?..	19
1.3 Objetivo Geral	19
1.4 Objetivos Específicos	20
2 O SURGIMENTO DOS CONTOS DE FADAS	21
2.1 Dos ritos de passagem aos contos maravilhosos: Uma viagem no tempo	21
2.2 As adaptações dos contos: das versões clássicas às contemporâneas	34
3 AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E OS CONTOS DE FADAS	46
3.1 Conceitos e (pré)conceitos terminológicos no campo da sexualidade	46
3.2 Os papéis binários e os contos de fadas	53
3.3 E viveram felizes para sempre	67
4 A ESCOLA E OS CONTOS DE FADAS	82
4.1 A relação da escola e da literatura pelo mundo.....	82
4.2 A função dos contos de fadas nas escolas brasileiras instrumento/objeto de ensino e aprendizagem?.....	94
4.3 A formação docente e os contos de fadas	101
4.3.1 Formação Inicial.....	102
4.3.2 Formação Continuada.....	108
4.4 A percepção dos/as docentes em relação aos contos de fadas	111
4.5 A metodologia de ensino e os contos de fadas: um repensar sobre a prática docente	116
5 METODOLOGIA	121
5.1 E quem vai ao baile? O processo de seleção do público alvo	123
5.2 O salão para o baile: a unidade de ensino	125
5.3 As eleitas para o baile: o contato com as participantes	125
5.4 Procedimentos	128

5.4.1 O convite para o baile: os instrumentos da pesquisa.....	128
5.4.2 O dia do baile: a coleta dos dados	129
5.4.3 Impressões do baile: as análises dos dados	131
5.4.4 Procedimento ético	134
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	135
6.1 A relação da escola com a literatura	135
6.2 A metodologia de ensino da/o docente e os contos de fadas	140
6.3 A formação docente e as relações de gêneros nos contos de fadas.....	157
6.4 O contexto familiar e a instituição escolar diante dos contos de fadas.....	163
6.5 A percepção das docentes mediante os estereótipos sexistas nos contos de fadas	169
6.6 Categoria de análise para a proposta de produção textual	182
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	186
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES.....	197
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	198
APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS	200
APÊNDICE C - CARTA DE ESCLARECIMENTO DA PESQUISA À EQUIPE GESTORA.....	201
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO... 	204
ANEXOS	205
ANEXO A - LIVRO DE TEXTOS DO ALUNO DO PROGRAMA LER E ESCREVER	206
ANEXO B - ACERVO LER E ESCREVER.....	221

APRESENTAÇÃO

Dentre os muitos motivos que me trouxeram até o mestrado em Educação Sexual, no Campus de Araraquara – UNESP, vale a pena destacar alguns.

O universo mágico das princesas e dos príncipes que está contido nos livros foi um deles, não só por ter vivenciado a experiência de ouvir e ler os contos de fadas, mas por me tornar professora de crianças e reviver toda aquela magia sempre que os leio para elas.

Já em outra fase da vida, algumas características das personagens me intrigavam, especialmente aquelas que fragilizavam as princesas versus aquelas que encorajavam os príncipes. Além da inquietação pessoal, também gostava de observar as reações das crianças, que eram as mais diversas possíveis.

Aquilo que, de início, parecia algo inocente e sem importância, foi tomando uma proporção que ultrapassou o espaço da sala de aula, vindo a despertar em mim o desejo de investigar de que forma as crianças estavam recebendo as mensagens transmitidas pelos contos, somado à minha curiosidade em entender melhor as relações estabelecidas entre as personagens dos contos.

A consciência do papel que exerço na vida das crianças e do que represento para elas foi fundamental na busca por ampliar meus conhecimentos e, conseqüentemente, das crianças.

Estava dada a largada para a volta ao universo acadêmico, mesmo sem ter me distanciado da teoria durante todo o tempo em que estive na prática docente, em que a forma de aperfeiçoamento acontecia por outras vias, nos momentos de estudos coletivos ou por iniciativas pessoais.

Em 2013, procurei a UNESP, Campus de Araraquara, no intuito de realizar uma disciplina e me reaproximar das leituras acadêmicas para, posteriormente, decidir por um tema que cumprisse um duplo sentido: proporcionar prazer e conhecimento pessoal, bem como fazê-lo reverberar, de algum modo, em minha prática de ensino.

Na ânsia pela identificação por uma disciplina, uma me chamou a atenção e o tema era *A construção do feminino: dos primórdios à contemporaneidade*. Foi assim que me inscrevi como aluna/o especial e me aventurei por novos caminhos, a princípio, bem desconhecidos, como aqueles trilhado pela Chapeuzinho Vermelho na floresta.

As leituras, discussões, fundamentações, experiências, troca de ideias, enfim, o formato da disciplina e a temática me instigavam a continuar aprendendo mais e mais.

No ano subseqüente, realizei mais uma disciplina na área da sexualidade e, dessa maneira, fui me envolvendo com o objeto de estudo escolhido desta pesquisa, motivada tanto

pelos conhecimentos teóricos, quanto pelas justificativas ligadas à prática profissional e pessoal.

Percebendo que a minha aflição se assemelhava com a das minhas colegas professoras, pensei que pudesse compartilhar os conhecimentos adquiridos por meio de um estudo científico, intento conquistado com este trabalho.

Enfim, todas estas razões me impulsionaram a desenvolver um projeto que fizesse parte do contexto escolar para que pudesse ser replicado naquela realidade, com possibilidade de ser estendido a outras também.

O tema já estava resolvido, mas faltava definir qual seria o público alvo. Foi então que, ao lembrar das crianças e das suas manifestações sobre os contos, me reporteí aquelas que realizavam as leituras a elas e, desta forma, chegamos a decisão de investigar quais as percepções das docentes frente a esta literatura e as metodologias adotadas para as suas aulas.

Em suma, o trabalho está dividido em cinco blocos composto por seções, mas somente a terceira e a quarta se subdividem em seções e subseções.

O primeiro bloco, dividido em duas seções, consiste na revisão literária sobre a gênese dos contos de fadas, desde os primórdios até chegar às versões contemporâneas, buscando aportes teóricos em correntes como a histórica, a mitológica, a psicanalítica e sociológica, porém, concentrando esforços sobre a sexualidade e as relações de gênero.

O segundo bloco está dividido em três seções, organizadas sequencialmente pela discussão dos termos conceituais que envolvem a sexualidade e as relações de gênero. Na segunda seção discutem-se as relações binárias nos contos de fadas, bem como, os arquétipos de masculinidade e feminilidade e o sexismo presente nas relações das personagens; e na última seção, discorre-se sobre a famosa frase *E viveram felizes para sempre* que encerra os contos, deste a ideologia lançada sobre ela, até as conjecturas feitas sobre as consequências deste enlace matrimonial e os interesses políticos, econômicos e religiosos que o atravessam.

O terceiro bloco é composto por cinco seções que se reportam à escola, a começar pela relação desta instituição educativa com a literatura pelo mundo, especialmente sobre os contos de fadas. Na segunda seção, aprofunda-se a discussão destas narrativas inserindo-as no contexto da educação brasileira e das práticas escolares, levantando os impactos que elas causam no comportamento infantil no que tange aos estereótipos sexistas. A terceira seção trata da formação docente contendo duas subseções. A primeira destaca a formação inicial e a segunda, a formação continuada, ambas inseridas na díade relações de gêneros e contos de fadas. A terceira seção versa sobre a percepção das docentes em relação a tais narrativas, bem como as internalizações dos papéis binários, associando isto ao processo de ensino e

aprendizagem. Na última seção deste bloco constam algumas contribuições reflexivas sobre o uso metodológico destes contos com vistas a desmistificá-los, porém, sem abolir as versões tradicionais em função das versões contemporâneas.

No quarto bloco encontra-se a metodologia, descrita minuciosamente no tocante aos passos trilhados para a consolidação deste trabalho. Esta seção inclui a abordagem metodológica, os procedimentos quanto aos objetivos da pesquisa, os instrumentos utilizados, e a etapa de coleta dos dados, partindo de uma breve apresentação da escola até a caracterização das participantes.

No último bloco, detalham-se os resultados da pesquisa por meio da construção analítico-teórica, pautada nas discussões obtidas sobre os depoimentos das docentes e o intento da pesquisa, visando mais do que apontar falhas, gerar conhecimento que possam, de alguma forma, suscitar indagações voltadas ao saber-fazer docente de maneira reflexiva, crítica e sistemática concernentes às relações de gênero inseridas nos contos de fadas.

Para encerrar, reserva-se às considerações finais toda a ênfase dada ao desenvolvimento da pesquisa, bem como, aos resultados obtidos, sinalizando a continuidade dos estudos visando alargar os conhecimentos no campo da sexualidade e das relações de gênero com possibilidades de estender o debate às outras literaturas.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Analisar o gênero literário *contos de fadas*, tradicionais e contemporâneos, bem como suas implicações na construção do conceito de *masculino* e *feminino* para as crianças, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental - mais precisamente do 1º ao 5º ano – de uma determinada realidade, interessou-nos pelos sinais capturados no cotidiano escolar.

Com isto, pretendeu-se observar se estes mesmos contos exercem alguma influência para as crianças sobre os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres e também as relações que estabelecem entre si em diferentes instâncias como em casa, no trabalho e na própria escola, entre os meninos e as meninas, em atividades intra e extraclasse.

Segundo autoras/es da área de gênero, as relações díspares entre meninos e meninas se confirmam, demonstrando comportamentos, preferências, competências, atributos da personalidade mais apropriados para o sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos.

Caso estes contos estejam contribuindo para essa dicotomia, como a escola vem procedendo? Como podemos saber se essas diferenças são de natureza humana ou produto social? Existe algum trabalho sendo realizado para ultrapassar esse impasse ou a escola negligencia este fato? Estas foram algumas questões que iniciaram a movimentação deste estudo.

Durante uma reunião pedagógica na escola onde leciono, uma professora relatou que, após fazer a leitura em voz alta do conto *Rapunzel*, na versão dos Irmãos Grimm, seu aluno lhe fez o seguinte questionamento: “Professora, como as crianças que o príncipe encontrou com a Rapunzel na floresta podem ser filhos deles? O que eles faziam no quarto toda vez que o príncipe subia por suas tranças?” A professora confessou ter ficado sem ação, pois não esperava aquela pergunta advinda de uma criança com apenas oito anos de idade.

Sabemos que as crianças necessitam de um ambiente acolhedor para se desenvolverem adequadamente, além do aspecto somente cognitivo. Pensando nisso, a literatura é uma profícua ferramenta pedagógica, por meio da qual se pode trabalhar diferentes aspectos: linguagem oral, linguagem escrita, senso crítico, argumentativo, além de propiciar às/aos alunas/os o acesso ao saber produzido historicamente. Ademais, pode-se discorrer igualmente, nesse momento, sobre as relações de gênero. Por exemplo, pode-se trabalhar os contos de fadas para se problematizar o desenrolar dos acontecimentos voltados para as características dos papéis desempenhados por homens e mulheres.

Ao desenvolver um projeto no ano de 2011, intitulado: “Indicação literária: produção escrita de bilhetes na alfabetização” e enviá-lo à Editora Abril para concorrer ao prêmio “Professor Nota 10”, promovido pela Fundação Victor Civita e divulgado pela Revista Nova Escola, fui classificada entre os/as 50 professores/as finalistas. Como reconhecimento, recebi um certificado de “Honra ao Mérito” da Fundação. Após este resultado, fui contatada pela repórter Beatriz Santomauro, da própria Revista Nova Escola, da qual manifestou interesse em conhecer outros trabalhos por mim desenvolvidos, levando em conta a heterogeneidade da sala de aula.

No mês de setembro de 2012, foi publicada uma atividade sobre o conto “Branca de Neve”, explicitando como esse gênero literário é utilizado em sala de aula, de acordo com as orientações seguidas pelo “Programa Ler e Escrever”, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Em nenhum momento, fiz referência à constituição dos personagens em relação aos gêneros sexuais, por exemplo, mesmo as crianças fazendo insinuações sobre o fato da Branca de Neve morar com sete homens.

Na ocasião, as curiosidades das crianças foram ignoradas para não desviarmos o foco que era ensinar a ler e a escrever, discurso didático utilizado no material de estudo do Professor e também durante as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Nesse sentido, as discussões de como estes contos são empregados pelo professor no contexto da sala de aula torna-se um fator relevante em todo o processo, como evidenciamos em duas situações descritas anteriormente.

Os contos de fadas carregam em sua trama uma ideia de inocência e ludicidade. Entretanto, é possível constatar a influência destes mesmos contos no comportamento humano, que vai se naturalizando com o tempo.

Podemos identificar nas brincadeiras, por exemplo, as meninas nas funções de cuidar da casa, dos filhos e do marido. Já os meninos quase nunca participam dessas brincadeiras, cabendo às meninas criarem um marido imaginário ou fazerem o papel do homem, “pai de família”. Essa cena das mulheres encarregadas pelo zelo da família é presenciada nos contos de fadas e vão se configurando em simples ações do nosso cotidiano.

Já os contos contemporâneos buscam um equilíbrio destas relações, mas concorrem para o risco de inverter as posições entre o dominador e o dominado. Assim sendo, questões como o sexismo, os arquétipos e os estereótipos constituem alguns fundamentos teóricos que subsidiarão o trabalho pretendido. Diante do exposto, a busca por mais informações para melhorar a minha atividade como docente iniciou-se através das disciplinas “Construção do feminino: dos primórdios à contemporaneidade”, no 1º semestre de 2012, e “Sistemática do

trabalho científico em Educação Sexual”, ambas realizadas como aluna/o especial da UNESP, campus de Araraquara.

Portanto, a motivação para ampliar os conhecimentos acerca de tais justificativas consistiu em práticas de sala de aula aliadas ao discurso didático sobre o encaminhamento dos contos de fadas e ainda promover a reflexão formativa dos professores e, conseqüentemente, das crianças, especialmente sobre as relações de gênero no interior da instituição dos primeiros anos do ensino fundamental.

1.1 Problema da Pesquisa: Por que estudar as relações de gêneros nos contos de fadas?

Em função do compromisso com a formação social, científica e humana incumbida às escolas, faz-se necessário refletir e analisar os mecanismos de poder que podem estar à serviço de uma desigualdade de gêneros por ela legitimada. Diante disso e se atendo a um único objeto de ensino - os contos de fadas - como eles estariam sendo usados em sala de aula em relação às características binárias das/os personagens e como as/os professoras/es os concebem?

1.2 Hipótese da Pesquisa: Como os contos de fadas são utilizados atualmente nas escolas?

Parte-se do princípio de que os contos favorecem a apropriação da linguagem formal, atendendo a uma das expectativas de aprendizagem prevista para os anos iniciais do ensino fundamental, porém, ao ser trabalhado de forma irrefletida no tocante às relações de gêneros, contribuem para a polarização dos atributos masculinos e femininos.

1.3 Objetivo Geral

Este trabalho objetiva investigar como os contos de fadas são abarcados pelos docentes no contexto de uma instituição de ensino fundamental, procurando observar se há (ou não) uma intencionalidade na desconstrução de conceitos e preconceitos no tocante às relações de gêneros. Se sim, pretendemos saber que recursos têm sido empregados e, em caso

negativo, que estratégias podem ser adotadas de maneira a se contribuir para mitigar os estereótipos sexistas presentes nestes contos.

Para tanto, as percepções das/os docentes em relação a estes contos também serão investigadas e analisadas, uma vez que elas/es são os mediadores entre o conhecimento e a/o aluna/o.

Portanto, intenciona-se por meio desse trabalho produzir novos conhecimentos capazes de minimizar as disparidades existentes entre os gêneros, tendo a escola como principal aliada nessa transformação, através de discussões, reflexões e sistematizações sobre esses conceitos.

1.4 Objetivos Específicos

- Pesquisar os tipos de contos tradicionais e contemporâneos dos quais a instituição faz uso;

- Investigar e analisar a percepção das/os docentes em relação aos contos de fadas e suas implicações ao utilizar este material no contexto da sala de aula, assim como, a didática empregada pelas/os professoras/es em utilizar os contos de fadas como um material pedagógico;

- Refletir se estas/es mesmas/os professoras/es percebem a presença de estereótipos nos contos de fadas e qual a importância que atribuem ao assunto voltado para a formação das crianças (reprodução ou não de modelos femininos e masculinos);

2 O SURGIMENTO DOS CONTOS DE FADAS

2.1 Dos ritos de passagem aos contos maravilhosos: Uma viagem no tempo

Desde a antiguidade, o hábito de contar e ouvir histórias sempre acompanhou a humanidade. A princípio, os elementos fantásticos ou mágicos, tais como a existência de objetos inusitados ou a presença de seres místicos já faziam parte destas narrativas, cumprindo a função de tentar explicar, ao menos criativamente, os fenômenos que ainda não haviam sido descobertos pela ciência. Unia-se o prazer proporcionado pelas histórias narradas à sensação de respostas aos mistérios advindos da natureza. Porém, a ideia de fantasia não provém de sua fonte primária.

As pesquisas realizadas pelo linguista e folclorista russo Vladimir Propp (2002) que se encontram no livro *As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*, revelaram não somente a origem comum dos contos populares – em comunidades primitivas - como também a semelhança estrutural marcada pela simbologia contida nos enredos, caracterizando o modo de vida e as credences daquela época, carregadas de incertezas, aflições e enigmas.

Joseph Campbell (1990), estudioso norte-americano, dedicou-se à mitologia e a religião comparada. Ao investigar as lendas mitológicas de diversos povos constatou que os temas sempre aludem ao dilúvio, ao herói salvador, a criação do mundo, com sutis alterações relacionadas às peculiaridades culturais.

Partindo desta descoberta, convém situá-la no contexto histórico daquele período, visto que a análise deslocada no tempo pode prejudicar a autenticidade das informações obtidas. De acordo com as considerações de Mariza Mendes (2000), é impossível traçar uma única linha cronológica para demarcar as experiências humanas e as tentativas de organizações sociais.

O ponto em comum diz respeito ao período Neolítico, fase que assinala as aprendizagens envolvendo os instrumentos de metal, dentre outras atividades, permitindo a fixação regional das pessoas para uma vida em comunidade, sobretudo com o desenvolvimento da agricultura. Entretanto, este período não ocorreu simultaneamente no percurso da humanidade. Mendes cita o Egito e a Mesopotâmia para demonstrar a distância entre as culturas neolíticas. Enquanto ambos a conheceram por volta de dez ou doze mil anos, “... na Europa ela se desenvolveu quatro ou cinco milênios depois”. E acrescenta que “...

muitos povos da América estavam ainda em pleno período Neolítico quando Colombo aqui chegou, quinze séculos depois de Cristo.” (Mendes, 2000, p. 29).

Conforme mencionado no início, a ausência de explicações científicas para os mais diversos fenômenos da natureza conduzia os povos a atribuírem os acontecimentos de diversas ordens aos desígnios espirituais e não como fantasias do além. Norbert Elias (1998), em seu livro *Sobre o tempo*, destaca que

Essa impressão dominante de estar vivendo num mundo povoado de espíritos é uma característica comum dos estágios de desenvolvimento do conhecimento nos quais ainda não existe – nem pode existir – nenhuma fronteira claramente traçada entre os seres animados e os processos inanimados. (p. 24).

Isto justificava a utilização de objetos ou elementos simbólicos que eram atrelados aos comportamentos ritualísticos, tais como a lua, o sol, a água, a árvore, e assim por diante. O autor continua afirmando que somente “Nos estágios posteriores, essas representações, sejam elas coletivas ou individuais, são consideradas fantasiosas.” (Elias, 1998, p. 24).

Bruno Bettelheim (1980), em sua obra intitulada *A psicanálise dos contos de fadas*, menciona o empenho de estudiosos em desvendar as fontes dos contos e dos mitos, fundamentados em vertentes como as filosóficas, psicológicas e outras. Em parte do trecho escrito em seu livro, o autor interpreta o historiador romeno Mircea Eliade para nos dizer que

Traçando paralelos antropológicos, ele e outros nos sugerem que mitos e contos de fadas derivam de, ou dão expressão simbólica a, ritos de iniciação ou outros *rites de passage* – tais como a morte metafórica de um velho inadequado eu [...]. (Beteelheim, 1980, p. 51 grifos do autor).

Neste mesmo sentido, Propp (2002) proclama que os rituais de iniciação sexual ou de passagens para outro mundo - práticas realizadas pelos mais velhos com o intuito de transmitir os ensinamentos tribais aos mais novos - deveriam ser mantidos em sigilo, garantindo o êxito e a tradição sagrada do rito. A alternativa encontrada para conservar tais ensinamentos sem comprometer diretamente as práticas ritualísticas ocasionou-se por meio dos mitos.

Em decorrência das transformações e influências comuns a qualquer circunstância, passaram a misturar episódios reais com fantasias sobrenaturais, aqui já numa fase posterior à origem das práticas exercidas. De maneira gradativa, entende-se que os mitos evoluíram para

os contos populares, seguindo a transformação narrativa do conteúdo sagrado até chegar ao profano.

Estas informações auxiliam na compreensão dos costumes e ritos¹ que se encontram inseridos em uma determinada realidade local, traduzindo a formação ideológica, política, religiosa e econômica do lugar. E apesar das características peculiares que inscreve e reflete a identidade de uma nação, as confluências exercidas não permitem que a estagnação ocorra. Neste sentido, pode-se dizer que o equilíbrio entre a tradição e a inovação é condição necessária para o desenvolvimento da humanidade.

Isto explica o que, nas palavras de Mendes (2000), levou o mito ao conto popular, dado que

... A separação entre o sagrado e o profano pode ter ocorrido naturalmente, pelo simples encaminhamento histórico do povo, ou pode ter sido pressionada artificialmente por acontecimentos sociais inesperados, como migrações ou invasões de outros povos e suas inevitáveis consequências. (p. 25).

Além destas observações, Mendes (2000) também enfatiza a significativa representação feminina enquanto personagem central nessas narrativas, variando apenas o papel desempenhado nas figuras de mães, tias, deusas, avós, sacerdotisas, amas, dentre outros. Assim sendo, a autora amplia a discussão com base nos estudos de Propp, colocando-a no campo das relações de gêneros, especialmente ao empenhar-se na análise e interpretação dos papéis das mulheres. Afirma também que “No fim do século XVII, quando os contos foram escritos, as mulheres se organizavam em círculos sociais e literários, tentando ocupar um espaço que antes só pertencia aos homens.” (Mendes, 2000, p. 125).

Compilados em uma coletânea intitulada *Contos da Mamãe Gansa* pelas mãos de Charles Perrault, os primeiros contos seguiram agradando o público leitor. Para Marc Soriano (1968), um enigma surgido gravitava em torno da fusão entre a cultura erudita e as tradições populares, culminando na literatura infantil. Estrategicamente, essa discussão só será retomada na próxima seção.

Por ora, vale ressaltar as conclusões de Propp (2002) em relação às instituições do passado como fontes determinantes no conjunto dos significados sociais refletidos nos contos, formando uma teia de representações do modo de vida e das organizações sociais pré-

¹ De acordo com Propp (2002, p. 10), “Rito e costume não são a mesma coisa. Assim, a incineração dos mortos é um costume e não um rito. Mas um costume é rodeado de ritos, e estuda-los separadamente constitui um erro metodológico”.

capitalistas, advindas dos ritos, costumes e mitos. O autor também adverte sobre a necessidade de se estudar a gênese dos fenômenos partindo de suas premissas para evitar um descompasso ao tratá-los na amplitude de seus condicionantes.

No entanto, Propp enfatiza a relevância de considerar os fatos essenciais da história para a compreensão dos fenômenos estudados, mesmo porque estes últimos estão interligados, mas lembra de que os primeiros devem compor as partes investigadas. Para Propp, a necessidade de separar os fenômenos do conjunto e levantar suas premissas consiste em objetivar a finalidade investigativa para categorizá-los, recolocando-os em suas bases históricas, por considerá-las parte significativa do processo. Nas palavras de Propp (2002)

A gênese tem como objetivo estudar a origem de um fenômeno, a história estuda seu desenvolvimento. A gênese precede a história[...] Entretanto, também nós lidamos não com fenômenos estagnados e sim com processos, isto é, com certo movimento. (p. 22).

Em algumas exceções, os fenômenos investigados – referentes aos contos – dispensam a conversão em processo, pois são denotativos, ou seja, seus conceitos expressam a exatidão dos ritos em forma de mensagem. A abstração não pertencia ao contexto das sociedades arcaicas, conforme esclarece Propp (2002).

Mesmo reconhecendo a implicação dos fatores históricos para a análise dos contos maravilhosos, o autor se abstém do compromisso com o estudo etnográfico dos quais alguns componentes do conto exigiriam, pois de acordo com sua visão “A história dessas formas exige um estudo histórico-etnográfico especial, a que o folclorista nem sempre pode aventurar-se.” (Propp, 2002, p. 23).

Assim sendo, antes de adentrar na discussão dos papéis femininos exercidos nos contos, caberá esclarecer a definição de contos maravilhosos categorizados por Propp (2002) para só então investigar as suas raízes históricas, bem como a simbologia feminina contida na trama. Segundo este estudioso, os contos maravilhosos reúnem características específicas que os diferenciam da totalidade expressa quando nos referimos a palavra conto para todos os tipos de narrativas. Dentre estas características estão

... Um dano ou prejuízo causado a alguém (rapto, exílio), ou então pelo desejo de possuir algo (o czar manda seu filho buscar o pássaro de fogo), e cujo desenvolvimento é o seguinte: partida do herói, encontro com o doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico munido do qual poderá encontrar o objeto procurado. (Propp, 2002, p. 4).

Dianna Corso e Mário Corso (2006), no livro *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*, também recorrem a Propp para unificar a definição de contos de fadas aos contos maravilhosos – nosso interesse de estudo -, uma vez que “Contos de fadas não precisam ter fadas, mas devem conter algum elemento extraordinário, surpreendente, encantador. Maravilhoso provém do latim *mirabilis*, que significa admirável, espantoso, extraordinário, singular.” (p. 27).

Em sua própria obra, Propp discorre sobre a parte que os contos maravilhosos representam dentro do universo folclórico, categorizados pelas semelhanças identificadas em suas características estruturais. Em contrapartida, atesta sobre a dificuldade em delimitar os assuntos contidos no gênero e acercar-se de duas premissas. “A primeira estipula que nenhum assunto de conto maravilhoso pode ser estudado sozinho; e a outra, que nenhum motivo de conto maravilhoso pode ser estudado sem ser relacionado com o conjunto do conto.” (Propp, 2002, p. 5).

Em outro trecho, Propp (2002) avança em suas análises e expõe que “já há muito tempo foi aventada a hipótese de existir relação entre o conto, a religião e toda a esfera dos cultos. Em termos rigorosos, cultos e religião também podem ser chamados de instituições.” (p. 9).

A insistência deste trabalho em demonstrar tal relação assenta-se sobre o objetivo de transpassar a fronteira psicanalítica dos contos de fadas, buscando respaldo científico em outras correntes teóricas, porém, sem sobrepujá-la. Dessa forma, além dos conhecimentos psicanalíticos e daqueles fornecidos pela vertente folclorista, Mendes (2000) também diz que

Tem razão a literatura quando diz que está no encantamento da arte narrativa o motivo da perenidade dos contos de fada. Se não tivessem recebido um tratamento literário, em diferentes épocas, essas histórias com certeza teriam desaparecido. Têm razão a mitologia e a antropologia quando dizem que os contos de fada representam hoje os mitos primitivos. Assim como os antigos deuses, as fadas e bruxas continuam dirigindo os destinos humanos. Tem razão a psicologia quando diz que é o envolvimento emocional dos narradores, leitores e ouvintes que garante o encantamento produzido pela narrativa. (p. 58-59).

Ampliando a explanação de Propp (2002) iniciada no parágrafo anterior, o autor se fundamenta em Engel para explicar a relação entre os ritos religiosos e os contos, constatando que as forças exteriores expressas na vida cotidiana assumem novas formas e crenças, constituindo-se em forças sobrenaturais. Ainda apoiado em Engel, o autor argumenta que tanto as forças da natureza, quanto as forças sociais, estão refletidas na religião, e que este reflexo pode ser duplo, traduzindo-se na criação de dogmatismos e doutrinas para explicar o

mundo ou no controle da natureza por diversos motivos, todos alinhados ao interesse humano. Exemplo disso fica comprovado nas páginas seguintes, em que Propp relata sobre a posição hierárquica do rei e do sacerdote perante seus súditos e discípulos, pois eram detentores das faculdades sobrenaturais e, portanto, determinavam as ordens sociais e religiosas com base na autoridade divina que julgavam possuir.

Entendendo estas práticas cotidianas como ritos e costumes, Propp (2002) alerta para o risco que se incorre em associar a gênese do conto a um sistema social universal, bem como em compará-lo a religião tomando-a pelo mesmo princípio.

Ao relacionar o conto com o mito, talvez o propósito de alertar para este risco torne-o mais compreensível. Para tanto, convém trazer o conceito de mito elaborado por Propp (2002), em que revela entendê-lo como “... Toda narrativa sobre os deuses e os seres divinos em cuja realidade um povo acredita efetivamente.” (p. 15). E complementa dizendo que “... Não se trata de crença enquanto fator psicológico, mas enquanto fator histórico.” (p. 15).

Apesar de focar sua pesquisa em torno dos contos russos, talvez movido por sua própria nacionalidade, Propp (2002) faz menção a várias sociedades primitivas e descobre que

O mito e o conto não se distinguem por sua forma, mas pela função social. Também a função social do mito não é sempre a mesma e depende do grau de cultura de um determinado povo. Os mitos dos povos cujo desenvolvimento não atingiu o estágio de Estado são uma coisa, os mitos dos Estados cultos da Antiguidade, que conhecemos através de sua literatura, são outra coisa. (p. 16).

Através do recorte folclórico realizado por Propp (2002) para debruçar sobre os contos maravilhosos, o autor finaliza o primeiro capítulo de sua obra dizendo que considera “... Os ritos, os mitos, as formas de pensamento primitivo e algumas instituições sociais como formações anteriores ao conto e que através delas é possível explicá-lo.” (p. 25).

Em meio a tantas pesquisas desenvolvidas por diferentes estudiosos, cada qual em sua arena de conhecimentos, também ficou confirmada a semelhança entre os mitos e os sonhos, especialmente pelas teorias de Jung e Campbell. Jung, pela via psicanalítica, interpreta os mitos como “sonhos arquetípicos²”, traduzindo as passagens da evolução humana. Para Campbell (1990), os sonhos significam “manifestações, em forma de imagem, das energias do corpo, em conflito umas com as outras.” (p. 41). Portanto, as vivências comunitárias

² Um arquétipo é uma forma de pensamento ou de comportamento, um símbolo das experiências humanas básicas, que são as mesmas para qualquer indivíduo, em qualquer época e qualquer lugar” trecho interpretado por Mendes (2000, p. 35) baseada em Jung (s.d, p.79).

envolvendo desavenças, dificuldades, amizades, crenças, e também a relação com a natureza, sempre constituíram a trama da mitologia, refletidas nos sonhos em forma de linguagem simbólica.

Por outro lado, mesmo antes das descobertas científicas relacionadas aos sonhos, a doutrina religiosa referente ao período da Contra-Reforma – século XII - já ditava regras de vigilância sobre a conduta humana, inclusive sobre os conteúdos lascivos que se “infiltravam” durante o repouso. A confissão era o procedimento religioso incumbido de afastar os desejos e impulsos sexuais da vida do cristão e, por cumprir esta missão, necessitava coletar o máximo de informações das práticas, das palavras, dos pensamentos e dos sonhos, desde os menos perturbadores até os mais concupiscentes. Assim sendo, controlar as más intenções para manter o corpo e a mente em perfeita harmonia era um dos papéis mais relevantes da igreja. (Foucault, 1988).

Apenas a título de situar o leitor nesta questão dualística entre corpo e mente, a autora Juçara Teresinha Cabral (1995) concede uma interessante explanação a respeito, tanto do ponto de vista antropológico referente à Antiguidade, passando pela narração histórica relativa à expansão do cristianismo até chegar às teorias psicanalíticas de Sigmund Freud.

Com o intuito de demonstrar a passagem do pensamento monolítico para o dualístico, a autora resgata parte da história situada nesse período para ilustrar a forma de organização social e política aliada ao desenvolvimento econômico, inclusive destacando Aristóteles como um grande pensador e filósofo da época no tocante ao estudo do sexo, além da sua atuação no campo político, social e econômico.

O filósofo acreditava que a forma de organização do trabalho escravo vigorante na época era decorrente da condição intelectual da alma, ou seja, além da divisão entre corpo e alma, também possuía uma pré-condição hierárquica de intelectualidade que justificava as ocupações de trabalho escravo e intelectual (Cabral, 1995).

Especificamente sobre o sexo, Cabral (1995) menciona Aristóteles para dizer que ele se interessava pelo assunto “... não só do ponto de vista da biologia, mas também da psicologia, da ética, da educação, bem como em quase tudo que escreveu, fez menção, de alguma forma, ao homem e a mulher.” (p. 18). As observações da autora direcionadas ao filósofo endossam este estudo, sobretudo quando, ainda se referindo a Aristóteles, ela enfatiza que “Ele nos é significativo, também, por ter abordado o **mito** (grifo nosso) da complementariedade “natural” entre os sexos, que serviu de referencial para outros pensadores e influenciou nas concepções medievais...” (p. 18).

Na mesma obra, a autora relata que a chegada de Constantino ao império romano – século IV d. C. - repercutiu nos setores social, político e econômico, alterando o modo de vida da população, especialmente pelo enfraquecimento do meio de produção, que era baseado no campo. Neste período houve a difusão do cristianismo e representantes da igreja ganham notoriedade, dentre eles, santo Agostinho. Influenciado pelas leituras neoplatônicas e estoicas, bem como pela devoção religiosa de sua mãe e também pelos eleitos maniqueus, dentre outros, Agostinho conclui que o mal era sinônimo de sexo, prazer e conforto material (Cabral, 1995). E como antes de sua decisão pela vida religiosa tivera experimentado os prazeres da carne, acreditava carregar um sentimento de culpa aliviado apenas pela crença na redenção da alma. Nas palavras de Cabral (1995), santo Agostinho chega a conclusão de que “O corpo é o lugar da fraqueza humana, a alma é o lugar da transcendência, mas condenada a viver no corpo. A corporalidade pode tanto revelar Deus, quando nela predomina a alma, quanto o demônio, quando nela predomina o corpo.” (p. 32). Portanto essa ideia de dualidade entre corpo e alma que ainda encontramos em nossos dias, convertidas em letras de músicas, nos discursos religiosos, na literatura, dentre outros meios, derivou-se das correntes do neoplatonismo e do estoicismo, moldando o pensamento ocidental.

Jean- Phillippe Catonné (2001) também corrobora com este dialogismo, atestando que “Foi principalmente a muito Santa Igreja, na qualidade de instituição, quem criou a fobia de desprezo do corpo e a obsessão persecutória da carne.” (p. 25).

Marilena Chauí (1984), em sua produção intitulada “*Repressão sexual: essa nossa desconhecida*”, define, com base na filosofia e na ciência, a distinção entre corpo e alma

... Considerando o corpo coisa física e biológica (portanto, mecânica e orgânica), submetido a leis necessárias e desprovido de liberdade, enquanto a consciência ou espírito, imateriais, constituem o que chamamos de sujeito ou *subjetividade*, isto é, a capacidade de pensar, refletir (pensar-se a si mesmo) e decidir ou escolher, portanto como vontade autônoma ou liberdade. (p. 168).

Aparentemente apodítica, a definição acima é criticada pela própria autora no transcórper da página, em que acusa a ciência moderna de fazer uso deste discurso para tratar o corpo humano como máquina, comandado pela alma. Analogicamente, refere-se ao relógio para elucidar esta lógica mecânica, sendo o corpo associado ao relógio em si e a alma, às cordas. “Assim, o corpo, conjunto de dispositivos mecânicos e causais, recebe o impulso inicial da consciência e depois opera sozinho.” (Chauí, 1984, p. 168).

Nesse sentido, concebe-se a doutrina reguladora dos comportamentos e manifestações corporais, legitimada pelos fortes apelos discursivos constituídos nos espaços institucionalizados para tais ações, quase sempre de forma imperceptível. Subordinado aos mandos e desmandos produzidos cientificamente, Chauí (1984) reforça que

Em muitas sociedades, e particularmente na nossa, o corpo é uma das entidades privilegiadas para o exercício da dominação. A divisão social do trabalho e do processo de trabalho, as pedagogias (nas escolas, nas prisões, nos hospitais), o direito penal, a medicina, o consumo ou a filosofia evidenciam a presença de ideias e práticas que procuram confinar o corpo à região das coisas observáveis, manipuláveis e controláveis. (p. 167).

Mas por que percorrer um caminho tão distante para falar de sexo, e mais ainda, o que isso tem a ver com a origem dos contos de fadas? Esta questão merece atenção porque quando paramos para analisar o comportamento sexual humano na atualidade, não podemos fazê-lo sem antes investigar a origem que o justifica, evitando assim lançar opiniões e juízos de valores baseados em nossas impressões pessoais e análises prévias. Da mesma forma, investigar os contos de fadas com vistas a identificar e analisar as relações de gêneros implica em se distanciar dos nossos valores contemporâneos.

Isso não significa dizer que não há nada a ser feito; que só nos resta a conformação e aceitação do que nos parece “natural”, intrínseco a nossa condição humana. Revisitar o passado auxilia-nos a ampliar nossa visão acerca dos condicionantes que levam a determinadas atitudes e não a outras, porém sem entender isso como algo estático, imutável ou determinado biologicamente. Nesse sentido, verifica-se que o sentimento de culpa foi introduzido em nosso meio e interiorizado por nós, acomodando-se tanto aos discursos religiosos, como a outros mecanismos sociais e/ou científicos; literários e folclóricos. De acordo com Jos Van Ussel (1980), este fenômeno tem relação com

... O processo de expansão do puritanismo, no período que vai do século XVI ao século XVIII, como a passagem do caráter público à dissimulação e à clandestinidade do domínio privado. A evolução fez-se a partir do conhecimento inocente para uma ignorância crescente, que acaba no sentimento de culpa. Uma simples curiosidade abertamente manifestada já equivalia a um pecado. (p. 193).

Limitando-se ao campo da psicanálise, os primeiros estudos desta ciência dedicados ao sexo revelaram que os conteúdos de origem erótica dos quais “invadem” nossos sonhos são produzidos pela repressão sexual que sofremos das influências externas como forma de

controle dos nossos impulsos naturais. De acordo com a interpretação de Cabral (1995) sobre a teoria de Freud

... O ser humano é dotado de um sistema invisível que designou de inconsciente. Este é o fruto do conflito de forças psíquicas encontradas no interior do psiquismo e também o resultado da luta entre o Eu e os impulsos de natureza inconsciente. Funciona como se o Eu permitisse a manifestação de alguma vontade, desde que esta vontade se mostre disfarçada. O disfarce são os sintomas, os sonhos e os lapsos. (p. 33).

O fato é que, independente da finalidade - para fins científicos ou religiosos -, os sonhos sempre constituíram motivo de investigação provocada pela preocupação em relação aos seus efeitos físicos e/ou psíquicos, sobretudo pela libertação das fantasias dos prazeres e impulsos sexuais. A variação de interesse sobre o mesmo fenômeno advém da área do conhecimento em questão ou dos interesses sociais vigentes, o que contribui para constituir e consolidar a hierarquia institucional e/ou científica.

Assim sendo, verifica-se que Freud conservou a dualidade corpo-alma - não nos cabe julgar se com essa intenção - inaugurados por santo Agostinho e demais cristãos antecessores a ele, porém atribuindo novos conceitos e significados para o que se convencionou chamar de consciente e inconsciente. Na descrição de Cabral sobre a teoria freudiana, as duas instâncias na verdade são três, em que uma representa o consciente – denominada de Ego – e as outras duas simbolizam o inconsciente, sendo conhecidas como Id e Superego. O Id segue os impulsos da satisfação, sem obedecer às regras e nem ao tempo do consciente. O Superego, assim como o Id, também faz parte do inconsciente, porém absorve um excesso de interdições sociais e culturais, culminando na repressão dos impulsos e desejos da libido. O Ego representa o consciente e mantém o equilíbrio entre os dois primeiros, permitindo ao indivíduo viver harmoniosamente com seus conflitos. Portanto, o mesmo princípio gerado pela concepção cristã da dualidade entre o corpo e a alma na eterna luta entre a lascividade da carne e da pureza do espírito – o mal versus o bem – é visto entre o Ego e o Id. E como consequência desta luta, Cabral (1995) relata em seu texto, que transgressão do que é “bom”,

Ou seja, das normas, desencadeia um sentimento de culpa que gera uma série de perturbações mentais. Tais perturbações iniciam-se sob a forma de luta entre o que o indivíduo faz e o que deveria fazer, ou entre o aspecto consciente e inconsciente, entre quem deseja transgredir e quem deseja controlar. A culpa aparece para punir, caso o mau vença o bom. (p. 35).

Reformulando sua própria teoria, Freud defendeu a existência de uma força contrária à vida que, nas palavras de Cabral (1995), implicam num “... desejo de retorno ao estado inanimado de que a vida o retirou... a presença da morte na vida, a chamada pulsão de morte.” (p. 35). Ao seguir este raciocínio, a autora acresce que Freud coloca as pulsões sexuais e do Ego de um mesmo lado, pois ambas estão a favor da conservação da espécie e da vida. Do lado oposto encontra-se o estado de inércia – a morte. Eros estaria ligado à psique – a alma – e Tanatos, ao desejo pelo repouso que só a morte concederia. Isso explica, inclusive, a etimologia da palavra *psicanálise* que, segundo a teoria freudiana, une o prefixo “*psique*” que significa “alma” ao sufixo “*análise*” que significa o estudo das partes que formam o todo.

Psique, na mitologia grega, era uma jovem dotada de raríssima beleza. Possuía asas e isto nos faz entender sua natureza transcendental. Além do que a forma do mito sugere-nos respeito e admiração, sua delicadeza e fidelidade a Eros – o amor – sensibilizam-nos. Foi seguindo esta mesma ordem que Freud tratou das questões relativas a ela – a alma – e nos presenteou com sua *psicanálise*. (Cabral, 1995, p. 36).

Independente da visão de Cabral sobre as contribuições de Freud para a *psicanálise*, é o princípio de sua pesquisa baseada no mito de Psique que deve ser evidenciado.

De acordo com Sheldon Cashdan (2000), a história de Eros e Psiche³ é “Considerada por muitos como o primeiro conto de fada [...]” (p. 64). É possível identificar em contos como A Bela Adormecida, Branca de Neve, e Cinderela – dentre outras - indícios da influência deste mito, sustentados pela disputa em torno da beleza travada entre a nora/enteada e sogra/madrasta.

Arrastando-se por décadas e séculos, os mitos, evoluídos para os contos populares, continuavam indiscriminados em relação ao público alvo, o que se explica pela ausência do sentimento de infância como conhecemos na modernidade, anterior ao século XVIII.

Aliado a isto estava também a interdição de palavras com conotações sexuais, das quais a tradição oral dos mitos e dos primeiros contos foram disseminadores. Logo, não houve a eliminação de tais conteúdos considerados concupiscentes, mas “... Sua projeção na literatura e na literatura “escandalosa.”” (Foucault, 1988, p. 24).

Antes disso, enquanto perdurou a liberdade de acesso aos espaços físicos e a ausência de limites que diferenciasse o setor público do privado, as crianças participavam de todas as conversas e ouviam as mesmas literaturas que os adultos.

³ Respeitamos aqui a grafia da palavra como se encontra na obra de Cashdan.

No tocante às histórias, em uma conhecida obra de Philippe Ariès (1981) intitulada *História social da criança e da família*, o autor revela que no início do século XVII um médico chamado Heroard registrava em seu diário o cotidiano de Luis XIII, futuro rei da França durante o tempo em que foi criança.

Dentre os registros estavam as histórias de Melusina – atualmente conhecidas como os contos de fadas –, que eram contadas ao menino antes de dormir. Entretanto o autor adverte que “As crianças não eram as únicas a ouvir estas histórias: elas também eram contadas nas reuniões noturnas dos adultos” (Ariès, 1981, p. 44). A tradição de contar e ouvir histórias (contos) era muito recorrente na Idade Média. Na transição do século XVII ao XVIII, os contos foram sendo abandonados pelos nobres e depois pela burguesia, passando a ser apreciado entre às crianças e o povo do campo.

Com o tempo, os efeitos produzidos nas crianças pela presença de elementos mágicos foram atrelados às intenções dos adultos em discipliná-las moralmente. Sobre isto, Sandra Mara Corazza (2004) ressalta que as

Figuras fantasmáticas, religiosas e míticas, bruxas, demônios, monstros, animais e cadáveres foram convenientemente presentificados às crianças, até o século XIX, para fazer-lhes sentir o terror que, à noite, viriam raptá-las, comê-las, picá-las em pedaços e chupar-lhes o sangue, o cérebro ou a medula dos ossos. (p. 230).

Mais tarde, testemunhou-se o empenho das instituições, em especial, da escola por uma cultura desencadeadora do sentimento de culpa e vergonha no próprio Eu interior da criança. “[...] O aperfeiçoamento moral e espiritual adviria durante o próprio processo de escolarização de uma educação séria, a qual, pouco a pouco, substituía as sanções externas pelos controles internos da própria criança sobre o seu corpo e sua alma.” (Corazza, 2004, p. 234).

Somente quando confronta-se estas leituras visando estabelecer relações entre elas, torna-se possível verificar o quanto as raízes históricas da mitologia parece ter exercido significativa influência nas práticas sociais discursivas e não discursivas, gotejando sorrateiramente seus elementos e crenças transcendentais.

Explorando um pouco mais a mitologia, vale refletir sobre a passagem histórica no que tange a importância atribuída a deusas e deuses. E mesmo com o anacronismo no tocante a origem mitológica, o fato é que, além de todas elas se basearem na realidade cotidiana, era a representação feminina que, no início, protagonizava os enredos. Dentre alguns personagens estão

Nut e sua filha Ísis, no Egito, e Istar, na Mesopotâmia, são os nomes dessas figuras míticas do mundo agrário da Antiguidade. Por volta do quarto milênio antes de Cristo, observa Campbell, vieram as invasões dos semitas e indo-europeus, povos pastores e cavaleiros, com suas mitologias de orientação masculina. Com o passar do tempo, a cultura dos invasores e dominadores foi-se instalando, a Deusa-Mãe foi perdendo seu poder e foi sendo substituída pelo Deus-Pai, Zeus, Javé ou Jeová, a divindade dos vencedores. Assim, dois mil anos antes de Cristo, já estava instalada a sociedade patriarcal, que perdura até hoje. (Mendes, 2000, p 29-30).

É certo dizer e os estudos comprovam que nem todos os povos excluíram a participação das Deusas, mas reduziram sua importância como no caso da mitologia grega, transferindo-a para o Zeus, o Deus-Pai. Entretanto, a tradição hebraica não só baniu a imagem feminina como fundou o monoteísmo judaico-cristão, por meio da representação do Deus de Abraão. De acordo com Campbell (1990), o culto à Mãe de Deus, oriundo da Idade Média, significa o resgate do poder concernente à Grande Deusa e que, posteriormente, foram simbolizadas pelas fadas, personagens marcantes nos contos populares.

Fazendo uma construção teórica pautada na contextualização histórica, convém voltar a refletir sobre a semelhança entre os sonhos e os mitos. Nas pesquisas realizadas por Erich Fromm (1983), o autor cita Freud e Jung para sinalizar pontos convergentes e divergentes em suas teorias, visto que o primeiro congrega os sonhos à irracionalidade da nossa personalidade, representando apenas as experiências individuais dos humanos, permeados de conotação sexual, ao passo que para Jung (s.d., p. 67), os sonhos se constituem enquanto expressão do “inconsciente coletivo”, incluindo os desejos irracionais alicerçados na herança genética, como também os conteúdos psíquicos do inconsciente individual do qual estruturamos, denominado por ele de “arquétipos” ou “imagens primordiais”.

Porém, em relação aos aspectos que identificam e aproximam os mitos e os contos, a aquiescência entre Freud e Jung prevalece, e mais ainda, ambos salientam a importância de saber interpretar a linguagem simbólica. Para Fromm (1983) a linguagem simbólica é “o único idioma universal jamais criado pela raça humana, o mesmo para todas as criaturas e para todo o curso da história” (p. 64).

Para os adeptos da teoria freudiana, os contos populares comportam em suas características estruturais elementos relativos às tensões emocionais ligadas aos desejos e impulsos sexuais que foram reprimidos no período da infância. Aos que aderem à teoria junguiana, as imagens arquetípicas do inconsciente se manifestam por meio das narrativas e dos sonhos. Entretanto, ambos comungam da mesma opinião quando a questão se centraliza na fonte de constituição das histórias populares, atribuindo o esquema básico da vida como seu alicerce, do qual engloba todo o desenvolvimento humano, da infância à fase adulta.

Segundo Jung, o conjunto de símbolos coletivos que criamos em nossas mentes é caracterizado pelo resultado das experiências que absorvemos, das quais se constituem enquanto conteúdos atemporais. Por essa razão, as imagens que construímos em nosso arquivo psíquico correspondem às passagens e sentimentos de nossas vidas, como o nascimento, o poder, o medo, a mãe, o casamento, a maternidade, o renascimento, e assim por diante. Dessa forma, Mendes (2000) complementa que

As fadas, detentoras do poder mágico, podem representar a antiga divindade feminina das sociedades matriarcais, como já se viu, ou a imagem arquetípica da mãe, com seu lado bom (fada) e seu lado mau (bruxa), a “deusa bela e generosa, mas também cruel”, de que fala Jung. A princesa, ou moça pobre que se torna princesa, representa o caminho a ser percorrido pela mulher no papel que a sociedade patriarcal lhe reservou: a realização por meio do casamento. Estão aí representados tanto o poder quanto a fragilidade da mulher. (p. 36).

Mesmo diante da sensação de deslocamento causado pela retrospectiva em torno dos contos maravilhosos ou de fadas, eles fazem sentido na atualidade por se constituírem enquanto narrativas atemporais, ganhando novas roupagens, códigos, personagens ou mesmo cenários, para acompanhar a evolução da humanidade. É certo que alguns aspectos são mantidos como forma de preservar os traços culturais e a tradição do gênero folclórico, dentre eles, os elementos fantásticos, que continuam surtindo os mesmos efeitos de outrora. Para Patricia Money e John Tucker (1975), “O apetite humano pelo mito, por falsas certezas e superstições, renasce perpetuamente sob novas formas e, na verdade, constantemente o descobrimos em nós mesmos.” (p. 98).

E entre conjecturas e evidências, os próximos capítulos terão a incumbência de estabelecer conectivos que desembocarão, ao final do trabalho, no processo de ensino e aprendizagem dos contos de fadas configurados no universo pedagógico da escola e da sala de aula.

2.2 As adaptações dos contos: das versões clássicas às contemporâneas

Seguindo a estrutura teórica do nosso trabalho, transcorre-se da gênese dos contos para suas novas composições inseridas na Idade Moderna e Contemporânea, respectivamente, ainda que necessitemos comparar um período com o outro de maneira dialógica. As novas configurações dos contos ocorridos por motivos econômicos, culturais e/ou sociais evocam nossa curiosidade, pois apesar das sutis modificações dos contos em suas versões

contemporâneas, suas características elementares ainda resistem ao tempo, conservando parte da história do passado e se adaptando a atual. Para Propp (2002), “A coincidência entre o conto e o passado histórico é tão plena que nos autoriza a afirmar que nesse caso o conto reflete a realidade histórica.” (p. 35).

É sabido que atualmente também temos as versões mais inusitadas, das quais continuam pertencendo à modalidade dos contos de fadas, porém não se integram aos clássicos deste gênero literário. Mesmo fazendo alusão às versões contemporâneas, evitaremos investigá-las com o mesmo rigor que se pretende atribuir aos clássicos.

Consciente da limitação inerente de toda pesquisa, reportaremos, em especial, a três grandes clássicos dos contos de fadas, ainda que necessitemos perpassar por outros, para compor o sentido da investigação histórica ou mesmo por sua instigante constituição.

Inicia-se esta seção apresentando os referidos clássicos: *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve e os sete anões* e *Cinderela*, anunciados por seus títulos mais comuns entre o público brasileiro. Uma vez selecionados, convém justificar o que motivou a escolha destes contos e não de outros a serem explorados em suas raízes históricas.

Em consultas a obras literárias foi possível observar os critérios adotados por alguns autores e autoras para o estudo destas e de outras narrativas do gênero. D. Corso e M. Corso (2006), por exemplo, dividem-nas com base nas figuras femininas, em que, nas primeiras, aparecem como bruxas devoradoras e nas segundas, como fadas⁴ e madrastas invejosas e orgulhosas. E dentre as histórias que se incluem na segunda divisão estão as três eleitas para este estudo.

Aterrissando em terras distantes para buscar a gênese de tais contos, os autores resgatam uma versão italiana do século XVII e estabelece uma comparação entre elas sob vários aspectos. Após citar o trecho referente a esta informação, será apresentado algumas destas semelhanças.

Lisa, a heroína de *A jovem Escrava*⁵, conto escrito por Basile, publicado em 1634, é apontada como a ancestral mais próxima de Branca de Neve. De fato, o conto de Basile,

⁴ “As fadas, tanto estas, quanto as convidadas ao batizado de Bela Adormecida, não devem ser compreendidas como as entendemos hoje, como seres mágicos femininos benévolos. No folclore europeu “fada” é um nome genérico para inúmeros seres feéricos, não necessariamente femininos, intermediários entre os seres reais e os espíritos. Podem estar nesse conjunto, por exemplo, os elfos, os *brownies*, os duendes. Enfim é uma palavra pouco precisa e não descreve o caráter desses seres, que parecem tão suscetíveis em seus humores como são os humanos. Ora se apresentam como amigos e doadores, ora podem roubar, raptar e amaldiçoar” (Nota extraída do livro *Fadas no divã*).

⁵ “BASILE, Giambattista. The Pentamerone, traduzido por N. Penzer. A íntegra deste conto pode ser lida em www.surlalunefairytales.com, de autoria de Heidi Anne Heiner, disponível desde 1998”. (Nota extraída do livro *Fadas no divã*).

originalmente narrado em dialeto napolitano, contém alguns elementos de *Branca de Neve*, embora também possamos reconhecer traços de *A Bela Adormecida* e *Cinderela*. (D. Corso & M. Corso, 2006, p. 76).

Optamos então por fazer um breve resumo da história *A Jovem Escrava* para facilitar o momento de compará-la com as demais, e também em função de ser pouco conhecida no meio literário. Para tanto, a reescrita será baseada na obra de D. Corso e M. Corso (2006).

Durante uma brincadeira da jovem irmã de um barão com suas amigas, todas resolvem competir para ver quem consegue pular uma roseira sem tocá-la. A jovem, muito sabida, engana suas amigas ao convencê-las de ter ganhado, impedindo-as de ver a folha que havia caído ao chão, engolindo-a. Ao descobrir-se grávida, procura suas amigas fadas para tentar entender o que havia ocorrido. Informada que sua gravidez foi por conta da folha da roseira, a jovem decide escondê-la. Quando a criança nasce, dá-lhe o nome de Lisa e a leva para as fadas abençoá-la. Uma delas tropeça, pela pressa de ver a menina, e lhe roga uma praga que se confirma quando Lisa completa sete anos. Assim, enquanto sua mãe penteia seus cabelos com um pente envenenado este acaba ficando preso entre os fios, deixando a menina com aspecto de morta. A mãe, que na ocasião já era rainha, guarda a menina em sete caixas de cristal e a mantém escondida em um quarto. Afundando-se na tristeza pela perda da filha, a mãe vem a falecer, deixando a chave em posse do irmão. O rapaz casa-se com uma mulher possessiva e cruel que, numa ocasião em que o marido viaja, encontra a chave do quarto secreto e descobre Lisa, acreditando ser sua amante. Cega de raiva, a tia da jovem puxa o pente de seu cabelo e ela desperta de seu sono profundo, quebrando o feitiço que havia sido lançado. Lisa levanta-se e chama a tia de mãe. A tia, por sua vez, não desmente e diz à jovem que terá pai e mãe, porém, passa a ser tratada como escrava. Quando o tio regressa, a mulher conta-lhe que Lisa era uma escrava perversa que havia sido enviada por sua mãe e que, por sua rebeldia, merecia ser castigada. Partindo para outra viagem, o tio de Lisa incumbe-se de encomendas feitas por todos do castelo. A jovem pede uma faca, uma pedra de fiar e uma boneca para desabafar todo o seu sofrimento. Os dois primeiros objetos seriam para por fim a sua vida. Sem esperar, o tio escuta suas lamúrias, impede a tragédia e a manda para um lugar seguro com o intuito de que recupere a sua beleza e também a saúde. Oportunamente o tio marca uma cerimônia, apresenta a moça como sua sobrinha e expulsa a possessiva mulher do castelo.

A visibilidade que os autores preconizam nestes contos gira em torno de sentimentos como a inveja, o ciúme e a vaidade, dando a sensação – explícita ou não – de se constituírem,

por natureza, como características específicas do universo feminino. Perpassar por estes sentimentos sem notá-los pode estar associado ao sintoma heteronormativo internalizado por nós e até mesmo aceito como um fator biológico.

É importante frisar que esta e outras observações que surgirão são decorrentes do propósito traçado acerca dos contos de fadas, podendo colidir com as descobertas dos autores e autoras elencados/as para estas reflexões que, eventualmente, se farão presentes. Porquanto, não se trata de suplantando as pesquisas já reconhecidas, mas sim, de lançar sobre elas e a partir delas, a possibilidade de novos olhares.

E quais seriam as semelhanças do conto da Branca de Neve com A Jovem Escrava? A versão mais conhecida de Branca de Neve foi escrita pelos irmãos Grimm⁶, e por esta razão, se constituirá enquanto objeto de análise e comparação. Para D. Corso e M. Corso (2006), ambas reservam pouca participação às mães das jovens. Outro fato em comum diz respeito à idade das protagonistas – sete anos –, ficando subentendido que o caixão cede com o crescimento das mesmas, que não estão mortas. E por que os sete anos para retratar a idade fatídica?

No livro de Ariès (1980) já citado anteriormente, consta mais uma passagem das experiências do Delfim Luís XIII, em sua tenra idade. Estes fatos ocorreram em meados do século XVII, época de transição para o surgimento do sentimento de infância, até então inexistente. Em um de seus registros, o médico revela que

As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens [...]. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas. [...] (p. 45).

Embora seja um relato sobre as vivências de um menino, na sequência desta declaração encontra-se outra dirigida às crianças, termo utilizado para se reportar a ambos os sexos. “Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar.” (Ariès, 1981, p. 46).

Em relação à gravidez,

Na história de Basile, parece haver algo de pecaminoso na concepção, por mais mágica que seja, de Lisa, pois sua mãe, que a teve em função de uma travessura, precisa ocultar a

⁶ Grimm é o sobrenome dos irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), dois escritores e estudiosos alemães que dedicaram quase toda a vida a pesquisar as raízes da cultura de seu país. (PENTEADO, 2008).

menina, sugerindo que sua origem foi de alguma forma escusa. (D. Corso & M. Corso, 2006, p. 77).

Para os autores, este ocorrido foi um elemento que se perdeu em *Branca de Neve*, - versão dos irmãos Grimm -, pois sua mãe a desejou profundamente, inclusive com as suas características físicas. Talvez o fato de estar casada a licenciasse civil e moralmente para gerar uma criança, enquanto que no conto originário, a ideia de pecado ficasse implícita.

D. Corso e M. Corso (2006) também interpretaram os papéis do tio e da tia como pais simbólicos de Lisa, uma vez que ficam responsáveis por ela. Nas versões subsequentes, os pais desaparecem do cenário, subtraindo o sentido incestuoso gerado pela primeira versão. Cashdan (2000) igualmente cita algumas histórias mais antigas de origem francesa (Pele de Asno) e italiana (A Ursa) que carregam como tema a questão do incesto. O autor também enfatiza que outras versões trataram de suavizar essa problemática.

Em *A Bela Adormecida do Bosque*, conto escrito por Perrault, a descrição inicial do nascimento se assemelha à história da *Branca de Neve*. Já a segunda parte revela maior similitude com *A Jovem Escrava*, porém, em vez de sofrer pelas mãos da tia, torna-se vítima das maldades da sogra.

A beleza da jovem, especialmente em *Branca de Neve*, é apontada por D. Corso e M. Corso (2006) como o elemento da inveja e do ciúme incitado na tia e na madrasta. Estando simbolicamente na condição de mãe, ambas retratam a dificuldade inerente da relação mãe e filha.

Nestas histórias, temos outro aspecto da complicada relação com a mãe: trata-se da problemática da construção da identidade feminina. Não podemos esquecer de que a menina floresce na mesma proporção em que sua mãe perde o viço, restando o incontornável conflito de como se parecer com esta, tornando-se uma mulher, na mesma época em que a mãe vê declinar seus atrativos femininos. (p. 75).

Diante da explicação oferecida pela via da psicanálise, não resta dúvidas dos motivos pelos quais este conflito se instala. Porém, mediante a vertente histórico-cultural, cabe refletir se este elemento não encontra reforço em nossos artefatos culturais, cristalizando um comportamento tido como feminino e dando à ele a ideia de naturalidade. Analisar este elemento sob outro ângulo consiste em perceber o quanto produzimos cultura, ao mesmo tempo em que somos produto dela, ou seja, não somos estáticos e pertencemos a um mundo em constante movimento. Sob a ótica de Mendes (2000) “... A disputa entre a mulher mais velha e a mais jovem é um dos principais arquétipos do mundo feminino.” (p. 91).

Em nossa realidade, o culto à beleza tem preocupado educadores e demais profissionais, especialmente no caso das crianças. Prova disso consiste no surgimento de um fenômeno recentemente investigado, conhecido por erotização⁷ precoce. Fazer alusão a ele mesmo sem explorá-lo implica em ressaltar a sua relação com o que está sendo veiculado em nosso meio social enquanto padrão de beleza, sobretudo pelos meios midiáticos, trazendo graves consequências psicológicas, afetivas e sociais que se alojam desde a tenra idade. Conforme salienta Keli Andréa Vargas Paterno em sua pesquisa de mestrado (2011) “Na atualidade registramos a erotização precoce como estímulo para produzir ou provocar comportamentos próprios ao consumo...” (p. 22).

Revisitando um passado distante, constata-se que a beleza sempre foi alvo de especulações e contradições, levando a sociedade a codificá-la como um atributo feminino nem sempre bem visto. Sobre isto, D. Corso e M. Corso (2006) esclarecem que

Na cultura medieval cristã, a beleza feminina se identificava ao maligno, à influência do demônio, o que vem a ser o coroamento de uma longa carreira de preconceito para com a mulher. Como os contos de fadas desde sempre foram dessacralizados, nunca foram muito afetados por essa visão cristã da beleza como um problema (como o esconderijo do diabo); a beleza era sempre um bom sinal, e a feiúra, o signo dos maus. (p. 79).

Reacender em diferentes épocas sob novos conceitos fez com que o atributo da beleza feminina se deslocasse do seu sentido primitivo, mas não dos efeitos avassaladores que seu excesso pode provocar. Revestida por novos discursos e legitimada pelas ciências que a produz, a beleza se transforma em uma pré-condição que garante o status social de quem se enquadra em suas exigências.

Ao retomar as primeiras formulações teóricas em torno do significado filosófico e religioso dado ao corpo e a alma, das quais já foram citadas na seção anterior, identificamos nele a mulher como responsável pela origem do pecado. Vale resgatar esta ideia para facilitar a compreensão de como se deu essa construção histórica em torno da mulher e a visão binária do bem e do mal e qual a relação destes dois extremos com a beleza.

De acordo com o pensamento ocidental, constituído sob fortes influências advindas de correntes filosóficas, mormente do neoplatonismo – doutrina fundada por Plotino (205-270 d. C.), o cristianismo se potencializa na Idade Média enquanto doutrina e segue pregando a

⁷ A palavra erotização deriva da palavra erótico: adj. _relativo ao amor, sensual, lascivo|| XVI. Do lat. Erōticus, deriv. Do gr. Erōtikós / erotismo 1881. Do fr. Érotisme / erotoFOB.IA XX / erotoMAN.IA / 1844, erotimania 1873 / Cp. Gr. Erōtomania / erotoMAN.ÍACO 1899 / erotóMANO 1899(CUNHA. A. G. Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997).

dualidade entre a matéria (o corpo) e a alma (o espírito). Cristalizando esta concepção da dualidade humana, santo Agostinho ficou conhecido por ser um de seus precursores, preocupando-se, sobretudo, com a questão moral, de acordo com o que já foi estudado (Cabral, 1995, p. 49).

Apesar das contradições despendidas sobre a conotação do corpo – ora morada do espírito, ora prisão do mesmo -, a transição dos textos bíblicos do antigo testamento para o novo conservou a essência da moral dualística corpo/alma. Porém, para santo Agostinho, o mal não provinha de uma divindade maligna, pois ele era instalado mediante a transgressão do próprio ser humano para com os princípios morais.

Conforme se convencia da causa católica e se dedicava a ela, mais reformulava suas conclusões sobre a criação do homem e da mulher. Atrelando a noção de pecado à sexualidade, santo Agostinho sedimentava a ideia da prática do pecado ter sido consequência da lascividade de Adão e Eva, tidos como criaturas exclusivamente mentais. A partir desta conclusão, santo Agostinho materializa o pecado corporificando-o e nos tornando herdeiros de sua essência (Cabral, 1995, p. 50).

Mesmo a autora não tendo feito referência à maçã como símbolo do pecado, sabemos que, tradicionalmente, é assim que ela ficou conhecida pela nossa cultura ocidental, constituindo-se enquanto o fruto do pecado de Adão e Eva, sobretudo, praticado por Eva, na hipótese de ter sido dotada de uma beleza estonteante. Ainda que não seja declarada, esta característica fica subentendida e são evidenciadas nas ilustrações que se reportam ao texto bíblico ou quando a história é representada pela mídia televisiva. E estes estereótipos de beleza vão sendo introjetados por nós e determinando os códigos sociais, ao mesmo tempo em que são determinados por eles. Em relação ao conto da Branca de Neve, o filme da Disney colaborou para uma construção estereotipada da princesa. A este respeito, D. Corso e M. Corso (2006) alegam que “É tão marcante a influência desse filme que a imagem sugerida por ele para a personagem da Branca de Neve hoje é indissociável desta.” (p. 78). Assim, a mensagem subliminar de pecado sexual contida na narrativa é reforçada pela existência da maçã. Fazendo um paralelo, os autores aludem a uma prática bastante comum ocorrida entre as crianças.

Quando pedimos para... fazerem desenhos de árvores, qualquer que seja, é incrível a recorrência da macieira, que parece ser um arquétipo de árvore. A maçã ficou, dentro da nossa tradição, inseparável do mito de Adão e Eva, como símbolo de desejo proibido. É morder essa maçã que altera o destino de Branca de Neve, morre uma menina e nasce uma mulher, o veneno é a sexualidade. (D. Corso & M. Corso, 2006, p. 83).

Atrelada à sexualidade e ao pecado, a maçã simboliza a perversidade, a obscenidade, a concupiscência e a lascividade, da qual internalizamos com esta conotação desde crianças, por meio dos valores e crenças que os adultos nos ensinam. Tanto que mesmo nas tentativas de se abordar a sexualidade para defendê-la dos tabus e preconceitos que ela carrega, ainda assim, é muito comum a associação entre a maçã e o sexo, logo, recuperando a ideia preliminar de pecado. Além disto, Catonné (2011) lembra que, segundo o livro de *Gênesis*, foi a mulher quem sucumbiu à tentação e provou “... O fruto proibido, tanto por gula como por curiosidade.” (p. 48).

Na edição de maio de 2013, a Revista *Nova Escola*, referência entre as/os professoras/es⁸ do ensino fundamental I e II, trazia como matéria de capa o título “10 desafios sobre sexo: aprenda a lidar com as situações mais delicadas ligadas à sexualidade de crianças e jovens”, escrito sobre a ilustração de uma maçã. Segue abaixo a referida imagem.

Figura 1: 10 desafios sobre SEXO.



Fonte: Nova Escola (2013).

Portanto, a beleza, a mulher e a maçã estão entrelaçadas sexualmente, desestabilizando a ordem moral. Além disso, foi o ato de comer o fruto da árvore do conhecimento do bem e

⁸ Convém explicar que, com base em Furmani (2011), também “Subverto a regra que apresenta o masculino sempre à frente do feminino. Viabilizo quando for o caso, a inclusão de gênero, a partir do artigo ‘a’ e, a seguir do artigo ‘o’, sempre com a utilização de barras (e não parênteses): a/o, professoras/es, alunas/os, etc”. A justificativa consiste no fato das mulheres representarem a maior parcela de ocupantes do cargo de docente. Para tanto, conservou-se o mesmo critério nas referências às/aos alunas/os.

do mal que levou ao pecado, ou seja, a dualidade estava instituída e a origem do pecado também. Mas este tema será retomado no próximo capítulo, na seção “E viveram felizes para sempre”.

O conto *A Bela Adormecida*, analisado pelos mesmos autores D. Corso e M. Corso (2006), passou por três momentos, sendo o último, a versão que conhecemos. “Começa em Giambattista Basile, com o nome de Sol, Lua e Tália (1634); outra versão consagrada em *A Bela Adormecida do Bosque*, de Perrault (1697) ...” (p. 84) e *A Bela Adormecida*, versão dos irmãos Grimm (1812). Aqui será transcrita a história de Basile, interpretada pelos mesmos autores.

Tália é uma princesa que nasce com a mesma recepção festiva de suas similares. Preocupado com o seu destino, o rei manda consultar astrólogos e magos, que se reúnem para lhe dar uma triste notícia: sua filha morrerá sob o efeito de uma lasca de linho. O rei manda retirar de seu palácio tudo o que representasse risco para sua preciosa filha. Em certa ocasião, porém, ela vê uma mulher fiando, interessa-se pela atividade e pede para experimentar. É nessa ocasião que uma lasca presa ao linho entra em sua unha, e ela cai morta. Desconsolado, o rei a veste suntuosamente, coloca-a num trono de veludo e a deixa num de seus castelos no campo, que manda fechar, como um grande monumento funerário.

Certo dia, outro rei que caçava por ali perdeu um de seus falcões, que foi visto entrando no castelo abandonado. Quando chega à sala do trono, se depara com a bela princesa desacordada e começa a gritar para despertá-la. Mesmo que ela não reaja aos chamados, ele se enche de desejo pela jovem, leva-a para um leito e a possui. Ao sair do castelo, volta-se para seus assuntos, esquecendo-se da amante adormecida.

Nove meses depois, Tália dá a luz a um casal de gêmeos, que, auxiliados por duas fadas, são colocados para mamar em seus seios. Certo dia, buscando os mamilos da mãe, os bebês começam a lhe sugar os dedos, possibilitando que a farpa saia de sua unha e ela acorde. Tália desperta e encontra suas duas pequenas joias, que chamam de Sol e Lua, porém ainda não compreende o que lhe ocorreu.

O castelo é um palácio encantado, ela e seus filhos têm tudo de que precisam, mas nunca encontram ninguém. Quando o rei finalmente se lembra de Tália, comunica que sairá para caçar e volta a seu castelo. Feliz em vê-la desperta, se prolonga junto dela por muitos dias, enamorado dela e de seus dois filhos. Conta-lhe tudo o que aconteceu e promete que encontrará forma de levá-lo para seu reino.

O rei está tão enamorado que em sonhos constantemente chama seus nomes, o que motiva sua esposa a investigar quem são, desconfiando que esta seja a razão da longa

permanência do rei na floresta. Quando descobre o segredo de seu marido, pensa numa maneira de se vingar e se livrar dessa incômoda rival. Por intermédio de um secretário do rei, ela envia para Tália uma suposta missiva do soberano, solicitando-lhe que confie Sol e Lua a esse homem, que os levará para junto do pai, pois ele sentia falta e queria vê-los. Era uma grande cilada montada pela esposa ciumenta, que pretendia servir os filhos de seu marido como iguarias para o próprio pai. As crianças salvam-se graças ao cozinheiro, que pratica a tradicional substituição de crianças por caça escondendo-as em sua casa. Enganada, a malvada diverte-se, acreditando que está enganando seu marido.

Passado um tempo, ela manda buscar Tália, que obedece prontamente, pensando tratar-se de um chamado do rei. Para a rival, a rainha tinha preparado uma fogueira, mas Tália se põe a gritar, e o rei chega a tempo de alimentar as chamas com a perversa mulher e o secretário traidor. A rainha saindo de cena, Tália se torna a nova esposa do rei, e este é o final feliz.

Vários pontos merecem destaque nesta versão, mais um se sobressai, que é a questão da passividade de Tália. Na opinião de D. Corso e M. Corso (2006).

A passividade não se define pela ausência de ação. Uma atitude silenciosa pode ser extremamente ativa, basta, por exemplo, silenciar sobre algo em que o interlocutor deseja muito uma resposta, para perceber quanta atividade pode haver numa ausência de palavras ou atos. (p. 87).

Apesar da lucidez da explicação, ainda coloca-se sob suspeita a sua aplicação à cena, visto que, no contexto da história, a princesa não tinha nenhuma condição de reagir às investidas do príncipe. Mas se a cena sugere uma abstração, pois o sono é apenas simbólico, só existem dois caminhos: ou a passividade da princesa revela uma atitude submissa, ou seu consentimento caracteriza um ato de promiscuidade.

De qualquer forma, a situação da jovem não era das melhores. Aqui houve a tentativa de interpretar especificamente esta cena, mas vale destacar que, ao apresentar esta interpretação de passividade, os autores/as não generalizaram e muito menos, associaram diretamente à princesa.

Para a versão criada por Perrault, a personagem da esposa traída é substituída pela sogra. D. Corso e M. Corso (2006) alegam que esta troca se deu por motivos de ordem moral, já que o francês escrevia contos para a Corte aristocrática. Ressaltam também que os detalhes do nascimento são mais enfatizados por Perrault, e que a parte da maldição não é premeditada por magos, mas lançada por uma fada que a corte esqueceu-se de convidar para o batizado, e

ela resolveu se vingar, não tanto pelo esquecimento, mas porque foi ao evento e se sentiu mal recebida.

A maldição da roca é suavizada pelas fadas presentes, que a substituem pelo sono profundo ao invés da morte. Mesmo o rei mandando queimar as rocas do reino, ao completar quinze anos, a jovem é atraída por uma senhora que fiava e, inocentemente, cedeu ao desejo de curiosidade da moça em experimentar o ofício. Quando as fadas descobrem o ocorrido, tratam de encantar o castelo para que todos durmam e só acordem com a jovem, exceto os pais.

Ao caçar ali por perto e ficar sabendo do que havia sucedido a jovem, o príncipe decide enfrentar o muro de espinhos que se abria para ele, sem que o machucasse. Eles mantem um romance clandestino que só é assumido quando o seu pai falece e ele ocupa o seu lugar no reino. Ao voltar para buscar a jovem, o príncipe é surpreendido por seus dois filhos – um casal -, que estavam com completos dois anos de idade. Neste momento inicia-se a perseguição da nora pela sogra, que se aproveita para ordenar ao súdito que mate a moça e os netos e lhe sirva a carne, mas é enganada por seu criado, que esconde os três e lhe oferece carne de caça.

Neste ínterim, o rei regressa ao castelo, descobre toda a malvadeza e antes de tomar qualquer providência, a própria mãe se joga num poço de víboras.

A atividade de fiar era comum entre as mulheres da época em que estes contos pertenciam a tradição oral, mantendo-se enquanto tradição na versão escrita. Segundo Cashdan (2000)

Como a atividade de fiar contribuía para a viabilidade econômica das comunidades, é uma metáfora comum para indicar operosidade nos contos de fada. O historiador Jack Zipes, especializado em contos de fada, destaca que, antes da Revolução Industrial, fiar era uma das principais ocupações das mulheres, considerada inclusive uma medida do valor da própria pessoa. Uma mulher podia não apenas ganhar a vida como fiandeira, como também atrair mais facilmente um marido, em função de sua habilidade de fiar. (p. 230).

Os próprios autores D. Corso e M. Corso (2000) também fazem uma observação sobre o ofício e explicam que

A roca era um objeto absolutamente indispensável do cotidiano das mulheres; depois de cozinhar, tecer era a ocupação feminina por excelência. Vários são os contos em que até mesmo os reis escolhem por esposas boas fiandeiras.⁹ (p. 88).

Não restam dúvidas do quanto os arquétipos femininos - e também os masculinos - dos contos retratam a moralidade da época.

Partindo para a discussão do último conto – Cinderela -, os autores/as que estudam contos concordam quando dizem que este é um dos contos de fadas mais conhecido pelo público – senão o mais conhecido. Segundo Cashdan (1981), existiu uma versão chinesa que remonta ao século IX a. C., em que “... A heroína é amiga de um peixe dourado – animal largamente reverenciado no folclore chinês.” (p. 111).

Todos/as os/as autores/as aqui mencionados relatam que este conto possui várias versões, mas a versão escrita mais antiga, de acordo com Cashdan, foi *Cinderela Gato*, de Giambattista Basile, publicada em 1634. Em seu livro, o autor (2000) memoriza que

A história de Basile começa... com um viúvo que se casa de novo. A mulher se muda para a casa dele com duas de suas filhas de um casamento anterior e começa a assumir o controle da casa, tratando a heroína, Zezolla, com desprezo. (p. 109).

Não há diferenças exorbitantes em relação à versão mais conhecida atualmente, escrita pelos Irmãos Grimm. Novamente, o que deve ficar para estas análises são as características estereotipadas, tanto das figuras masculinas e quanto das femininas, opondo-se em desigualdades de gênero em que evidenciam o empoderamento masculino em detrimento da fragilidade feminina.

⁹ Os autores emitem uma nota para a seguinte explicação: “Levi-Strauss nos conta que entre os indígenas norte-americanos havia uma correlação entre boa tecelã e mulher quente na cama, quem sabe esta ligação não pode ser lembrada nos contos de fada. Afinal, é extraordinário que reis busquem boas tecelãs para rainhas. A equivalência entre mitologias tão distantes sempre se revela problemática e algo arbitrária, mas neste caso acreditamos que há um paralelo” Ver: LÉVI-STRAUSS, Claude. *A Oleira Ciumenta*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

3 AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E OS CONTOS DE FADAS

3.1 Conceitos e (pré)conceitos terminológicos no campo da sexualidade

A obscuridade envolta sobre as terminologias ligadas à área da sexualidade, bem como em relação ao conceito da própria palavra, sempre foram objetos de grandes especulações, ao mesmo tempo em que serviram aos interesses localizados em diversos campos do conhecimento, especialmente à medicina e à religião, como mostra a história. Utilizados para garantir o controle sobre o comportamento sexual do ser humano, os referidos termos – sexo, sexualidade, masturbação, dentre outros - desencadearam dogmatismos e geraram aforismos que se arrastam por décadas, nutridos por um falso moralismo. De diferentes formas, vários/as autores/as endossam esta posição. De acordo com Ussel (1980), “A sexualidade também se dissimula nos bastidores da linguagem.” (p. 92). Quando reduzida a sua função procriadora, corresponde aos princípios morais das sociedades conservadoras. Nas palavras de Maria José Garcia Webere (1998)

A consideração da sexualidade, orientada exclusivamente para a reprodução, é fruto de uma visão moralista que tem servido aos interesses políticos dentro de quase todas as sociedades. O moralismo – por influência de diferentes religiões – estigmatizou o desejo sexual e condenou o prazer, visto como móvel de crimes e perversões. (p. 5).

A ideologia contida nos discursos religiosos condicionou o comportamento humano, sobretudo do público feminino, a não experimentar seus impulsos e desejos sexuais sob pena de alimentar um sentimento eterno de culpa. Vivenciar a própria sexualidade para além do seu sentido moralístico – constituído pelo matrimônio - e biologizante - firmado pela reprodução humana – ocasionaria a estas mulheres transtornos psicológicos, morais, sociais, gerados pela “prática pecaminosa”.

Freud, psicanalista do século XIX e um dos precursores na investigação da sexualidade humana associada às suas implicações para o estado psicológico e comportamental do indivíduo, defendeu a ideia de sublimação da energia sexual para atividades diversas que pudessem, inclusive, levar ao desenvolvimento voltado para as conquistas culturais por meio de novas invenções e descobertas.

Entretanto, Wilhelm Reich (1978) alerta que outras sociedades não precisaram sacrificar sua sexualidade mediante nenhum argumento semelhante, podendo vivenciar suas

experiências sexuais irrepreensivelmente. Portanto, as consequências psicológicas de fundo sexual que foram verificadas historicamente em determinadas sociedades decorrentes desta ideia não foram vistas em outras. E acrescenta que

O que há de verdade nessa teoria é somente que a repressão sexual constitui a base da psicologia das massas de determinada cultura, isto é, a cultura patriarcal em todas as suas formas, mas não a base da cultura e sua formação em si. (Reich, 1978, p. 45).

Nesse sentido, verifica-se que a regulação do comportamento humano ao modelo de sociedade androcêntrica sempre esteve no núcleo das intenções ideológicas de fundo moralista.

Antes de aprofundar este raciocínio, convém trazer alguns esclarecimentos e definições de autoras que estudam a temática da sexualidade em relação aos termos associados a ela, dos quais já foram mencionados acima. Os referidos termos, conforme mostra a história da sexualidade, se configuram em alvos constantes de distorções teóricas carregadas de pragmatismo. Na seleção destas autoras encontra-se Isaura Guimarães (1995) e suas considerações para a diferenciação entre gênero e sexo, destacando que

A palavra *sexo* se refere à diferença biológica entre macho e fêmea, incluindo as diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal etc. e a palavra *gênero* designa tudo o que caracteriza o “masculino” e o “feminino” na diferenciação entre o mundo do homem e o mundo da mulher: o físico, a anatomia, o vestuário, a fala, os gestos, os interesses, as atitudes, o comportamento, os valores. (p. 24 grifos da autora).

Em razão dos equívocos gerados pela desinformação generalizada, a autora também conceitua sexualidade ao afirmar que trata-se de um termo surgido no século XIX, em que amplia o significado de sexo para além do aspecto biológico, envolvendo questões de ordem emocional, erótica, sensual, amorosa e prazerosa, dos quais também se localizam na esfera social e cultural.

Ainda em relação às pesquisas de Freud, Guimarães (1995) apresenta as fases de desenvolvimento psicosexual que, segundo suas descobertas, correspondem às determinações biológicas do nosso corpo. A seguir encontra-se uma breve explicação de cada uma delas.

A fase oral inicia-se na boca, desde o contato entre o bebê e a mãe durante a amamentação, configurando-se numa relação afetiva. É a experimentação de prazer por meio da estrutura sensorial.

A fase anal ocorre por volta do segundo e terceiro anos de vida, onde a libido se desloca para o controle dos esfíncteres. Coincide com o período de desenvolvimento da fala, do andar, enfim, da apreensão do mundo. Conforme consta na interpretação da autora, a relação que se funde na projeção – sensação de aceitabilidade – e no controle – sentimento de rejeição – são condições essenciais para o equilíbrio da mente humana.

A fase fálica é conhecida pela fase de curiosidade em relação aos órgãos genitais dos meninos e das meninas. Além disso, é nesta fase que os sentimentos de ciúmes, inveja, atração, amor entre filhos e pais se intensifica, caracterizando o período denominado de complexo de Édipo - para menino – e Electra – para menina. Segundo esta fase, o menino luta pelo amor da mãe e, para isso, abre disputa com o pai, mesclando sentimentos de ódio e admiração. Da mesma forma acontece com a menina em relação ao pai.

O período de latência é marcado pela transferência da repressão causado pela fase anterior para atividades de outras ordens como: o estudo formal – início da escolarização – e social.

A fase genital conferida à adolescência é definida pela aproximação do biológico e do psicológico, numa espécie de regulamentação destes aspectos, onde o erotismo culmina na área genital. Ao atingir esta fase, o adolescente torna-se capaz de estabelecer laços afetivo-sexuais e essa condição, quando bem resolvida, reflete na vida adulta, tanto na vida particular como na profissional (pp. 46-50).

Mesmo com o avanço da ciência, os tabus e preconceitos permanecem restando este campo de pesquisa, sobretudo em suas intenções de materialidade que implicam a inserção da Educação Sexual nas escolas.

Voltando a tratar das terminologias, é importante salientar que apesar das especificações conceituais, ambos – sexo e sexualidade – estão intrinsecamente relacionados. O que diferenciava estes termos em tempos longínquos era a finalidade do ato sexual como função exclusivamente procriadora, regulamentada pelo sagrado vínculo matrimonial.

A naturalidade do casamento, embora fosse contestada por algumas escolas filosóficas, e nos cínicos em particular, tinha sido habitualmente fundamentada sobre uma série de razões; o encontro indispensável do macho e da fêmea para a procriação; a necessidade de prolongar essa conjunção numa ligação estável para assegurar a educação da prole; o conjunto das ajudas, comodidades e prazeres que a vida a dois, com seus serviços e suas obrigações, pode proporcionar; e finalmente, a formação da família como o elemento de base para a cidade. (Foucault, 1985, p. 153).

A contestação de alguns filósofos, independente das razões que os moviam a fazê-la, repercutiu num sentido inverso para o campo de estudos sobre o sexo e a sexualidade, trazendo novos olhares e reflexões, mas sempre em meio a grandes tensões políticas, sociais e culturais.

Mediante as mudanças entre um período histórico e outro, vale a pena observar que enquanto a Idade Média valorizava a procriação visando à manutenção dos bens materiais, a sociedade burguesa entendia a sexualidade numa dimensão a favor da união entre o amor, o sexo, o matrimônio, porém sem deixar de lado o sentido maior desta comunhão que ainda consistia na procriação (Camargo & Ribeiro, 1999). É óbvio que estes fatos não podem ser reduzidos a estas linhas, muito menos a um movimento linear dos acontecimentos históricos. No entanto, citá-los demonstra a importância que tiveram e deram no decorrer das transformações e concepções acerca do sexo e da sexualidade.

Continuando a verificar mais algumas definições, recorre-se a Guacira Lopes Louro (2013) para considerar que “... A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais.” (p. 11). A interpretação desta autora se assemelha ao conceito dado por Guimarães, já expresso anteriormente. Ambos, bem como outros que seguirem a mesma abordagem sustentarão a base teórica desta pesquisa. E nesta mesma direção, Money e Tucker (1975) complementam que

A sexualidade humana envolve todos os sentidos – tato, paladar, visão, olfato e audição – e os cumes mais extáticos de emoção e sensação. Fornecer os dados da reprodução, mas deixar de fora estes outros elementos é falsificar uma informação que de outra forma seria acurada. Essa falsificação ajuda a sustentar uma dicotomia idiota, porém desastrosa, entre amor e prazer, entre romance, apaixonar-se, ternura e devoção, de um lado, e qualquer coisa relacionada com os órgãos sexuais de outro. (p. 115).

Esta dicotomia tem governado o comportamento humano de maneira amorfa em relação às suas reais necessidades no tocante a sexualidade, recaindo ou sendo produto de outro agravante oriundo do pensamento sexual coletivo em detrimento do prazer e da realização sexual de caráter individual e emancipatório. Com a propagação dos meios de comunicação, em especial da televisão, a standardização do comportamento humano para fins sexuais auferiu força e valor de verdade perante seus consumidores/telespectadores, visando atingir os propósitos do nosso sistema capitalista. Sobre esta observação, Paulo Rennes Marçal Ribeiro (1990) argumenta que “O pensar é condicionado e os nossos televisores são saturados de programas e propagandas solicitando que o expectador compre...

leve... experimente... faça isso... faça aquilo... E o ouvinte é levado a fazer o que a televisão propõe.” (p. 16).

O resultado desta massificação compromete a expressão da sexualidade enquanto direito universal e, ao mesmo tempo, de cada indivíduo. Apesar da aparente ambivalência, Marta Suplicy, (1981) esclarece esta ideia ao dizer que

Toda a sociedade tem dois tipos de valores: os universais e os alternativos. Os universais são os que a maioria das pessoas devem respeitar para que a sociedade funcione, são os valores fundamentais daquela sociedade (não roubar, não matar, etc.) Os valores alternativos são aqueles que não precisam ser compartilhados por todos os membros de uma sociedade. (p. 3).

Todavia, os valores universais, propagados pelos meios de comunicação ou pelas instituições credenciadas em nossa sociedade – escolas, igrejas, famílias, – estão sendo banalizados na medida em que tais agenciadores se negam a repensá-los, discuti-los e revigorá-los. Nesse sentido, cria-se um código normatizador e normalizador que inviabiliza a reestruturação destes espaços formadores de identidades sociais e sexuais. Não se trata de inverter princípios gerais de convivência humana, mas de compreendê-los e distingui-los dos valores alternativos. Esta distinção permitiria ao indivíduo construir suas próprias conceptualizações acerca das relações interpessoais e intrapessoais de cunho sexual que estabelece com o mundo, com seu “eu” e com o outro, funcionando como um antídoto do poder de dominação que lhe é imputado.

E na escala de hierarquização das relações de poder suscitadas por Michael Foucault (1988) encontram-se no topo aqueles que conseguem não somente trabalhar com os dispositivos externos de doutrinação do corpo, mas, sobretudo, com as funções internas de comando pessoal. Neste sentido, Chauí (1984) argumenta que

A hierarquia e dominação não aparecem apenas nas relações interpessoais e sociais, mas no interior de cada um de nós quando considerarmos que nossa vontade e nosso espírito, nosso intelecto e nossa consciência devem comandar nosso corpo. Ser adulto, normal e racional é realizar esse comando. (p. 168).

A ilusão de autocontrole que cultivamos em relação à vida, aos desejos e aos prazeres ligados a ela também são condicionamentos alicerçados em discursos moralizadores e domesticadores pregados pelas entidades regulamentadoras e incorporados por nós no plano da racionalidade.

A pressão psicológica exercida por meio deste excessivo controle racional tem apresentado sérios danos como consequência, algumas vezes até irreversíveis. Segundo a via psicanalítica, são vários os casos de transtornos psíquicos oriundos da repressão sexual, sobretudo aqueles acometidos na infância. Segundo Reich (1966) “No conflito entre o impulso e moral, eu e o mundo exterior, o organismo psíquico fica obrigado a armar-se tanto contra o impulso quanto contra o mundo exterior, a tornar-se frio.” (p. 39). Portanto, apreende-se que os nossos valores universais e os alternativos se interferem mutuamente, e o resultado desta interferência tanto pode nos libertar sexualmente quanto nos aprisionar a padrões de ordem universal.

Em relação ao uso do termo “repressão sexual”, alguns autores divergem em suas considerações. Assim sendo, convirá esclarecê-lo, mediante diferentes perspectivas, a fim de se adotar o sentido que mais for apropriado ao estudo aqui desenvolvido. Para Chauí (1984) a repressão sexual abrange

... O sistema de normas, regras, leis e valores explícitos que uma sociedade estabelece no tocante a permissões e proibições nas práticas sexuais genitais (mesmo porque um dos aspectos profundos da repressão está justamente em não admitir a sexualidade infantil e não genital). Essas regras, normas, leis e valores são definidos explicitamente pela religião, pela moral, pelo direito e, no caso de nossa sociedade, pela ciência também. (p. 77).

É notável a preocupação da autora em saber identificar e distinguir as práticas sexuais no interior de cada sociedade para só então analisar as suas formas de permissão e proibição, pois de acordo com seus contratos civis, a função sexual ganhará diferentes significados. E por conta destas significações, os poderes jurídico, médico, pedagógico e religioso adaptarão e cumprirão seus papéis institucionais mediante suas intenções sociais. No entanto Chauí (1984) provoca uma discussão que leva, no mínimo, ao questionamento das relações de poder, colocando em xeque a sociedade machista/patriarcal.

A título de exemplo, a autora chama a atenção para as desigualdades de tratamento no tocante a aplicação de punições a homens e mulheres que cometem adultério, sobretudo em sociedades que privilegiam a função procriadora do sexo. Mesmo que teoricamente a traição enquadre ambos em crime de adultério¹⁰, Chauí (1984) cita o Brasil para dizer que “... Os chamados “crimes passionais em defesa da honra” isto é, o assassinato da esposa e do amante, mas sobretudo o da esposa, não são passíveis de punição (ainda que os movimentos

¹⁰ Vale lembrar que, de acordo com o Código Penal Brasileiro, o adultério deixou de ser considerado crime.

feministas estejam tentando modificar essa situação).” (p. 78). É importante ressaltar que desde a data de publicação desta obra, a questão ainda gera muita polêmica.

Neste caso, a repressão social – o julgamento severo da sociedade a tudo que foge do padrão estabelecido - se entrelaça à repressão sexual – a perversão e a imoralidade devem ser condenadas e punidas. As variações das formas de punição estarão atreladas aos diversos setores sociais.

Partindo para as observações de Foucault (1988) quanto à repressão sexual, sua definição está diretamente vinculada às práticas sociais discursivas e não discursivas sustentadas pela arqueologia¹¹. Segundo o autor, o século XVII “... Seria o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas, e da qual talvez ainda não estivéssemos completamente liberados.” (p. 21). Porém, o autor distingue os séculos subsequentes como mais tolerantes do ponto de vista do discurso sexual. Apesar disso, Foucault (1988) não acredita na isenção da antiga ordem, mas sim na imposição de uma nova ordem codificadora do sexo.

Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações; definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; e, que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, os educadores e alunos, patrões e serviçais. É quase certo que havia aí toda uma economia restritiva. (p. 21-22).

Ainda que exista conflito de ideias acerca dos conceitos sobre repressão sexual, e que estes conflitos, por vezes, se acalorem, o fato é que um fenômeno sempre é motivado pela presença de outro e vão se constituindo numa relação dialética. Por meio destas tessituras surgem novas necessidades que se ramificam e mobilizam os pesquisadores e teóricos em busca de mais respostas e indagações.

Para o fenômeno da repressão sexual cogita-se que a crise de identidade sexual esteja entre um de seus agenciadores mais potentes. Em uma sociedade produtora de identidades codificadas, escapar do padrão de normalidade implica não só em assumir um novo comportamento identitário alicerçado em escolhas próprias como em resignar-se da “estabilidade” emocional proporcionada pelos códigos sociais. Porém, estas novas escolhas também podem estar a serviço de outros mecanismos de dominação, aprisionando o sujeito e

¹¹ “A arqueologia se apresenta como o estudo dos vestígios escondidos que subjazem aos edifícios teóricos e às práticas sociais, uma trama de idéias, instituições, atitudes, condutas (filosóficas, científicas, políticas, econômicas, artísticas, etc.) que são operantes numa sociedade graças ao silêncio em torno do que as tornou possíveis” (Chauí, 1984, p. 181)

lhe afastando de sua própria identidade. Seja em qualquer caso, é consenso entre alguns autores/as da área da sexualidade que as identidades sexuais são construídas socialmente. Assim sendo, nem mesmo os modelos mais normativos são imutáveis, vivendo cada sujeito suas crises interiores. Nas palavras de Deborah Britzman (1996)

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada. (p. 74, grifos da autora).

3.2 Os papéis binários e os contos de fadas

As consequências de uma sociedade desigual em seu tratamento para com homens e mulheres são sentidas, presenciadas e naturalizadas diariamente. São muitos os mecanismos que trabalham em prol deste resultado, escamoteando formas perversas de manter e revigorar esta estrutura social vigente.

Opor-se a este sistema pré-estruturado consiste em contrariar as ordens prenunciadas em todos os espaços sociais frequentados por nós, incluindo família, escola, igreja, associações de bairro, clubes, e assim por diante. Mas para quê tentar se opor? Esta atitude implicaria em quê?

Antes de tentar responder a estas questões, é preciso incluí-las em sua premissa maior: a sexualidade.

Com as novas proliferações nos diversos campos teóricos dispostos a investigar a sexualidade, esta passou a ser considerada em suas dimensões biológicas, psicossociais e culturais, amortizando a compreensão que se tinha anteriormente, limitada à sua função procriadora (Webere, 1998, p. 5).

Desde o século XVIII, Foucault (1988) assinala que este fenômeno deslocou-se da instituição eclesiástica para a pedagógica, a médica e a econômica, se transformando em “negócio de Estado”. Sofrendo diferentes configurações legitimadas por tais instituições, o autor adverte sobre a permanência dos

... Métodos já formados pelo cristianismo: a sexualidade das crianças já era problematizada na pedagogia espiritual do cristianismo; ... a medicina dos nervos e dos vapores

... retoma o domínio de análise já descoberto no momento em que os fenômenos da possessão tinham aberto uma crise grave nas práticas tão “indiscretas” da direção e do exame espiritual ...; e as campanhas sobre a natalidade se deslocam, de outra forma e em outro nível... (p. 111).

Autorizadas por pregarem o discurso da verdade, estas instituições exerceram uma forma de dominação com vistas ao controle e a vigilância dos corpos mediante as suas produções de poder-saber (Foucault, 1988).

Determinado a estudar a hipótese repressiva da sexualidade, Foucault (1988) concentrou-se em recolocá-la em outros campos de investigação, buscando os dispositivos das

... Instâncias de produção discursiva (que, evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que, algumas vezes têm a função de interditar), das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos)... (p. 17).

Mais adiante suas contribuições teóricas farão um sentido maior dentro deste estudo. Por enquanto, basta aprendê-las para ir percebendo o movimento social, político, econômico e religioso que atravessa todas as fases de um fenômeno.

Louro, no livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997) relembra os movimentos feministas na luta pela inserção social e política das mulheres. A autora conta que a “... Invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres.” (p. 17).

Ao observar que o termo “caracterizam” está escrito no presente e que a obra foi produzida na década de 90, portanto, relativamente próxima da nossa década, constata-se o quanto estes discursos de verdade se solidificam e resistem às mudanças e ao tempo.

Com o resgate histórico destes movimentos, Louro (1997) propõe um recorte da sexualidade para se reportar especificamente às relações de gênero sexual. Embasada em diversos/as teóricos/as, ela chega a conclusão de que o conceito de gênero “... passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.” (p. 23). Com essa aceção, a autora se abstém da primeira impressão gerada pelos movimentos feministas, como se a apropriação do termo lhes conferisse o direito adquirido pelo espaço conquistado.

Por ser um termo etimologicamente complexo, “... Não poderia ser transposto para outros contextos sem que sofresse, também nestes novos espaços, um processo de disputa, de resignificação e de apropriação.” (Louro, 1997, p. 23).

Em razão da finalidade escolar no que tange ao emprego do conceito de gênero em substantivos e adjetivos, vale apresentar, dentre as definições dadas pelo dicionário Aurélio, a de “Propriedade de algumas classes de palavras, notadamente substantivos e adjetivos, que apresentam contrastes de masculino, feminino e por vezes neutro, que podem corresponder a distinções baseadas nas diferenças de sexo”.

Extrapolando o contexto estudantil com vistas a inseri-lo no processo de ressignificação social, Louro (1997) declara que o termo é adotado pelas feministas brasileiras no final dos anos oitenta. Contudo, ao ampliá-lo para além da função linguística e pedagógica, o risco de restringi-lo aos papéis binários dos modelos de homem e mulher era muito alto. Louro (1997) elucida melhor sua preocupação ao pronunciar que

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papeis* masculinos e femininos. Papeis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... (p. 24).

Porém, o isolamento do fenômeno para fins conceituais não deve permanecer à margem das normas sociais de padronização estética, comportamental e até intelectual que circundam o nosso meio e povoam as nossas mentes. Ele precisa percorrer os perímetros normativos para “transgredir” as regras e convenções sociais no sentido de ressignificar as relações que se constituem nos espaços institucionais e sociais.

Até o momento os contos de fadas ainda não foram mencionados neste capítulo. Entretanto, ao considerar o título e tentar relacioná-lo ao que já foi escrito, é possível construir algumas conjecturas que poderão ser confrontadas a partir de agora.

Mendes (2000) faz uma provocação ao lançar a seguinte questão: Os contos de fadas são feministas? A pergunta vem na sequência de sua ressalva em dizer que os *Contos da Mamãe Gansa* - livro de Perrault com doze histórias reunidas - retratam arquétipos do comportamento feminino.

Mais do que comprovar ou refutar se estas narrativas são feministas, é necessário refletir sobre os seus elementos e o seu contexto. Segundo Todorov (1973), “O sentido (ou função) de um elemento da obra é sua possibilidade de entrar em correlação com outros elementos desta obra e com a obra inteira ...” (p. 210). E complementa articulando que “A interpretação de um elemento da obra é diferente segundo a personalidade do crítico, suas posições ideológicas, segundo a época.” (p. 210).

A obra de Mendes promove uma reflexão sobre o significado das funções femininas nos contos de Perrault, como o próprio título sugere. Assim sendo, a autora precisou investigar a vida deste escritor da modernidade para só então formular as suas teorias.

Levantar informações sobre o escritor consistiu em um dado significativo para a pesquisa de Mendes, mas não será o enfoque desta análise. Portanto, sempre que necessário, será a obra de Mendes o aporte utilizado.

Perrault, francês nascido em 1612, era filho de um casal da alta burguesia aristocrática. Convencidos e fortalecidos da fé que nutriam pela doutrina católica, a família possuía valores morais próximos ao jansenismo¹². Influenciado por esta formação religiosa, Perrault “... Viu nos contos folclóricos os elementos necessários à pregação da moral cristã-burguesa. E no tratamento literário dado à linguagem popular, não perdeu as oportunidades de moralizar as narrativas.” (Mendes, 2000, p. 55).

Como fora suscitado no primeiro capítulo, Perrault foi considerado o autor dos primeiros contos populares em sua forma escrita. No entanto, a primeira publicação da coletânea *Contos da Mamãe Gansa*, em 1697, não continha a assinatura de Perrault (Mendes, 2000).

Mendes (2000) segue expondo que os primeiros contos em verso produzidos pelo escritor circulavam em manuscritos apócrifos, porém mesmo quando publicados constavam como sendo de sua autoria.

Após um período instável – em meados do século XVIII - entre a conformação da autoria e o interesse pela verdadeira origem,

No fim do século XIX e começo do XX novas disciplinas, no campo das ciências humanas, descobrem novos métodos de abordagem dos contos de origem popular. A sociologia, a antropologia, o folclore e a crítica literária buscam o rigor científico em suas pesquisas, estudando documentos oficiais, como os arquivos civis, que vão ajudar a esclarecer algumas dúvidas sobre Perrault e seus contos. (Mendes, 2000, p. 83).

Embora possa parecer desnecessário percorrer este trajeto para se chegar a discussão do binarismo nos contos de fadas, ele se justifica porque, da mesma forma que o crítico, o escritor também deixa marcas de suas crenças, valores e ideologias em tudo aquilo que produz. Além disso, o fato de ter sido um homem o autor dos contos diz muito sobre a

¹² Doutrina religiosa de caráter dogmático, moral e disciplinar, que se desenvolveu principalmente na França e na Bélgica, nos séculos XVII e XVIII.

imagem construída a respeito das mulheres da época pela ótica masculina. Neste sentido Marie-Louise Von Franz (2010) coloca a seguinte indagação: “... A personagem feminina de um conto representa verdadeiramente a mulher, sua situação e sua psicologia?” (p. 9). Ao que ela mesma responde

Com efeito, o fato de uma figura feminina representar o papel nuclear numa narrativa não significa que esta trate da mulher e dos problemas femininos como as mulheres os sentem, porque muitas das histórias que descrevem as aventuras ou sofrimentos de uma mulher foram contadas por homens; são desenvolvimentos e projeções de sua imaginação, que exprimem suas aspirações e suas dificuldades em viver seu próprio polo feminino e em se relacionar com as mulheres. (Franz, 2010, p. 9).

Por outro lado, há o risco de se condenar a ação do homem ao ser tomado/a pela vitimização da figura feminina. Esta interpretação pode levar a outro agravante sustentado pela dicotomia pré-estabelecida que dificulta a nitidez dos fatos. Portanto, o enigma da autoria requer um olhar mais apurado, mesmo que não traga a resposta precisa diante da ambiguidade do assunto. Após obter algumas informações a respeito, caberá prosseguir com a discussão.

Sob a suspeita de escrever em parceria com um dos filhos¹³, uma vez que este também apreciava escrever contos populares, vários estudos apontam para a hipótese de Perrault ter contado com a colaboração do jovem Pierre. Da mesma maneira que o poeta dava formas literárias às narrativas populares que ouvia, Pierre ouvia os contos das amas e dos familiares vindo a escrevê-los (Mendes, 2000).

Uma característica das primeiras versões dos escritos de Perrault consistia no acompanhamento de versos em prosa com fundos moralísticos, influência marcada por sua formação familiar e religiosa. De acordo com Cashdan (2000), talvez seja esse o motivo pelo qual ainda se cultive a crença de que os contos de fada contêm lições de morais, mesmo que, em nossa cultura, essa finalidade tenha diminuído com o passar do tempo e com os novos propósitos envoltos sobre os contos de fadas, decorrentes tanto do próprio processo histórico-cultural quanto dos interesses sociais, científicos e políticos que também estão implicados neste processo.

Ainda sobre as origens dos contos populares, Mendes também cita teóricos posicionados sob a afirmativa de ter havido outros parceiros na criação destes contos. Com fundamentação nestes teóricos, a autora infere que os contos foram produzidos por quatro mãos, sublinhando que

¹³ Perrault foi pai de quatro crianças, sendo três meninos e uma menina.

O gosto pelos contos e a simplicidade da linguagem seriam a parte do filho. A moral em versos e os comentários sobre os costumes, moda, culinária e decoração, segundo o gosto da aristocracia e da burguesia francesa do século XVIII, caberiam ao pai, assim como a profunda ironia em relação às fadas. A ironia seria o sinal de desprezo que esse grande burguês sentia pelas crenças do povo, apesar de sua inegável simpatia pelas narrativas. E de quem seria a decisão de “cristianizar” algumas passagens dos contos, fazendo os personagens agirem segundo as normas religiosas da época? Talvez dos próprios narradores populares. O que não deixa dúvida, finalmente, é que pertencem ao poeta os versos moralistas e os arranjos artísticos da frase literária. (Mendes, 2000, p. 86-87).

Em meio às controvérsias promovidas por estes debates, algumas certezas precisam ficar claras, dentre elas, a de que os contos são oriundos da tradição oral e carregam traços culturais advindos de tempos longínquos como patrimônio cultural da história de um povo e da nossa história. O esclarecimento deste fato provém das suspeitas despendidas sobre alguns contos, por exemplo, Riquê do Topete. Seria conto popular ou criação literária? “A polêmica se instalou entre os pesquisadores e a tendência é crer que esta é a única história da coletânea de Perrault que não vem da tradição oral.” (Mendes, 2000, p. 101).

E quanto à origem autoral dos contos populares, sabe-se que Perrault marcou história, e se não é conhecido universalmente pela fama de suas narrativas, chega muito perto de ser. Sendo os contos populares provenientes da tradição oral, eles “... Representam uma maneira de ver o mundo, uma ideologia que, apesar das diferenças entre o ontem e o hoje, tem permanecido inalterável ao longo do tempo.” (Mendes, 2000, p. 58).

Com este trecho, volta-se ao ponto central que compete a esta discussão relativa ao binarismo de gênero nos contos apoiado em dois modelos – masculino e feminino.

Chauí analisa os contos de fadas à luz da ciência moderna da psicanálise ao concordar com os benefícios de ordem psíquica conferida pelos contos, mas também aponta as dualidades nas funções sociais atribuídas aos homens e às mulheres, bem como outras questões de cunho sexual, tendo como pano de fundo a repressão sexual. Conforme expresso pela própria Chauí (1984)

Do ponto de vista da repressão sexual, os contos são interessantes porque são ambíguos. Por um lado, possuem em aspecto lúdico e liberador ao deixarem vir à tona desejos, fantasias, manifestações da sexualidade infantil, oferecendo à criança recursos para lidar com eles no imaginário; por outro lado, possuem um aspecto pedagógico que reforça os padrões da repressão sexual vigente, uma vez que orientam a criança para desejos apresentados como permitidos ou lícitos, narram as punições a que estão sujeitos os transgressores e prescrevem o momento em que a sexualidade genital deve ser aceita, qual sua forma correta ou normal. Reforçam, dessa maneira, inúmeros estereótipos da feminilidade e da masculinidade, ainda que, se tomarmos os contos em conjunto, os embaralhem bastante. (p. 32).

Mas quais valores, crenças, costumes, ritos, serviram de matéria prima para os contos? Estas características foram unânimes em todas as culturas? Qual era a base da economia destas culturas? Isto teve alguma influência?

Tentando responder a cada uma destas questões, porém, sem a pretensão de encerrá-las como se fossem verdades absolutas, vale contextualizar alguns eventos.

Examinando a obra de Propp (2002) o autor faz uma analogia do conto com o pensamento primitivo e discorre que “... Procuramos na realidade objetiva do passado a origem das imagens e temas dos contos. Entretanto, existem no conto imagens e situações que, de uma forma evidente, não remontam a nenhuma realidade imediata.” (p. 20).

Os elementos fantásticos dos quais o autor (2002) cita como a serpente alada, o cavalo alado, a pequena isbá sobre patas de galinha não existiram de verdade na Pré-história, eles apenas compunham o cenário dos ritos e dos mitos. A conservação dos elementos fantásticos nos contos não interfere no nosso poder de abstração porque o temos. Mas este não era o caso dos povos primitivos. E Propp (2002) continua, aludindo que

O condicionamento do rito e do mito por interesses econômicos é claro. Se, por exemplo, dança-se para fazer chover, evidentemente esse ato é ditado pelo desejo de agir sobre a natureza. O que não está claro é: por que dançar com tais fins (às vezes mesmo segurando serpentes vivas) em vez de fazer outra coisa? Seria mais fácil compreender que se derramasse água (o que também ocorre com frequência). Teríamos então um simples exemplo de magia imitativa. Esse exemplo prova que o ritual é realmente provocado por interesses econômicos, mas de forma indireta, refratado em determinado pensamento, condicionado em última análise pelo mesmo fator que a própria ação. (p. 21).

Diante da necessidade humana de continuar acreditando em deuses, deusas, fadas, heróis, no bem e no mal, a passagem do mito para o conto popular, assim como já foi exposto no primeiro capítulo, pode ter ocorrido pelo próprio processo civilizatório da humanidade de forma imperceptível, tornando-se cada vez mais acessível ao povo em geral.

Saltando para a Idade Média, as novas adaptações dos contos acompanharam a ascensão burguesa no sentido de atender aos fins ideológicos que esta nova classe social necessitava para se manter em supremacia. Com pretensões religiosas e pedagógicas, a transmissão de valores ocorria de forma velada, misturando-se à subjetividade daqueles/as que apreciavam suas tramas. Portanto, Perrault, diante do “... Tratamento literário dado à linguagem popular, não perdeu as oportunidades de “moralizar” as narrativas.” (Mendes,

2000, p. 55). Assim sendo, a fusão das narrativas populares com os clássicos literários se democratizou ao mesmo tempo em que cumpriu com o intento ideológico burguês.

Segundo a mesma autora, Perrault frequentava os salões literários da época, conhecidos como “preciosas¹⁴”. Nestes eventos, as mulheres representavam um número expressivo, mas sempre que havia oportunidade de ridicularizá-las, os homens assim o faziam.

O motivo consistia no sentimento de superioridade que eles nutriam em razão das posições sociais que ocupavam na vida pública. Supunha-se que, para a época, frequentar espaços públicos era algo “licenciado moralmente” apenas para homens. Tanto que, de acordo com Mendes (2000), estas mulheres não conseguiram ultrapassar as fronteiras dos salões, visto que as meninas continuavam proibidas de ter acesso aos colégios, bem como as mulheres às Academias. E Mendes (2000) continua esta ideia ao dizer que “A mulher devia aprender a ler e escrever em casa e, se quisesse desenvolver os dotes do espírito, isso também deveria estar restrito ao recesso do lar.” (p. 53).

Pierre Bourdieu (2002), escritor francês conhecido por ter se tornado referência para a Antropologia e a Sociologia, deixou um importante legado, dentre eles, a obra intitulada *A dominação masculina*. Nela testemunha-se significativas observações para se pensar as relações entre homens e mulheres a partir da experiência obtida por meio de sua pesquisa etnológica realizada na Cabília, região nordeste da Argélia.

Motivado pelos códigos de dominação masculina convertidos em rituais místicos, Bourdieu (2002) inferiu que estas sociedades arcaicas criam um sistema de poder naturalizado. Identificando nas relações estabelecidas o que ele denominou de violência simbólica, o autor analisa a capacidade dos nossos esquemas inconscientes em compactuar com estes resultados assimétricos constituídos pelas sociedades androcêntricas.

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc,... (Bourdieu, 2002, p.16).

Desta experiência, Bourdieu (2002) conclui que, em razão dos nossos esquemas mentais, ficamos à mercê dos mecanismos de controle social que engendram forças coercitivas, porém sem deixar vestígios, buscando fundamentos racionais em explicações

¹⁴ Expressão advinda do barroco francês.

cunhadas no princípio biológico para justificar a violência simbólica exercida. Neste sentido, o autor revela que

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as “naturalizam”, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. (Bourdieu, 2002, p.16).

E como ocorria com os contos populares? A mesma técnica de domínio, através dos discursos moralizantes que já conduziam os comportamentos sociais antagonizados pela ideologia burguesa.

Continuando a examinar a obra de Mendes (2000), apreende-se que “Nos contos em verso, a dedicatória e a moral, integradas ou não ao corpo do texto, dão conta da contextualização da história nas rodas sociais a que pertenciam Perrault e seus amigos.” (p. 55). Escritos de forma indireta e irônica, estes versos cumpriam silenciosamente a finalidade de “formatação social”. Pela expressão de Mendes (2000) “A ironia é o melhor invólucro da lição de moral, pois a torna mais simpática e, por isso, mais fácil de ser absorvida. É também uma fineza de espírito, tão em voga na época.” (p. 55).

Para confirmar esta declaração, a autora se reporta ao conto *Pele de Asno* para dizer que os últimos 24 versos “... São consagrados aos ensinamentos morais, todos eles mostrando que a paciência e a honestidade eram, para os nobres e burgueses do Antigo Regime, as virtudes máximas da mulher.” (Mendes, 2000, p. 55).

Vale lembrar que estas análises estão no campo da antropologia e da ciência folclorista, pois como na visão do historiador norte-americano Robert Darnton (1986), os contos populares retratam uma realidade histórica massacrante que precisa ser interpretada.

Nesta direção, convém elucidar outro indicativo desta disparidade social verificada nos contos, das quais expressavam o modelo de sociedade burguesa. Aqui, além da polaridade entre homem e mulher, encontra-se a distinção entre as classes sociais, especialmente sobre a condição feminina. “Enquanto as rainhas dos contos tudo faziam para ter filho, as mulheres pobres tinham vários, como a mãe do Pequeno Polegar, que teve sete. E mesmo sem poder sustentá-los, relutou muito antes de abandoná-los na floresta.” (Mendes, 2000, p. 57).

Fazendo um paralelo com outros/as teóricos/as amplia-se a confluência das informações obtidas até o momento. Tomando como parâmetro a discussão de Corazza (2004), a criança, no decurso da história, experimentou diferentes concepções manejadas

pelos interesses políticos, econômicos e sociais. Desde o período colonial, buscava-se uma referência que demarcasse o seu verdadeiro “lugar”, tanto no seio da família quanto em outras instâncias. Entre proibições/permisões, adultização/infantilização, condenação à morte/direito à vida, dentre outras medidas, a criança sempre esteve subordinada ao controle emocional, físico, intelectual e moral do adulto.

Uma prática adotada aqui no Brasil por volta do século XIX desvela a diferença de classes sociais relacionada às amas-de-leite. Estas mulheres, ao exercerem o ofício de alimentar os filhos das famílias abastadas, deixavam os seus próprios descendentes ao acaso do destino (Corazza, 2004). Em sua obra, a autora narra vários fatos históricos envolvendo este ofício, inclusive afirma que

Na França, a abertura da primeira agência de amas-de-leite, em Paris, data do século XII, quando o hábito de contratá-las para os filhos limitava-se às famílias aristocráticas; a partir do final do século XVI é que se generalizou entre a burguesia, enquanto, no XVIII, o envio das crianças para a casa das amas estendeu-se por todas as camadas da sociedade urbana. (Corazza, 2004, p. 174).

Esta era uma questão que estava mais ligada ao entendimento que se tinha da criança, como dito acima, do que propriamente à situação financeira, ao menos no tocante a quantidade de filhos/as, pois nas famílias ricas também nasciam um número elevado. Portanto, envolviam questões de classes sociais, porém, de outra natureza.

Pela tradição das classes abastadas, pela grande quantidade de nascimentos nos matrimônios; pela má saúde da mãe; pelo fato de esta não ter leite suficiente; ou mesmo devido às gestações sucessivas que enfraqueciam a mulher; também para que a mulher pudesse acompanhar o marido em festas e viagens; assim que lhe nascia uma criança era enviada à casa de uma ama-de-leite, para que fosse amamentada e ali passasse os primeiros anos. (Corazza, 2004, p. 174).

Concomitante a esta prática também existiu a Roda dos expostos, que tinha como finalidade o acolhimento de crianças nascidas em famílias pobres, das quais eram levadas pelos próprios familiares. Outro motivo para a existência desta instituição versou sobre a origem destes recém-nascidos. Aqui no Brasil a primeira Roda foi inaugurada em Salvador, em 1726. Em 1738 foi a vez da abertura de outra casa, localizada no Rio de Janeiro, mas que tinha como objetivo expresso “... Proteger a honra da família colonial dos nascimentos ilegítimos e a vida das crianças expostas.” (Corazza, 2004, p. 74).

Como medida política para evitar a proliferação de interesses escusos advindos de diversas instâncias, incluindo a família, pois durante um período, a Roda regulamentou um “salário às nutrizas” que estava sendo fraudado em conluio com as próprias mães das crianças abandonadas, criou-se um novo sistema que previa um custo auxílio às mulheres mais pobres. Assim, aquela regra que antes funcionava veladamente para omitir a origem dos ilegítimos, passou a manter um controle aberto, “... Do qual buscava desencorajar a exposição e atribuir o controle à investigação administrativa das mães.” (Corazza, 2004, p. 83).

Os efeitos dessa decisão de fornecer uma assistência financeira e médica às mulheres mais pobres, como também às imorais, provocou um mecanismo implicado na “generalização desses tipos de serviços a todas as outras categorias de mães para não correr o risco de ser acusado de atribuir um prêmio a vício.” (Corazza, 2004, p. 83).

A esta altura da discussão aqui tecida, um ponto é digno de ser observado: a participação – não sem interesse - das instâncias sociais, educacionais, econômicas e religiosas sobre o destino que teriam estas crianças e mulheres, exercendo as técnicas do poder-saber, funcionando mais como norma de obediência do que como lei. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida.” (Foucault, 1988, p. 135).

O sexo, tido como vício, era elevado à condição do imoral, do indecente, e precisava ser vigiado, controlado e normalizado. Se houvesse seleção para a oferta de custo-ajuda às mulheres “degeneradas”, ficaria subentendido o consentimento e até um incentivo a tais práticas licenciosas. Portanto, “O que começou a ser dado como auxílio às mães solteiras, transformou-se num direito ainda mais legítimo para as viúvas pobres cheias de filhos, depois, para as mães de família numerosa e para as mães operárias...” (Corazza, 1980, p. 33).

Revestido por um discurso de “direito” à vida, “... Ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito”, acima de todas as opressões ou “alienações”...” (Foucault, 1988, p. 136), o século XIX conhecia um novo tipo de controle, denominado pelo autor como bio-poder, aqui, identificado pela expressão “dois eixos”.

Sobre tal pano de fundo, pode-se compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política. É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. (Foucault, 1988, p. 136).

Assim sendo, cabe analisar se os contos refletem ou não a realidade de um povo, não só pelos indícios aqui suscitados, mas pelo que os estudos apontam. Mendes (2000) conta que Perrault deixou registrado em sua coletânea a origem de seus escritos, que seriam inspirados na vivência do povo. Este registro estaria em forma de dedicatória.

Segundo Darnton (1986), os contos exprimem parte da realidade, identificada, por exemplo, nas aldeias e nas rotinas de vida dos moradores. “Mapeavam os caminhos do mundo e demonstravam a loucura de se esperar qualquer coisa além da crueldade, de uma ordem social cruel.” (Darnton, 1986, p. 59).

Para Mendes (2000), os contos também podem significar uma forma de realização abstrata manifestada pelo desejo de ter algo ou ser alguém por meio da simbologia.

Se reis, rainhas, príncipes e princesas são personagens constantes das histórias é porque eles estavam nos sonhos de felicidade dos oprimidos, eram a própria imagem da riqueza, do luxo e da opulência. ... Não que a narrativa fosse um retrato fiel da realidade, mas mostrava como viviam os moradores das aldeias, que muito provavelmente viam nos contos uma orientação de vida. (Mendes, p.57).

Evidenciada as experiências reais de vida refletidas nos contos, convém voltar a analisar a função feminina neles expressa. Em sociedades arcaicas, as mulheres desempenhavam os principais papéis na trama, pois conforme sinalizado no primeiro capítulo, os contos atravessaram um período de organização social baseado no modelo de vida matriarcal, em que eram as mulheres quem detinham o poder.

De acordo com Cabral (1995), este período matriarcal, dentre vários indicativos, também “... Dizem respeito às interpretações mitológicas e às artes, ambas apontando a mulher como deusa maior, a grande mãe e a senhora da Terra.” (p. 59).

Mas se tanto tempo se passou e a sociedade patriarcal ganhou força, por que elas não perderam o seu reinado nos contos de fadas? Na interpretação de Mendes (2000), existe um ponto em comum que, mesmo atravessando séculos, as narrativas mantiveram: a ideologia conduzida pela magia dos elementos fantásticos.

Essa ideologia propõe um mundo em que os papéis sociais são determinados por poderes superiores (mágicos/divinos) e não podem ser mudados. A magia é o sonho que ajuda a suportar pacientemente os reveses da vida. Essa é lição transmitida pelas fadas. No entanto, além dessa tarefa de ensinar o conformismo, elas desempenham uma outra função: preservar o poder feminino das comunidades primitivas, que o patriarcalismo judaico-cristão não conseguiu banir dos contos populares, por mais que lhes desse o tratamento literário e ideológico ditado por seus interesses. (Mendes, 2000, p. 58).

Vale ressaltar que a manutenção da representação feminina nos papéis centrais só existiram e se mantiveram na condição de deusas. Quando representadas em outras situações, os arquétipos femininos continuaram inferiores aos masculinos. Esta era a ideologia da moral burguesa, que avistou nos contos de fadas uma maneira de se propagar sem deixar vestígios que a denunciasses explicitamente.

Apresentando as fadas, mulheres divinas, boas ou más, como símbolo do poder feminino e as mulheres terrenas, premiadas ou castigadas, como símbolo da submissão ao poder masculino, os contos de Perrault cumprem uma dupla função: preservam os temas mitológicos da Antiguidade e transmitem a ideologia familista da classe burguesa que, no fim do século XVII, já se preparava para assumir o poder (Mendes, 2000, p. 105-106).

Nesta citação verifica-se também a eterna divisão entre o bom e o mau. Para Marcello Bernardi (1985) “A divisão entre o bom e o mau, precisa e sem arestas, foi superada apenas nas declarações doutrinárias ...” (p. 31). Este recorte vem seguido de uma intensa crítica sobre a ascensão da medicina, por seus discursos de verdades em assuntos da sexualidade. Aqui o autor se refere aos psicólogos, mais especificamente aos psicanalistas e a teoria do inconsciente – Ego e Id; Bem e Mal - como substituta do discurso religioso, que foi quem cultivou esta dualidade por muito tempo. E como a psicanálise também se apropriou dos contos de fadas para elaborar sua teoria, este é o motivo que a traz para a discussão, visto que, segundo suas conclusões, o bem e o mal representam a constante luta que travamos com os nossos conflitos internos enquanto somos crianças e que, ao ouvir estas histórias, vamos superando através da nossa capacidade psíquica de assimilação, sem necessitar da explicação de um adulto.

Enquanto ouve o conto de fadas, a criança forma ideias sobre o modo de ordenar o caos que é a sua vida interna. O conto de fadas sugere não só isolar e separar os aspectos díspares e confusos da experiência da criança em polos opostos, mas também projetá-los em diferentes figuras. Mesmo Freud não encontrou melhor caminho para ajudar a dar um sentido a partir da incrível mistura de contradições que existem na nossa mente e vida interna do que criar símbolos para aspectos isolados da personalidade. (Bettelheim, 1980, p. 92).

Talvez após este trecho fique mais explícito o ponto de vista oposicionista de Bernardi em relação ao discurso da medicina. Há de se considerar que se ela trabalha os conflitos internos apenas por seus efeitos fantásticos, por que não refletir sobre a hipótese dos seus efeitos ideológicos a nível interno e, por que não dizer, externo? Em nível interno seriam os valores morais. “Talvez sem nem ao menos sabê-lo, um número respeitável de médicos adota

teorias e interpretações que parecem mais ter sido formuladas para validar juízos de natureza moral.” (Bernardi, 1985, p. 30). Em nível externo poderia ser a produção de estereótipos presentes dos contos de fadas. Aqui a psicanálise se defenderia, pois condena a profusão de imagens porque acreditam que “As ilustrações distraem em vez de contribuir... A estória ilustrada acima, perde muito conteúdo de significado pessoal que poderia trazer para a criança que aplicasse apenas suas próprias associações visuais a ela, em vez das do ilustrador.” (Bettlheim, 1980, p. 76).

Mas como ignorar a influência da mídia e das produções cinematográficas, ou mesmo as ilustrações dos livros? Ainda que os pais e professoras/es se acautelem para evitá-las, este feito é quase impossível. Portanto, não temos como negá-las, então por que não discutir sobre elas? Este será assunto para o terceiro capítulo.

Muito já se falou sobre os arquétipos femininos, mas e os arquétipos masculinos, como aparecem nos contos? O príncipe precisa ser corajoso, forte, bonito, (in)sensível, dentre outros atributos. Estas exigências, que também são sociais, criam um sentimento de fracasso, incompetência, exclusão para aqueles que não se “enquadram” nelas.

No livro *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Louro (2013) ressalta que as diferenças de gêneros se fixam em nossos corpos, constituindo nossas identidades. “Alguns estudiosos afirmam que são comuns, entre rapazes e homens, em muitas sociedades, os tabus sobre a expressão de sentimentos, o culto a uma espécie de “insensibilidade” ou natureza dura.” (Louro, 2013, p. 22).

Outro exemplo claro em nossa realidade diz respeito ao gosto pelo futebol. O menino que não demonstra habilidade para este esporte, com frequência é ridicularizado. As ofensas verbais costumam ser expressas no feminino, e para hostilizá-lo ainda mais, empregam-na também no diminutivo.

Estes meninos e meninas crescem e com eles, as vigilâncias, o autocontrole e o autogoverno do corpo. Cumprindo a tarefa de inscrever nos corpos seus discursos de “verdade”, as instituições religiosas, científicas e pedagógicas seguem aprimorando suas técnicas de saber-poder, até mesmo por meio de um inofensivo conto de fadas. “Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.” (Louro, 2013, p. 25).

Diante de tanta perversidade produzida durante tanto tempo através da vigilância, autocontrole e autogoverno do corpo e, concomitantemente, da sexualidade, alguma instituição seria capaz de proteger e conservar a moral da sociedade? E seria esta instituição

capaz de manter o (des) “equilíbrio” necessário entre os casais para viverem em harmonia? A partir deste ponto, trilharemos o caminho para a “felicidade eterna” ou “até que a morte os separe”.

3.3 E viveram felizes para sempre

O processo histórico, desde a Antiguidade, produziu diferentes entendimentos e formas de lidar com a sexualidade. Por se tratar de um assunto muito vasto e com um alto grau de complexidade, este fenômeno exige um tratamento científico diferenciado, do qual não competirá a esta pesquisa. No entanto, muitos estudos já foram realizados com este intento e oferecem importantes subsídios para perpassarmos por algumas questões que o envolve em nosso objeto de análise.

Ao debruçar sobre a obra de Catonné (2001), recuperam-se fontes importantes da história da sexualidade, tanto para situá-la em outras configurações sociais e culturais pertencentes a tempos longínquos, quanto para estabelecer relações com os contos de fadas.

O autor ilustra a ideia de pecado inserindo-a em sua base bíblica, na narrativa do *Gênesis*. Logo de início, lembra o pecado de Eva ao sucumbir à tentação do fruto proibido, incitada pela serpente. Este ato desencadeou o castigo, ou seja, ele foi proveniente da desobediência a uma ordem proferida por Deus, pois era a árvore do conhecimento do bem e do mal. Sobre estes extremos, Catonné acrescenta que, de acordo com as escrituras, Adão não possuía a capacidade de discernir o que ele não conhecia: o bem e o mal. Esta noção foi adquirida no instante do pecado, pois o Homem¹⁵ começou a sentir “maus instintos”. Logo, a inclinação para o ato sexual havia despertado, e o homem, que a partir da ocasião passou a sentir desejos carnis, precisava combater este mal diariamente.

Em consequência disso, Catonné (2001) se reporta a santo Agostinho por “... Ter afirmado que o pecado se transmite de geração em geração pelo ato sexual. Este pecado se insere numa natureza humana, que é em si mesma doente...” (p. 53-54). Visto como uma patologia, o religioso pregava o cristianismo como medida preventiva ou mesmo como remédio.

Mas como não conceber o ato sexual se é ele quem dá origem à vida?

¹⁵ A palavra escrita no masculino se aplica tanto ao homem quanto à mulher, porém é o homem quem deve se precaver de seus desejos carnis, de preferência afastando-se da mulher.

De acordo com as suas conclusões, das quais Santo Tomás de Aquino também comunga, se o Homem não tivesse desobedecido a Deus, “... A união carnal no estado da inocência apresentaria uma diferença radical com relação ao estado atual. Se ela tivesse ocorrido, teria sido guiada unicamente pelo império da vontade.” (Catonné, 2001, p. 59).

Neste sentido, o atrevimento de Eva gerou a desestabilidade no Paraíso, culminando no castigo que leva ao pecado carnal, caso se dê mais importância a ele que ao espírito. Assim sendo, Catonné (2001), baseado em *Gênesis*, pressupõe que se Eva não tivesse caído em tentação, o pecado nunca teria se manifestado e o corpo seria elevado ao nível de espírito, e não o contrário.

Seria este o princípio da submissão feminina que, ao ter sido desrespeitado, implicaria numa desigualdade de gêneros? Isto justificaria o fato da mulher ter permanecido durante anos na condição de inferioridade ao homem? Será que estas diferenças já foram superadas?

Segundo os preceitos religiosos influenciados por santo Agostinho, o homem precisa se defender da inclinação ao pecado, incitado pelo poder de sedução da mulher. Tanto que, para os clérigos, o jejum simboliza o ato de resistir aos prazeres da carne. Já para o homem “comum”, o ideal seria que conseguisse abster-se da mulher, mas isto não sendo possível, recomenda-se o casamento¹⁶.

Mendes (2000) observa que as princesas dos contos de fadas, após passarem por um longo período de sofrimento, são recompensadas pelo tão aguardado casamento com o príncipe. Segundo a interpretação de alguns autores como D. Corso e M. Corso (2006), Cashan (2000) e Bettelheim (1980), este período simboliza a passagem da fase de infância para a adolescência, em que este último enseja sobre a sexualidade. Chauí (1984) classifica estas narrativas como “contos de partida”, pois seu significado implica na travessia da adolescência em direção à vida amorosa. Como estes contos percorrem a vida das princesas, serão delas as fases observadas.

Antes disto, convém explicar, segundo estes autores/a, o duplo significado da mãe nos contos de fada, em que uma é representada pela figura da mãe boa, enquanto a outra representa a mãe má, normalmente no papel da madrasta.

Quando pequenas, as crianças precisam saber que são amadas e que estão seguras. Se as mães lhes dirigem sermões, logo elas são tomadas por um sentimento de raiva que não gostariam de possuí-lo, do qual nem sempre conseguem resolvê-lo fácil.

¹⁶ Esta é uma interpretação de Coríntios I, VII, 1-2, do livro de Catonné (2001).

Assim, a divisão típica do conto de fadas entre a mãe boa (normalmente morta) e uma “madrasta” malvada é útil para a criança. Não é apenas uma forma de preservar a mãe interna totalmente boa, mas permite a criança ter raiva da “madrasta” malvada sem comprometer a boa vontade da mãe verdadeira, que é encarada como uma pessoa diferente. (Bettelheim, 1980, p. 86).

Partindo desta explicação, os contos de fadas podem ajudar a aliviar a culpa que as crianças sentem ao desejarem algo de ruim para seus pais, devido ao desapontamento que lhes causaram por terem negado algo ou lhes repreendido. Com esta contextualização, possibilita-se o entendimento do que virá na sequência.

Segundo D. Corso e M. Corso (2006), a procura da madrasta pela Branca de Neve não é movida somente por ambicionar ser a mulher mais bela do mundo, mas também porque ela se preocupa com a vida sexual da jovem e a vigia por saber que ela está dividindo o seu novo lar com mais sete anões – homens que podem representar uma ameaça à sua virgindade.

A cena não é incomum no cotidiano de mães e filhas. Na maior parte das vezes, a vida erótica da jovem é bem maior na fantasia de sua mãe do que na prática da vida da filha. A mãe supõe acontecimentos que a jovem nem sequer ousa pensar, quanto mais dizer. Em determinada etapa do início da adolescência, a mãe passa antecipando em seus pensamentos a principiante sexualidade que sua jovem filha ainda não sente condições de exercer. (D. Corso & M. Corso, 2006, p. 83).

Esta seria a atitude da mãe boa que, mesmo desejando a felicidade da filha, compartilha com ela situações de conflito, sobretudo pela perda da jovialidade em desvantagem cronológica com a beleza da jovem. Mas em virtude da duplicidade materna, a feiticeira não procura proteger a jovem da tentação, ao contrário, ela mesma exercerá o papel de seduzi-la com a maçã, fruto do pecado, pois representa a mãe malvada, da qual a criança pode sentir raiva. Para preservar o seu caráter admonitório, os contos de fadas transmitem esta mensagem sublimemente, atingindo o nível psíquico do ouvinte ou do leitor sem lhe causar danos traumáticos, como se poderia pensar.

É isso que a bruxa foi fazer na casa dos anões, na história vai para matá-la, na prática se trata de fazê-la despertar para o desejo sexual, para a tentação. Tanto é assim que é sob os efeitos da maçã que a beleza de Branca de Neve se expõe, tornando-se disponível para o olhar do príncipe. (D. Corso & M. Corso, 2006, p. 83).

Sua beleza, no entanto, só será apreciada pelo príncipe porque ela é uma mulher digna para se casar. A decência da moça ficou comprovada tanto em se resguardar dos anões,

mantendo sua virgindade intacta, como pela eficiência e habilidade que demonstra ter ao realizar os afazeres domésticos. Diante das reflexões de Ribeiro (1990) infere-se que

A nossa cultura foi calcada em uma sociedade patriarcal, onde o poder de decisão cabe ao homem. Visando a submissão da mulher, esta recebe desde cedo uma educação autoritária e dominadora, que a prepara para a função de “Rainha do Lar”, servindo à procriação, ao marido e ao exercício das atividades domésticas. (p. 43).

E sobre a parte da história que remete à maçã, esta não se parece com os fundamentos do livro de Gênesis, mostrado por Catonné? Será que o conto da *Branca de Neve* na versão dos irmãos Grimm estaria tentando transmitir a mesma mensagem? Por que a bela jovem não consegue resistir à suculenta maçã oferecida por sua madrasta, disfarçada de camponesa ou vendedora ambulante? Pela interpretação de Catonné (2001), é possível constatar mais semelhanças entre as duas histórias. “[...] Comer do fruto proibido conduz diretamente aos tormentos da concupiscência. É curto o caminho que leva da “goela” ao sexo, da gula à luxúria. Tal proximidade permite alguma forma de identificação.” (p. 61).

Para possibilitar novas comparações e elucidar a que já foi feita, segue um trecho da história dos irmãos Grimm, retirada do *Livro de Textos do Aluno*, material didático do *Programa Ler e Escrever*, adotado pela Secretaria de Estadual de Educação do estado de São Paulo.

No dia seguinte, Branca de Neve viu chegar uma camponesa de aspecto gentil, que lhe colocou na janela uma apetitosa maçã, sem dizer nada, apenas sorrindo um sorriso desdentado. A princesinha nem suspeitou de que se tratava da madrasta, numa segunda tentativa. Branca de Neve, ingênua e gulosa, mordeu a maçã. Antes de engolir a primeira mordida, caiu imóvel. Dessa vez, devia estar morta, pois o socorro dado pelos anões, quando regressaram da mina, nada resolveu. Não acharam cinto apertado, nem ferimento algum, apenas o corpo caído. Branca de Neve parecia dormir; estava tão linda que os bons anõezinhos não quiseram enterrá-la. (Aratangy, 2009a, p. 67-68).

Nesta parte da narrativa existem alguns aspectos que merecem atenção. Um deles tem haver com a figura da mulher desvinculada da tríade menina/mãe/madrasta. De acordo com os escritos de Cabral (1995) sobre a exegese agostiniana, a mulher

... É a portadora do mal. Eva é o símbolo do erotismo feminino. De alguma forma a mulher é sexo. A origem do velho mito que diz: “a culpa é da mulher, foi ela quem tentou o homem” está ligado à figura de Eva. (p. 67).

A autora continua dizendo que este modelo foi adotado pelo ocidente, mas não deve ser seguido. Entretanto, Cabral acresce que (1995) o intento de resgatar o modelo puritano de mulher trouxe “... Maria de Nazaré. Foi pelo nascimento virginal de Cristo que Maria retomou o estado original de Eva.” (p. 67).

Uma segunda observação consiste na ordem da proibição, expressa tanto para Eva – e Adão - quanto para a Branca de Neve. A primeira não deveria comer do fruto da árvore do bem e do mal, proibição enunciada por ordem divina. A segunda havia sido alertada pelos anões para não falar com ninguém. “[...] Tome cuidado enquanto estiver sozinha. Cedo ou tarde, sua madrasta descobrirá onde você está, e se ela a encontrar... Não deixe que ninguém entre! É mais seguro.” (Aratangy, 2009a, p. 66). Porém, ambas incorreram no crime da desobediência.

A diferença está nos tipos de mensagens. Para Eva, em forma direta – mesmo que o sentido de “comer” necessite ser interpretado como uma indução conotativa do ato sexual. Para Branca de Neve o sentido ficou latente, uma vez que a ordem era para que não abrisse a porta em função da ira de sua madrasta, que poderia estar à sua procura.

Uma última inferência é sobre o uso do termo “princesinha”, escrito no diminutivo. Esta reflexão já foi feita em outra ocasião, mas convém apontá-la no conto de fadas. Inserido no contexto o termo é autoexplicativo, pois indica a inocência da menina em se deixar seduzir pela madrasta. Algumas personagens carregam os traços da fragilidade feminina. A madrasta, astuta que era, soube tirar proveito deste fato e se disfarçou de camponesa para atrair, sensibilizar e enganar a Branca de Neve.

Esta é a polaridade existente entre as figuras femininas dos contos de fadas, visto que “Se as fadas são o símbolo do poder feminino, as princesas e as camponesas... são o símbolo da fragilidade, que deveria caracterizar as mulheres terrenas, seres humanos submissos às contingências do destino e à moral determinada pela sociedade.” (Mendes, 2000, p.129).

Na sequência vem a cena do caixão. Em razão da aparência tranquila e serena da jovem, os anões tomam uma decisão. É importante lembrar que todo tormento suportado pela princesa acabará com o prêmio do casamento.

— Vamos construir um caixão de cristal para a nossa Branca de Neve, assim poderemos admirá-la sempre. O esquife de cristal foi construído e levado ao topo da montanha. Na tampa, em dourado, escreveram: “Branca de Neve, filha de rei.” (Aratangy, 2009a, p. 67).

Lembrando o que já foi exposto por Catonné (2001), a prática do jejum praticada entre os clérigos e também entre os devotos sinaliza a crença na purificação da alma, como lição apreendida pelo sacrifício de Cristo no deserto. Traçando uma analogia com o conto da Branca de Neve, a sua permanência em estado de inércia também parece aludir para o mesmo significado, visto que só assim a moça poderá se libertar de seus maus instintos. Sua aparente morte a mantém numa condição de vigília, para que, livre do pecado ou da intenção que se manifestou em praticá-lo, possa experimentar a verdadeira felicidade ao lado de seu príncipe, o homem que lhe promete em casamento.

Passando para a próxima cena, chega o momento tão esperado em que a bela moça desperta de seu profundo sono, deparando-se com o seu herói salvador.

Um dia, um jovem príncipe que caçava por ali passou no topo da montanha. Bastou ver o corpo de Branca de Neve para se apaixonar, apesar de a donzela estar morta. Pediu permissão aos anões para levar consigo o caixão de cristal. Havia tanta paixão, tanta dor e tanto desespero na voz do príncipe que os anões ficaram comovidos e consentiram. — Está bem, nós o ajudaremos a transportá-la para o vale. A donzela Branca de Neve será sua. Com o caixão nas costas, puseram-se a caminho. Enquanto desciam por um caminho íngreme, um anão tropeçou numa pedra e quase caiu. Reequilibrou-se a tempo. O abalo do caixão, porém, fez com que o pedaço da maçã envenenada, que Branca de Neve trazia ainda na boca, caísse. Assim a donzela se reanimou. (Aratany, 2009a, p. 68).

Conforme já abordado acima, a comparação entre as situações apresentadas nas duas histórias demarca dois modelos de mulheres antagônicas geradas pelo mesmo princípio.

Ambas desobedeceram às ordens recebidas e tiveram as suas devidas punições. Porém, a primeira carrega a eterna culpa por sua infração, que lhe acarretou o estigma de mulher perversa, a segunda representa a pureza de sentimentos e, sobretudo, de sua castidade. E talvez a nova chance concedida à Branca de Neve tenha consistido no entalo da maçã que, ao parar na garganta, não chegou a envenená-la. Em outras palavras, o fato de não ter engolido o fruto proibido lhe manteve livre do pecado da carne, porém, tendo que purificar-se por quase ter caído em tentação.

E para que ela não fosse novamente assediada pelo pecado, a solução encontrada foi casar-se com o príncipe, uma vez que o casamento tornava lícito o ato sexual.

Na visão da igreja, era preciso dar continuidade à espécie humana para que ela não se extinguisse, mas ao mesmo tempo, não podia ser de forma degenerada. Então o cristianismo, em meados do século XII, sacramentou a união entre o homem e a mulher instituindo o

casamento (Catonné, 2001). E ainda em nossos dias, o dogma do catolicismo continua ditando as regras morais e centralizando o papel masculino nas esferas públicas e privadas.

A Igreja Católica defende a família patriarcal, com o homem detendo o poder absoluto e a autoridade ilimitada sobre a esposa, filhos, empregados e escravos. A esposa, consagrada à administração da casa, tinha diante de si um mundo “anti-sexual” onde o “uso” da sexualidade era apenas destinado à reprodução. (Ribeiro, 1990, p. 10).

Convém elucidar que antes deste período o casamento já existia na Grécia e em Roma, mas enquanto um ato privado que, segundo as leituras de Foucault (1985), marcava a tradição que implicava na ação do pai em transferir a tutela da filha para o marido, realizando, em seguida, a entrega oficial. “Progressivamente o casamento, no mundo helenístico, toma lugar na esfera pública. Ele ultrapassa assim, o quadro da família...” (Foucault, 1985, p. 80), deixando de ser um ato privado.

Saltando para o século XIII, esse ficou conhecido por ser o período do casamento cristão, sancionado pela intervenção de um padre. No entanto

A sexualidade continua marcada pela obsessão da sujeira. A partir do século VI, procede-se a rituais de purificação quando da bênção marital. No século XI, o sacerdote torna-se mais audacioso. Ele penetra no quarto nupcial para benzê-lo, preconizando a castidade conjugal e a abstenção do prazer no ato da geração. Numa tradição agostiniana, a regra poderia enunciar-se como segue: visemos uma castidade conjugal de finalidade procriativa e fuçamos da concupiscência, evitemos o prazer. A função do sacramento é, portanto, a de erradicar o que poderia restar da nódoa da sexualidade. Sacralizemos da melhor maneira a casta união. (Catonné, 2001, p. 63).

Nem todas as versões dos contos de fadas que falam de princesas e príncipes terminam com a enunciação do casamento oficial, mas levam o leitor ou o ouvinte a conjecturar que ele ocorreu, conforme manda a tradição. Não é o caso desta versão dos irmãos Grimm, pois nela mostra que “O príncipe declarou-se a Branca de Neve e pediu-a em casamento. Branca de Neve aceitou, felicíssima. Foram para o palácio real, onde toda a corte os recebeu. Foram distribuídos os convites para a cerimônia nupcial.” (Aratanga, 2009a, p. 68).

Voltando a falar da vigilância do sexo visando o seu regime, Foucault (1985) fornece interessantes dados de como se concebia esta prática, que deveria possuir intenções unicamente procriadoras, assim como dito a pouco. Então aqui cabe uma correção que, de acordo com Foucault, tratava-se de um regime dos prazeres, uma vez que o sexo para a procriação era permitido e não estava necessariamente vinculado ao prazer. E para que este

sexo cumprisse a sua única função, era preciso que ele fosse acompanhado, cabendo aos médicos prescreverem o seu regulamento.

Que o ato sexual, em sua finalidade procriadora, demanda muitos cuidados e uma preparação meticulosa, é um princípio que se encontra regularmente nos regimes médicos da época imperial. Eles prescrevem antes de mais nada uma preparação a longo prazo; trata-se de um colocar em condição geral o corpo e a alma de modo a produzir ou a conservar no indivíduo as qualidades de que o sêmen deverá ser impregnado e o embrião marcado; convém constituir-se a si mesmo como a imagem prévia do filho que se quer ter. (Foucault, 1985, p. 128).

Esta evocação por um filho desejado em suas características também lembra o início do conto da Branca de Neve, quando sua mãe, ao se encontrar próxima a janela, fura o dedo em uma agulha, vindo a cair três gotas de sangue na neve. Imediatamente, descreve como gostaria que fosse a sua desejada filha. “Pudesse eu ter uma menina branquinha como a neve, com lábios vermelhos como o sangue e com os cabelos negros como ébano...” (Aratangy, 2009a p. 65).

De acordo com os registros de Foucault (1985), o autor infere que o casamento possuía uma dupla função, caracterizada pelo que ele chamou de relação dual, e a outra, de relação universal. Baseado em outras leituras, Foucault diz que a natureza do homem é comunitária e, por isso, necessita viver com alguém, constituir família.

Essa ideia retira do centro da discussão a função procriadora do casamento, que também passa a ser concebido por estas outras razões. A segunda delas seria a necessidade de gerar descendentes, baseada nas condições que antecedem o casamento e assumindo os percalços que lhes são inerentes, dentre outros que, por ventura, ocorrerem.

Vantagens e inconvenientes do casamento, utilidade de ter uma esposa, e em troca, preocupações e distúrbios quando se tem que sustentar a própria mulher, velar pelos filhos, prover às suas necessidades e enfrentar, às vezes, suas doenças e morte – eram estes os temas inesgotáveis de um debate por vezes, sério, outras, irônico, e sempre repetitivo. (Foucault, 1985, p. 156).

Neste sentido, casar se constituía, acima de qualquer razão, como um dever a ser cumprido, versado muito mais em seus princípios morais que em uma questão de escolha, de opção.

E sobre este universo feminino e dependente do homem, quem determinava o destino das mulheres eram eles, com suas doses de ironias. Mendes (2000) oferece vários exemplos de tons irônicos designados a elas e identificados nos contos. No exemplo do Gato de Botas, a

autora baseia-se em Perrault para frisar o quanto a aparência física dos homens as fascinava e lhes envolviam facilmente.

E como as belas roupas que lhe tinham dado realçavam sua aparência (pois ele era bonito e bem feito de corpo), a filha do rei logo se sentiu atraída, e o Marquês de Carabá só precisou lhe dirigir dois ou três olhares muito respeitosos e um pouco ternos, para que ela ficasse loucamente apaixonada. (Perrault, 1989, p. 265).

Há quem diga ou mentalize que, para os homens, os atrativos físicos são tão importantes ou mais que para as mulheres. A profusão deste discurso que se instalou em nossas sociedades é decorrente das alegações masculinas por suas traições – um dos principais motivos elaborado. Nesta “verdade” cristalizada apoia-se a lógica do fator biológico que explica, pela ótica masculina, os seus próprios instintos sexuais como sendo fruto da natureza do homem. Conseqüentemente, este fato justifica a projeção dos modelos dicotômicos de mulheres, distintos, sobretudo, em suas “finalidades” sexuais. Assim sendo, subentende-se que eles não se envolveriam tão facilmente em uma relação amorosa.

Além dos atributos físicos que distanciam as relações entre homens e mulheres de forma assimétrica, outros indicativos também condicionam comportamentos díspares, carregados de empoderamento masculino.

No conto *O Pequeno Polegar* - versão de Perrault -, existe diversas passagens em que a mulher é reduzida a condição de submissão, emitindo constantes sinais de sua fragilidade subalterna. No livro *Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros*, com apresentação de Ana Maria Machado, evidencia-se a impaciência e intolerância do lenhador para com a esposa quando esta se mostra arrependida pela decisão conjunta de abandonarem as crianças na floresta em razão das dificuldades financeiras que os assolavam. No referido trecho consta que o lenhador “... Ameaçou dar-lhe uma surra se não calasse a boca.” (Machado, 2010, p. 63).

Em outra passagem, desta vez envolvendo a mulher do ogro, particularmente quando esta oferece acolhida aos filhos do lenhador - sem o consentimento do seu marido (o Ogro) e, sobretudo, em sua ausência -, ao ser descoberta, é severamente desacatada por ele. Na insistência em dissuadi-lo da intenção de devorar as crianças, mais uma vez é ofendida e intimada a calar-se.

Mendes (2000) também enfatiza outro exemplo misógino deste conto quando se refere ao mal súbito tido pela mulher do gigante ao presenciá-lo degolando suas filhas. “Ela

começou por desmaiar (pois é o primeiro expediente de quase todas as mulheres em situações semelhantes” (Perrault, 1989, p. 291, citado por Mendes, 2000, p. 126).

Mas por se tratar de períodos tão anacrônicos entre si, convém trazer à tona discursos e vivências fundadas na Antiguidade e na Idade Moderna? Sim, por que eles nos possibilitam refletir sobre a instituição familiar contemporânea e verificar o que a nossa concepção de família absorveu – se é que isso aconteceu – destes tempos tão remotos.

No entanto, vale lembrar que as relações humanas não são estáticas e nem isoladas, portanto, tudo o que é produzido por nós interage com o meio social, político e econômico, em constante movimento de inter-relações que se expressam culturalmente. Neste sentido, Canton (1994) discorre que

Embora os contos de fadas sejam, em sua maioria, baseados em antigo material folclórico oral, não podem ser encarados como relíquias da tradição. Não são atemporais, universais ou neutros como nos fazem crer. Através da adaptação de histórias orais para textos literários, esses contos foram revisados, reescritos e modificados segundo o espírito da época de seus autores. São trabalhos criados por autores específicos, projetados em contextos sócio-históricos e culturais particulares. (p. 12).

Portanto, examinar os contos de fadas não significa radiografar uma determinada realidade e muito menos, transportá-la para a nossa época, mas nos possibilita tecer relações com o mundo pelo processo dialético que o configura, mesmo porque os contos, por sua origem oral, nos dão indícios de costumes e concepções que não se dissolveram com o tempo.

É interessante observar, com base em Catonné (2001) que na Idade Média,

... A mulher permanece como a Eva dos malefícios, criatura reptiliana e motivo de queda. Face a tamanho mal, um dos remédios apropriados é o casamento, com a condição de abençoá-lo, de eliminar qualquer traço de concupiscência pelo destino único da maternidade. (p. 67).

Na atualidade, o modelo heteronormativo ainda predomina e está acompanhado da ideia de que a família ideal precisa de filhos, caso contrário, ousa-se crer que o casal vive e viverá para o resto da vida infeliz. Esta cobrança social condiciona os casais a seguirem as normas jurídica e religiosa instauradas por estas instituições, que as legitimam. Mas ainda assim, existem aqueles que fogem à regra.

Isto explica o que, na visão de Foucault (1988) não se pode elaborar uma instrução, um código ou uma estratégia universal de entendimento e prática do sexo e da sexualidade. “Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos mais dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de

ponto de apoio, de articulação às variadas estratégias.” (p. 98). E ainda para completar este raciocínio ele diz que

... A ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial não explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais. (Foucault, 1988, p. 98).

E para os homens, ficou o peso excessivo pelo provimento da casa e de outras funções que lhe competem, designado pela formação dos estereótipos que vão sendo construídos culturalmente.

Como preço da procriação intensiva os homens ficaram com o fardo de ganhar o pão para a família. Embora este fardo tenha sido consideravelmente aliviado agora que as esposas também trabalham por remuneração ..., o estereótipo ainda liga o valor do homem ao seu trabalho, seja ele o único responsável econômico pela família ou não. (Money & Tucker, 1975, p. 170).

Os finais felizes dos contos de fadas também não revelam o que acontece depois do casamento e, neste sentido, também incitamos a nossa imaginação que, facilmente, nos conduz ao óbvio. Será esta uma pequena bagana de uma estratégia maior da qual Foucault nos alerta ou trata-se apenas de inocentes histórias que estimulam a fantasia, sobretudo das crianças?

Sobre os diferentes conjuntos estratégicos anunciados por Foucault, a partir do século XVIII, estão a Histerização do corpo da mulher; a Pedagogização do sexo da criança; a Socialização das condutas de procriação e a Psiquiatrização do prazer perverso.

Todas elas, cada qual a seu modo, trabalharam por um objetivo não universal, mas eficiente em seus dispositivos de produção do saber-poder-prazer, que se alteram em função das circunstâncias, da história, enfim, dos mecanismos que corroboram para este processo de relações de poder. Como explica Foucault (1988), estes conjuntos estratégicos “... Não nasceram em bloco naquele momento; mas assumiram, então, coerência, e atingiram certa eficácia na ordem do poder e produtividade na ordem do saber ...” (p. 99).

Pela complementaridade destes conjuntos, falar de um deles implica em perpassar pelos demais, mesmo sem evidenciá-los. Porém, para fins de analisar a sexualidade da mulher e, posteriormente, confrontar com a representação feminina nos contos de fadas, vale citar o primeiro conjunto estratégico.

Histerização do corpo da mulher: tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado – qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual, este corpo foi integrado, sob efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação: a Mãe, com sua imagem em negativo que é a “mulher nervosa”, constitui a forma mais visível desta histerização. (Foucault, 1984, p. 99).

A estrutura montada pelos dispositivos de poder serviram-se de seus próprios elementos discursivos para se consolidarem. O discurso moral iniciado pela doutrina religiosa passou para as mãos do discurso médico-higienista e, posteriormente, para a psiquiatrização, todos eles “empenhados” pelo desvelamento da sexualidade. E a mulher, assim como a criança, foram os alvos deste interesse sexual.

Contudo, esse desfecho não é anunciado pelos contos de fadas, uma vez que as narrativas se encerram logo após o enlace matrimonial. Fica no subconsciente a ilusão de um casamento isento de conflitos e reluzente de tanta felicidade, além de estar cercado de amor por todos os lados. Mendes (2000) lembra mais uma vez que

... Os contos da Mamãe Gansa giram em torno dos arquétipos do comportamento feminino, como forma de representação e valorização da vida familiar. Por essa razão, as mulheres, para quem se destinava especialmente a ideologia familista, têm funções mais importantes na estrutura narrativa dos contos. (p. 123).

A ideologia dos contos é a mesma pregada para a mulher “real”, porém esta última deve buscar um equilíbrio contínuo entre as expectativas internalizadas por ela e a realidade que a espera. Além disso, a idealização do homem caminha no sentido oposto ao da mulher. E estes mecanismos de produções normalizadoras não se constroem sozinhos, eles contam com a engenhosidade das instituições. Nas palavras de Ribeiro (1990)

As instituições passam um ideal de mulher totalmente diferente do ideal de homem. Para a mulher são impostas regras de conduta, e valores tais como virgindade, submissão, obediência, fidelidade, beleza, que criam tabus e preconceitos os quais a mulher incorpora sem questionamento, achando que é correto, a verdade. Quando ela foge dessas regras de conduta e derruba o mito da “dona de casa”, acaba se sentindo culpada. (p. 44).

Mesmo as histórias contemporâneas, apesar da impressão que causam voltadas à mitigação dos comportamentos sexistas, concorrem para a inversão de papéis que em nada se assemelham à proposta de equidade de gêneros. E ainda conservam valores moralistas dos

quais implicam na caracterização estereotipada da figura feminina, especialmente em relação ao casamento.

Essas histórias apresentam deslocamentos nas representações tradicionais de feminilidade e masculinidade. Trazem, por um lado, princesas espertas, decididas, determinadas, ousadas; por outro lado, trazem príncipes tímidos, com medo, que fogem e que desistem de casar, etc. Apresenta também a permanência de determinadas representações, uma vez que mostram também personagens femininas que, de acordo com o formato tradicional, esperam pelo casamento, pelo príncipe encantado, pela mágica que irá transformar suas vidas em um “viveram felizes para sempre” e príncipes cujo papel principal é ser o provedor da família. (Vidal, 2008, p. 138).

Contrapondo-se a opinião sobre a presença de conteúdos sexistas emitidos pelos contos de fadas, Chauí (1984) diz considerá-los ambíguos e ricos, porém, admite que eles reforçam “... Estereótipos de feminilidade e masculinidade, preconceitos sobre o homem e a mulher.” (p. 38). Mesmo sem comprometê-los com a prática sexista, reconhecer a existência de estereótipos confirma a necessidade de revê-los em suas formas de serem apresentados às crianças. Ainda assim, é importante salientar que as desigualdades de gêneros, bem como as práticas sexistas, não se mostram com suas faces reais. Elas se camuflam em códigos sociais que se incumbem de cumprir esta missão. No caso dos contos, a ludicidade encobre as facetas da desigualdade e naturaliza as mensagens recebidas.

Analisando o conto da *Cinderela*, é possível perceber o desejo reprimido da jovem camponesa em casar-se, pois apesar de se sentir atraída pelo príncipe, não se considera digna nem de amar e muito menos de ser amada por ele. Para ela, suas irmãs possuem qualidades que ela não tem. Ao final do conto, a jovem é recompensada pelo seu sofrimento que, de início parecia injusto, mas foram as suas virtudes - como as descritas na citação acima - que a conduziu à “felicidade eterna”. Publicada em diversas versões citadas por Mendes (2000), “*Cendrillon* na França, *Cenicienta* na Espanha, *Gatta Cenerentola* na Itália, *Gata Borralheira* em Portugal, *Maria Borralheira* no Brasil do século passado, e *Cinderela* no Brasil de hoje ...” (p. 91) dentre outras, esta narrativa costuma ser muito apreciada pelas crianças. A seguir encontra o resumo do conto francês.

No conto francês, *Cendrillon* (Cinzentinha) é chamada nos momentos de maior desprezo de *Cucendron* (Cu de cinzas). Maltratada pela madrasta e suas filhas, ela é uma menina dócil, sem nenhuma rebeldia, que não pede para ir ao baile e, sem esperar, é ajudada por sua fada-madrinha. A varinha mágica transforma suas roupas sujas em ricas e belas vestimentas de ouro e prata, complementadas pelos famosos sapatinhos de cristal, a criação genial de Perrault. Ao ser encontrada pelo príncipe, no final da história, ela não se vinga das irmãs

maldosas. Pelo contrário, com toda sua bondade, leva-as para o palácio e casa-as com nobres da corte. O modelo perfeito de comportamento feminino. (Mendes, 2000, p. 92).

A autora finaliza que a intenção moralista do conto, referindo-se a “fabricação” de um modelo perfeito de mulher a ser seguido, com características de passividade e subordinação, se encaixa no perfil de “mulher para casar”. No transcorrer da obra, esta convicção vai ficando cada vez mais explícita, e outras características morais vão sendo desveladas. Mais adiante se lê que alguns contos, como é o caso de Cinderela, apresentam uma dupla moralidade. Assim, para obter prestígio social, predicados como coragem, lealdade, obediência, bondade, de nada adiantam se não houver padrinhos e madrinhas. “As palavras *parraines* (padrinhos) e *marraines* (madrinhas) lembram que, para a burguesia francesa do século XVII, a verdadeira proteção vinha de seres terrenos e não divinos.” (Mendes, 2000, p. 121). Observa-se, portanto, que para a legitimação do casamento era importante atender aos requisitos morais da sociedade burguesa.

Mendes (2000) também faz menção aos Estados Unidos e a Inglaterra sobre as publicações de Cinderela. No livro de Chauí (1984) constata-se que as versões das quais conhecemos hoje “... São resultado de muitas reelaborações na sociedade europeia, fixados nos séculos XVIII e XIX, carregando as concepções desses séculos sobre sexualidade (e sobre outras coisas também).” (p. 41). E acrescenta que

... Essas histórias foram imaginadas num período conhecido como da “moral vitoriana”, quando a Inglaterra, passando pela segunda revolução industrial, mantinha o controle capitalista sobre o mundo. A sociedade desse período é narrada e descrita por inúmeros autores como uma das sociedades mais repressivas da sexualidade (Chauí, 1984, p. 42).

De acordo com Mendes (2000), o prestígio das versões de Perrault, antecessoras a estas que acabam de ser mencionadas, é decorrente do seu serviço prestado à moral dos aristocratas e burgueses. E assim como já foi bastante discutido, os contos não são lineares, eles se adaptam as novas condições sociais, mas conservam a essência de suas narrativas que também pode ser entendido como a essência da hipocrisia moral humana.

No conto *A Bela Adormecida*, a partir da interpretação de Marilena Chauí (1984), existem elementos de cunho sexual que, ao comparar com o conto da Branca de Neve, constata-se semelhanças muito tênues.

Bela Adormecida será vítima da curiosidade que a faz tocar num objeto proibido – o fuso, onde se fere (fluxo menstrual), mas sem ter culpa, visto que fora mantida na ignorância da maldição que sobre ela pesava. Sangrando antes da hora, adormece, devendo aguardar que o príncipe valente, enfrentando e vencendo provas, graças à espada mágica (também símbolo do órgão viril), venha salvá-la com um beijo. Em sua forma genital, o sexo aqui aparece de duas maneiras: prematuro e ferida mortal, no fuso; oportuno e vivificante, na espada. (Chauí, 1984, p. 36).

Contrário a esta vertente, o historiador Darnton (1986) diz que a perspectiva psicanalítica, ao identificar conteúdos que exprimem conotações sexuais, “Nos conduz para um universo mental que nunca existiu ou, pelo menos, que não existia antes do advento da psicanálise.” (p. 23).

Estas dissidências podem conduzir a chauvinismos teóricos quando monopolizadas pelos extremos de suas “verdades absolutas”, contribuindo ainda mais para os dispositivos de poder que se fortalecem delas, ao mesmo tempo em que as compõem. Este paradoxo é o que sustenta a sociedade no tocante ao exercício do saber-poder, produzido pelas instituições que o legitima. Para encerrar, convém trazer para uma citação de Reich (1978), que resume parte do que foi discutido.

A reforma sexual está sendo realizada no interesse da moral do casamento forçado. Por trás dela, encontra-se a instituição matrimônio, que por sua vez se baseia firmemente em interesses econômicos. A moral do casamento é o expoente ideológico mais extremo desses interesses econômicos na superestrutura ideológica da sociedade, e como tal permeia o pensamento e a ação de todo pesquisador e reformador sexual, na mesma medida que torna a reforma sexual impossível. (p. 68).

Apesar da oposição à teoria freudiana expressamente declarada por alguns autores, torna-se inegável admitir a presença de conotação sexual sustentada pelo enredo, conduzindo-o até o momento da “felicidade eterna”.

Porém, se a consequência do casamento para a mulher implica em abdicar-se de si para se dedicar ao marido, a maternidade e a casa, o que a faz acreditar que tudo pode ser diferente? O sonho de encontrar o príncipe encantado ainda existe? Ou seria este o seu destino e a felicidade da qual ela busca?

Mais do que fornecer respostas prontas e encerradas, importamo-nos em provocar a desconstrução de verdades naturalizadas, estejam elas nos encontros casuais, nas conversas informais ou nos discursos planejados e institucionalizados. Portanto, um simples e inofensivo conto de fadas exigirá da/o docente uma postura crítica e sensível em relação à percepção das desigualdades de gênero que, sutilmente, vão sendo naturalizadas.

4 A ESCOLA E OS CONTOS DE FADAS

4.1 A relação da escola e da literatura pelo mundo

Pensar e discutir Educação em nosso tempo, diferente de desconsiderar o passado, significa analisá-lo em nós, desconstruí-lo em nós, reconstituí-lo em nós e, conseqüentemente, no que está ao nosso redor.

Seguindo esta linha de pensamento, Corazza (2005) oferece uma desafiadora e instigante literatura pedagógica que, ao tomarmos emprestada, poderá suscitar uma instabilidade formativa que fora calcada em um saber-fazer institucionalizado, nem sempre condizente com as ideologias pessoais da/o professor/a em início de carreira. É por essa razão que abriremos o presente capítulo com esta autora, convidando o leitor a se desvencilhar de algumas convicções enraizadas para se arriscar em uma leitura ousada e desestabilizadora da velha ordem, não no sentido de bani-la ou superá-la, mas de ressignificá-la. E com esta proposta de romper a lógica racional, Corazza (2005) diz que

É assim, conquistando e reconquistando, que se dá o jogo de herdar e de legar, de herdar e transmitir, de receber e de entregar, e é assim que se faz verdadeiramente a história da Pedagogia e do currículo. Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós. (p. 12).

Nesta direção, convém apresentar como Corazza (2005, pp. 13-21) dividiu a sua didática literária da pedagogia e do currículo incluindo a/o professor/a na vivência do que ela chamou de “três grandes tempos históricos”: 1) o tempo da Neutralidade Iluminada; 2) o da Suspeita Absoluta; 3) e o do Desafio da Diferença Pura.

No primeiro tempo, a autora ressalta que a/o professor/a, semelhante à moral religiosa, concebia a educação como capaz de disciplinar a criança em suas atitudes, corpos, pensamentos, acreditando ser este modelo, universal. Atravessou-se um período de transição, porém a educação só mudou de “senhor”, deixando de se espelhar nos princípios religiosos para se enternecer da Filosofia e da Ciência, detentora da razão absoluta e da verdade fixada no caminho do bem. “Os educadores eram ainda simples mediadores, neutros transmissores, iluminados orientadores de almas e corpos, sim, porém científicos.” (Corazza, 2005, p. 14).

Contextualizando o período – final do século XIX até metade do XX -, eclodia-se o capitalismo, bem como os avanços científicos e tecnológicos, as relações de trabalho e o

investimento em mão-de-obra especializada, enfim, valorizava-se o excesso de produção do capital econômico. Era tempo de

... Relacionar escola e mundo do trabalho, criança e aluno, aluno e produto, professores e profissão, metodologias e resultados, democracia e currículo. De formular as Ciências da Educação, que levaram os professores a conhecer mais e melhor o sujeito a ser educado, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação. (Corazza, 2005, p. 14).

No segundo tempo, da Suspeita Absoluta, era preciso fazer um balanço das mudanças suscitadas pelos fatos históricos. As vertentes liberais e marxistas influenciaram os ideais de educação, porém, para campos distintos entre si, e ambas se distanciavam do primeiro modelo. A repercussão maior foi da corrente marxista que trouxe novas ideologias acerca das desigualdades sociais e das relações de poder que se travavam nas escolas, tidas como reprodutoras destas desigualdades de classes. Com estas novas concepções, os progressistas sentiram-se motivados e resolveram se engajar na causa pela luta educacional. Desmistificavam-se as práticas conservadoras, ao mesmo teoricamente, como um abalo cósmico que provocou a ruptura do primeiro modelo de educação. Era

Tempo de desconstruir a anterior neutralidade da Pedagogia e do currículo e o presumido papel do educador como um iluminado. De relacionar a educação a questões de poder, saber e identidade. De compreender os processos de controle e regulação pelos quais as pessoas tornam-se aquilo que são. De retirar todo o papel ingênuo, universalista e eterno da Pedagogia, dando-lhe o que ela sempre mereceu: a dimensão de ser, irredutivelmente, território de culturas de luta, e muitíssimo forte para construir uma ou outra realidade, uma ou outra sociedade, um ou outro valor, um ou outro tipo de sujeito. É o tempo da revolução em educação. (Corazza, 2005, p. 16).

No terceiro tempo, do qual a autora chama de Desafio da Diferença Pura, foi dada a largada da educação sem rótulos, que cede espaço para o imprevisto, sem abrir mão do planejar, que inova na troca mútua, que permite o diferente por se enxergar diferente. É a educação da pós-Modernidade, da inclusão dos que fogem à regra da racionalidade padronizadora de conceitos e verdades cristalizadas, que ecoam por uma escola da diversidade, da miscigenação de ideias, de valores, de cores, de amores, de dores, de sabores, de frescores, de inventores.

Contudo, não se descarta as teorias passadas em direção a novas fórmulas para a educação, mesmo porque não teria nada de novo ao ser vista desta forma. Estas teorias precisam coexistir e compartilhar dos processos de mudança, realçando o potencial de cada um/a e de todos/as, deixando para traz filosofias conservadoras e elitizadas.

Tempo que as concepções educacionais até então predominantes, como as de poder, sensibilidade, linguagem, utopia, realidade, não deixam de ter importância e, inclusive, de funcionarem na sociedade e em nós; mas no qual – e este é o diagnóstico – não dão mais conta deste outro mundo e de seu tempo, bem como das experiências que nele vivemos. Embora todas elas convivam entre si, circulem de uma a outra: o que éramos e o que somos, o que pensávamos e o que pensamos, o que sentíamos e o que sentimos, o que desejávamos e o que desejamos agora. (Corazza, 2005, p. 19).

Vários autores se dedicaram a desenvolver novas teorias voltadas à educação partindo de seu interesse maior, a criança. Para compreender como isto ocorreu, convém apresentar primeiramente o conceito de criança da Idade Média, segundo Ariès (1981)

Na sociedade medieval ... o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (p. 99).

Na atualidade, a palavra infância nos remete instantaneamente ao significado universal que atribuímos a ela, e que está vinculado ao que entendemos por “ser criança”. Mas este vínculo não revela somente uma fase do desenvolvimento; ele também associa características próprias como a linguagem, o brincar, a inocência, dentre outras, fundando, mais do que o termo em si, o sentimento de infância.

Na Idade Média, compreender este sentimento de infância não era algo possível. Sem perceber a criança como um ser distinto do adulto, nenhum esforço era despendido a seu favor. Dessa forma, pode-se inferir que a palavra sentimento continha o significado que conhecemos hoje, entretanto, este não estava voltado para a criança. Por essa razão, entende-se que para se criar o conceito de infância era necessário existir o sentimento (Ariès, 1981).

Um forte indício dessa ausência de sentimento, até meados do século XII, foi anunciado pelas obras iconográficas medievais em que não apareciam crianças e, segundo Ariès (1981) “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (p. 17). Nos casos em que as crianças eram representadas, a quantidade comparada aos adultos era bastante insignificante, além de serem diferenciadas apenas pelo tamanho.

Numa miniatura francesa do fim do século XI¹⁷, as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços. (Ariès, 1981, p. 17).

¹⁷ “Vie et miracle de Saint Nicolas”, Bibliothèque Nationale.

Por volta do século XVI, a espontaneidade advinda dos atos dessas crianças diante das descobertas do mundo gerava momentos de descontração e divertimento para os adultos. Nesse sentido, Ariès (1981) interpreta tais comportamentos como o início do sentimento de infância surgido em condições demográficas pouco favoráveis, devido à falta de higiene e pouco conhecimento científico no campo da medicina, em que o índice de mortalidade infantil era muito alto. Talvez esse fosse um dos motivos que, a princípio, tornava o apego às crianças algo dispensável; uma forma de facilitar a superação da perda, mas que vinha ganhando novas configurações.

Dentre estas informações, existem outras que merecem destaque. É o caso dos trajes, que funcionavam como um indicativo da hierarquia social.

... A Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância. (Ariès, 1981, p. 32).

Os relatos do médico de Luís XIII também descrevia a forma como o menino se vestia desde a primeira idade. Aliás, as etapas de crescimento da criança eram marcadas pelos trajes. Mas o que vale dizer é que, por volta dos dois anos, os meninos da época – século XVII – começavam a usar vestidos. Esta diferenciação em relação aos trajes das crianças e dos adultos só ocorreu com os meninos, pois as meninas continuavam a se vestirem como as mulheres (Ariès, 1981).

Por volta dos sete ou oito anos, os meninos tornavam-se adultos e deixavam de usar o vestido e também uma touca – porque deixavam de ser criança – para usar calças justas e o chapéu dos homens. Em relação às meninas, assim que deixavam os cueiros eram logo vestidas de “mulherzinhas”. Porém, existiam alguns ornamentos nos trajes das crianças – chamados signos da infância - que não eram comuns aos trajes das mulheres (Ariès, 1981).

O autor também declara que, até o século XIV, homens e mulheres vestiam túnicas com ligeiras diferenças para os homens, com aberturas na parte frontal e um pouco mais curtas. Mas a partir desse mesmo século,

... Os homens abandonaram a túnica longa pelo traje curto e até mesmo colante, para o desespero dos moralistas e dos pregadores, que denunciavam a indecência dessas modas, sinais da imoralidade dos tempos! De fato, as pessoas respeitáveis continuaram a usar a túnica longa – respeitáveis por sua idade... ou por sua condição: magistrados, estadistas, eclesiásticos. Alguns nunca deixaram de usar o traje longo e o usam até hoje, ao menos em certas ocasiões: os advogados, os magistrados, os professores, os eclesiásticos. (Ariès, 1981, p. 37).

A Itália adotou a moda das calças curtas para os meninos, mas países como a França e a Alemanha mantiveram a tradição dos vestidos. E para diferenciá-los em relação aos trajés dos adultos, os ornamentos abandonados por estes foram incorporados aos trajés das crianças. E estas características, dentre muitas outras da época, davam indícios de grandes mudanças.

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento de infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos. (Ariès, 1981, p. 38).

Uma tendência que permaneceu até por volta do século XIX consistiu na padronização das golas nos vestidos das crianças, porém “efeminavam” os meninos, porque os deixavam aparentemente iguais às meninas. Após a Primeira Guerra Mundial, os meninos abandonaram de vez o traje “efeminado”, mas as meninas continuavam a se vestir semelhantes às mulheres, em que a única diferença estava no abandono das mangas falsas, no século XVIII.

A indicação fornecida pelo traje confirma os outros testemunhos da história dos costumes: os meninos foram as primeiras crianças especializadas. Eles começaram a frequentar em massa os colégios já no fim do século XVI e início do XVII. O ensino das meninas começou apenas na época de Fénelon e de M^{me} de Maintenon, e só se desenvolveu tarde e lentamente. Sem uma escolaridade própria, as meninas eram desde muito cedo confundidas com as mulheres, como outrora os meninos eram confundidos com os homens, e ninguém pensava em tornar visível através do traje uma distinção que começava a existir concretamente para os meninos, mas que ainda continuava inútil no caso das meninas. (Ariès, 1981, p. 39).

E assim seguiram os séculos, marcando influências, hierarquias, classes sociais, e a infância, atravessados pelos novos condicionantes sociais da classe que ascendia socialmente: a burguesia. É importante sublinhar que não houve linearidade quanto a tais mudanças sociais, nem em relação às crianças. Ao permanecer com os fatos históricos concernentes aos trajés, Ariès (1981) complementa que

... A particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas e nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos... (p. 41).

Assinala-se também que ao uso dos uniformes escolares advém desse período, e em meio a vários argumentos em defesa da sua adoção ou contra ela, convém refletir sobre os significados que eles abarcam, mesmo diante da padronização visual.

A roupa não veste um suporte vazio, um corpo. Ao contrário, sendo carregado de sentido na sua malha de orientações, este interage com as direções, formas, cores, cinetismo e materialidades da roupa e atua de vários modos nas suas configurações, tomadas de posição e movimento. (Oliveira & Castilho, 2008, p. 92).

Pelas declarações do médico Harold, outro fato é bastante curioso. Luís VIII, ao completar um ano de idade, brincava com seus órgãos sexuais perante os seus familiares e criados sem sentir pudor algum, inclusive diante das visitas. Conforme crescia, ampliava o seu repertório linguístico sem nenhuma restrição em relação às expressões de cunho sexual. Por volta dos sete anos de idade, o uso indevido de palavras licenciosas tornava-se proibido (Ariès, 1981).

Sua experiência sexual não tardava a acontecer e “Por volta dos quatorze anos, entretanto, Luís XIII nada mais tinha a aprender, pois foi aos 14 anos e dois meses que o colocaram quase a força na cama de sua mulher.” (Ariès, 1981, p. 77). Mas os casamentos precoces dos meninos estavam se tornando raridade, ao contrário das meninas, que continuavam iniciando suas vidas conjugais aos 13 anos.

Diante dos fatos, o autor também lembra que o século em questão iniciou a reforma moral e religiosa permeada pelo sentimento de vergonha, que na opinião do autor Neil Postman (1999) “... Sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir.” (p. 23). Para ele, este sentimento é capaz de assegurar a autoridade do adulto, fator crucial para a existência da infância, porquanto coloca as relações entre adulto e criança hierarquicamente, mantendo as diferenças e segredos necessários entre ambos para coexistirem.

Na Antiguidade, os efeitos da educação na vida das crianças previa a aquisição de modelos e costumes experimentados pelos adultos, seus precursores e detentores do conhecimento. O autor Postman (1999) nos concede informações a respeito deste período, especialmente da cultura grega, quando diz que “... Os gregos eram resolutamente apaixonados por educação.” (p. 21).

Os romanos, por sua vez, se apropriaram dessa filosofia e estenderam a noção de infância para além do ato de adquirir conhecimento, tão valorizado na Grécia, em que a forma de disciplinar as crianças para atingir este objetivo não era nada maleável. Diferentemente, “A arte romana, por exemplo, revela uma ‘extraordinária atenção à idade, à criança pequena em crescimento, que só se encontraria novamente na arte ocidental da renascença’”. (Postman,

1999, p. 22). Assim sendo, o autor atribui os primeiros passos na direção do conceito de infância às pequenas mudanças advindas desse período.

No período subsequente a queda do império romano, Postman se fundamenta em Eric Havelock para dizer que a alfabetização, por sua complexidade de grafismos dentre outros motivos, deixou de ser um instrumento de caráter social para tornar-se corporativo, pertencendo ao domínio de um grupo seletivo de intelectuais, sobretudo os sacerdotes, padres e demais religiosos.

Dessa forma, a noção de infância advinda das primeiras iniciativas romanas teve seu princípio de decadência com a restrição da alfabetização. Isso porque, de acordo com Postman (1999)

A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta. A leitura de todos os tipos – inclusive mapas, gráficos, contratos e escrituras – reúne e guarda segredos valiosos. Assim, num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Num mundo letrado, as crianças precisam transformar-se em adultos. (p. 27).

Mais adiante, Postman (1999) também aponta a criação da prensa tipográfica como um elemento divisor entre o mundo do adulto e da criança, imprescindível para o estabelecimento das diferenças entre eles. Segundo o autor, o domínio da leitura que, em geral era obtido pelos adultos, demarcava a fase das crianças. O fato de não lerem as colocavam protegidas de conteúdos inadequados a elas, visto que a leitura “... Torna possível entrar num mundo de conhecimento não observável e abstrato.” (Postman, p. 27). Nesse sentido, o autor relata que os registros e fontes referentes à Idade Média aludem a idade de sete anos como marco de passagem da infância para a fase adulta, sobretudo pelo acesso à língua escrita que se iniciava nesse período.

A difusão do conhecimento facilitado pela criação do prelo, feito conseguido pelo alemão Gutenberg, ocasionou a aceleração das notícias e a propagação de obras literárias. Com o aumento da publicação, a hegemonia da igreja ficou ameaçada e, conseqüentemente, a leitura deixava de ser uma prática de ordem social para tornar-se, gradativamente, um ato individual. (Postman, 1999).

Porém, não só o individualismo ascendeu como também a divisão de classes sociais, pois distinguiam-se as pessoas entre aquelas que dominavam a leitura e as que não dominavam, resultando numa projeção dos primeiros e num retrocesso dos últimos (Postman, 1999).

Aqui cabe um olhar um pouco mais apurado da situação, posto que se a infância pode ter sido marcada pela invenção do prelo por criar entre a criança e o adulto um universo simbólico de progressão intelectual e também de reservas sobre conteúdos ilícitos. Acreditava que a privação deste acesso mantinha uma parcela das crianças imersas na condição de adulto, uma vez que continuavam a participar das comunicações orais, sem restrições ao que se dizia e ouvia. E por que isso acontecia? Porque essas crianças eram negadas a esse novo conhecimento, em razão de sua “anomia” social. A leitura “... Torna possível entrar num mundo de conhecimento não observável e abstrato.” (Postman, 1999, p. 27). Se o adulto conseguisse manter as crianças distantes dos livros, estaria protegendo-a do acesso a informações descabidas, sobretudo de cunho sexual.

Porém, os interesses foram se deslocando, mas sempre permeados pelos propósitos da economia e das hierarquias de classes sociais, que ditavam as regras sociais. Corazza (2004), no livro *História da infância sem fim*, faz uma analogia do valor da infância com a teoria da mais-valia de Karl Marx. Sem tomar a proporção dada pela autora, vale fazer uso de algumas de suas elocuições.

O objeto útil “infância” se tornou mercadoria, por ser produto de trabalhos privados, independentes uns dos outros. O conjunto desses trabalhos particulares, realizados por mecanismos de terror, de controle visceral, de sexualização, de escolarização, de infantilização e também por outros mecanismos... formou a totalidade do trabalho social. (Corazza, 2004, p. 216).

Todas as descrições da criança em distintas épocas foram elucidadas e demonstradas pela autora, partindo do “valor” que ela possuía no seio familiar, do qual foi sendo transferido para a esfera social, com os mesmos mecanismos elencados na citação, apenas modificados conforme o interesse – político, econômico, religioso, pedagógico - que se tinha.

Portanto, evidencia-se a importância de relacionar vários elementos dos quais foram associados à criança e a infância como linha demarcatória na divisão entre os dois universos criança/adulto, numa relação verticalizada.

As técnicas desse poder – locuções, trajes, jogos brincadeiras, contos de fada, que talvez possamos chamar “abstratas” ou “enunciáveis”; bem como as técnicas, que talvez possamos chamar “concretas” ou “visíveis”, como o enfaixamento, a lactância, os cortes na língua dos recém-nascidos, os enemas, os espancamentos – colocaram em movimento um tipo de poder que produziu a infância em situação serviu de fraqueza e dependência, sujeitando-a, por controlar seus corpos. (Corazza, 2004, p. 163).

Natalia Fernandes (2007), autora contemporânea, oferece um repensar sobre novos paradigmas da infância apoiada em diversos autores que se dedicaram a causa como Flekkoy e Kaufman (1997); Freeman, (1992); Franklin, (2002); Prout, (2000); Fulton, (1996), e outros.

Dentre estes paradigmas, encontram-se o da criança dependente, emancipada, e participativa. Realizando uma síntese geral de cada um, entende-se que o primeiro considera a criança como um ser desprovido de racionalidade ou autonomia e, portanto, necessita do adulto para decidir e agir por ela. O segundo paradigma descreve a criança como alguém a quem foi negado o direito de pertencer ao mundo social, apesar de seu potencial para desenvolver habilidades racionais e acertadas. O último paradigma seria um equilíbrio entre os dois primeiros, em que a criança aparece como sujeito que apresenta vulnerabilidades e necessita de ações protetivas para supri-las, mas, que ao mesmo tempo, é capaz de participar de situações que favoreçam o seu crescimento psíquico, emocional e intelectual.

Sampaio (2000) conseguiu identificar seis modalidades diversas de vivência na infância e na adolescência no Brasil, às quais estão associadas a cotidianos também diferenciados. São elas: 1) infância e adolescência pública; 2) infância e adolescência protegida; 3) infância e adolescência parcialmente protegida; 4) infância e adolescência institucionalmente protegida; 5) infância e adolescência desprotegida; 6) infância e adolescência marginalizada. Resumidamente, se fará a apresentação de cada uma, dando enfoque à criança.

- 1) Infância pública: É a infância caracterizada, sobretudo pelo glamour da mídia, pois iniciam a carreira profissional com muita exposição de sua imagem e isso lhe acarreta mudanças drásticas no âmbito pessoal, nos horários das atividades de lazer, estudo, etc. Perdem precocemente a privacidade em razão do assédio provocado pelo público de fãs.
- 2) Infância protegida: É quando a infância é amplamente protegida em seus aspectos físico, intelectual, afetivo e social. Servem de referência para os setores de consumo e propagandas de marketing. A relação com seus pais ou responsáveis costuma ser baseada em regras disciplinares.
- 3) Infância parcialmente protegida: São crianças amparadas, mas que precisam conciliar os estudos com o trabalho e com isso, afastam-se da ludicidade e de outras finalidades do período.
- 4) Infância institucionalmente protegida: São crianças amparadas parcial ou integralmente por instituições e pelo Estado. Quando se submetem a algum ofício, este lhe é designado na condição de aprendiz. Estreitam a convivência entre seus pares em detrimento de familiares, que em muitos casos os abandonaram e, por essa razão, são acolhidas nestes

abrigos. Desde cedo, aprendem os princípios hierárquicos e as regras de “boa” convivência. Em geral, são cerceadas em relação à autonomia, até mesmo para decisões aparentemente simples como a escolha de uma roupa, de um programa televisivo, enfim, sob a justificativa de manter a organização e da disciplina do local.

- 5) Infância desprotegida: São os casos de crianças que precisam trabalhar pelo seu próprio sustento ou pelo sustento da família, comprometendo os estudos e as atividades lúdicas. Costumam iniciar um ofício sob a alegação de estarem na condição de aprendizes, mas são muito recorrentes as situações em que acabam exercendo o trabalho infantil, pois não se diferenciam dos adultos em suas funções.
- 6) Infância marginalizada: Caracteriza-se pela total negligência a elas acometida, pois vivem desamparadas e seus direitos garantidos por lei são inteiramente violados. (p. 162).

Resgatar a história da criança, bem como sinalizar teoricamente os perfis que as diferenciam na contemporaneidade implica em compreender os processos que as transformaram em produto de mais-valia, mas também em saber que os seus mecanismos de controle – sexualidade, infantilização, etc. – não as uniformizaram como as instituições escolares – dentre outras - se esforçam para fazer. As ideologias subjacentes, tanto no sentido real quanto no abstrato da uniformização, dificultam o acesso efetivo destas crianças na escola do tempo de Desafio da Diferença Pura, supracitada no início do capítulo. E esta relação vertical configurada nas escolas distanciam meninos de meninas, crianças de professoras/es, pais de professoras/es, escola de professoras/es, pais da escola, “normais” de “anormais”, ao passo que estabelecem os princípios da normalização polarizada e os regulamentam.

Neste sentido, Corazza (2004) se opõe a teoria de Ariès, pois vai além das explicações que correlacionam família, infância e escola como se seguissem um curso quase naturalizado da história. Para ela,

... Tratou-se, isto sim, das novas práticas de biopoder, ligadas aos emergentes mecanismos de governamentalidade das populações e dos indivíduos: poder que pôde ser captado em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde seus pontos se tornaram capilares, nas instituições e formas mais regionais e locais; e onde ele se difundia e se exercitava sobre um ser infantil cada vez menos jurídico: ser que se instituía, cada vez mais, como um problema econômico-político, uma preocupação médico-moral, uma inquietude religiosa e um encargo pedagógico. (Corazza, 2004, p. 224-225).

Sem o dispositivo da infantilidade que transformou o infantil, como interpreta a autora, as novas relações de biopoder não se consolidariam, e as antigas técnicas de adestramento corporal, incluindo castigos e exposições públicas da criança, continuariam da

forma que eram. Para tanto, família e escola foram essenciais neste processo de transferir para as crianças o “domínio de si mesmas”, em que

O jogo de forças do biopoder agia pela capacidade dos/as adultos/as em conduzir as ações das crianças, de um modo que a modalidade de seu poder não fosse mais despótico, não se desse mais pelo castigo público do corpo infantil, mas em que a coerção passasse pela norma e pela disciplina, e também pelas penalidades, que podiam ser ou não corporais. Assistia-se a uma passagem do antigo corpo submetido pelo castigo a um corpo controlado e autocontrolado: o castigo agora deveria cair sobre a “alma” da criança, mais do que sobre seu corpo; só que, como à alma chegava-se através do corpo, os agenciamentos operavam sobre o corpo desse novo bio-infantil, imerso em relações disciplinares, que povoavam outro campo político. (Corazza, 2004, p. 225).

Entre os dispositivos internos que circulam nas escolas, mais precisamente nas salas de aulas e como recurso metodológico da/o docente a favor da manutenção moralista, estão os contos de fadas. Ainda que não tenha consciência disso, a/o docente contribui para este processo passivo e disciplinar, em que os contos funcionam como um artefato cultural, porém, no sentido inverso pensado pelo tempo do Desafio da diferença pura. E esta constatação é vista desde que “... A burguesia viu na educação dos pequenos a oportunidade de que necessitava para perpetuar sua ideologia, e na literatura infantil, a melhor forma de realizar seu intento.” (Mendes, 2000, p. 54).

Uma prática muito frequente denunciada por autores/as da educação é que a escola mecaniza a leitura dos/as estudantes e transforma em meros exercícios de codificação e decodificação de palavras, frases e textos. Quanto a isto, Jorge Larrosa (2005) sublinha que “A escola “escolariza” tudo o que toca. Literatura, na escola, não se mantém literatura. Os preceitos escolares submetem tudo à sua dinâmica.” (s/p).

Diante deste fato, muitos esforços são empreendidos na tentativa de inverter este processo automatizado e vários alertas surgem em meio a toda essa realidade. No entanto, é comum o testemunho de práticas equivocadas, porém bem intencionadas, diante de tantos paradigmas educacionais e concepções de educação, tão distintos em suas finalidades. Corazza (2005), em mais uma de suas esclarecimentos, sustenta que

Ou aprendemos as lições deste tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos para os a-críticos funk, futebol, ruas, gangues, drogas, Internet, prostituição infantil, filmes da Disney, teleturma, tele-namoro, telessexo, Show do Milhão. (p. 21).

É muito provável que professoras/es sirvam aos propósitos elitistas de educação como parte da cultura ideologizada que são, mas sem se atentarem para isso. Na analogia de Larrosa (2013) entre a escola e o Ogro, o autor lembra que esta figura é ambivalente, assim como o amor, referindo-se a relação da/o professor/a com a/o aluna/o. Da mesma forma, os dispositivos de poder dos quais a escola também se constitui enquanto um deles, age com um “senhor” requinte que se torna o próprio agente reproduzidor de desigualdades, incapaz de se auto perceber como tal. Assim sendo

Não resta dúvida, portanto, de que há uma ideologia burguesa e aristocrática nos contos de fada, embora eles circulassem, preferencialmente, entre a classe mais explorada e oprimida. “Com sua moral ingênua”, segundo a qual os maus são sempre punidos e os bons sempre premiados, eles serviam perfeitamente aos propósitos educacionais da classe dominante. (Mendes, 2000, p. 48-49).

Talvez seja necessário um movimento das escolas e das/os docentes que parta de iniciativas inovadoras, ousadas e arriscadas; que desacomodem, desarrumem e retirem as coisas do lugar em que se encontram, mas que descubram se o caminho a seguir deve ser como nos contos de retorno, porém com vários aprendizados colhidos no trajeto de volta, ou como nos contos de partida, em que seja preciso avançar e percorrer outros caminhos. Novamente recorrendo a Larrosa (2013) e a analogia com o Ogro, o autor diz que este não está fora da escola, mas sim, inserido em seu contexto. E continua as suas reflexões dizendo que “O papel da educação é subverter as regras, os procedimentos e as maneiras de fazer. Pensar em como é possível inventar novas formas de fazer no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito.” (Larrosa, 2013, s/p).

Mas e quanto à literatura? Ela poderá permanecer recebendo da escola o mesmo tratamento mercantilizado, econômica e moralmente? E como seria uma nova proposta para a literatura? Que força ela exerce na escola?

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (Larrosa, 2006, p 126).

Ficam aqui algumas indagações seguidas de uma reflexão profunda sobre uma desconstrução dos discursos prontos, dos textos engessados e descontextualizados para um olhar recolocado no movimento da vida e do imprevisto, para um desenvolvimento do potencial que já habita na criança, assim como num conto de fadas, misturando o fantástico e o fazendo renascer na própria realidade.

4.2 A função dos contos de fadas nas escolas brasileiras instrumento/objeto de ensino e aprendizagem?

Atualmente, na prática pedagógica, as/os professoras/es empregam os contos de fadas para ensinar a ler e a escrever, justificando a importância de estabelecer conexão com a função social desse gênero literário. Segundo o *Guia de Orientações do Professor de Ciclo I - Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo (2008-2010)*, estes contos devem consistir em boas versões, entendidas como aquelas que possuem um amplo repertório linguístico. Dessa forma, estaremos colocando as crianças em contato com textos bem escritos, com elementos de coesão e coerência, pois acredita-se que, mais tarde, as crianças apresentarão melhores condições de produzirem seus próprios textos, vindo a tornarem-se *leitores e escritores competentes*.

Segundo a Consultoria Equipe do Programa Escola que Vale - Cedac (s.d.)¹⁸, “o foco desta atividade é voltar-se para o texto em si, para que as crianças possam se aproximar da linguagem escrita e desenvolverem comportamentos de leitor”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (1997a), norteadores da educação nacional para o ensino fundamental e médio, propõem em seu referencial teórico um ensino mais democrático e unificado, e especialmente em Língua Portuguesa, a habilidade de utilizar a linguagem em diferentes contextos, compreendendo a diversidade cultural existente, sendo adaptável a realidade local.

Essa diversidade cultural compreendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (1997b) também inclui, em um de seus volumes, a Orientação Sexual, ou seja, eles não ignoraram a sexualidade. Entretanto, ela não se limita a momentos de conversas pontuais sobre o assunto, mas diz respeito ao olhar atento da/o professor/a em saber identificar

¹⁸ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/comparando-diferentes-versoes-chapeuzinho-vermelho-530055.shtml>. Acesso em: 30 jun. 2012.

oportunidades propícias de conduzir tais curiosidades. César Aparecido Nunes (1987) relata que “... Não se fala da sexualidade de maneira fragmentada, dividida e estanque.” (p. 15).

Mesmo com tantas concepções de infância, há uma manutenção nas relações de gêneros que são transmitidas às crianças através de nossas posturas, associadas a outras heranças culturais, podendo ser vistas nos contos de fadas. Essas posturas contribuem, por exemplo, para as representações masculinas e femininas. Mas assim como defende Diana e Mário Corso (2009), “Apesar da permanência dessas antigas narrativas, a modernidade trouxe problemas e temáticas que não encontram eco nos temas da tradição.” (p. 171).

Sendo assim, ao visitarmos o passado, é possível justificar algumas atitudes preconceituosas no tempo presente com relação aos gêneros sexuais identificados no próprio âmbito escolar entre educadores/as e demais agentes educacionais, perpetuando-se pelos anos subsequentes, até porque, como destaca Andreza Marques de Castro Leão (2009) o preconceito gerado no ambiente escolar revela a produção de estereótipos femininos e masculinos e perpetuam o sexismo para além dos muros da escola. Porém, devemos nos esforçar para acompanhar as mudanças e possibilitar à criança a compreensão da literatura inserida num determinado contexto histórico, pois, apesar de ter sido modificada para as crianças, muitas características como o estilo de vida entre homens e mulheres foram conservadas.

A foto a seguir indica o quanto as personagens dos contos de fadas circundam o ambiente escolar. Trata-se de um mural que fica na parte externa de uma determinada escola estadual onde leciono desde 2006. Com o objetivo de enfeitá-lo para receber as crianças no início do ano letivo, o mural foi decorado com imagens de princesas do Walt Disney. Dele surgiram várias situações envolvendo as relações de gêneros. Numa delas, um menino de nove anos disse que a escola “Não chamava os meninos para estudar ali porque só tinha princesas no mural”. Ao ser indagado se faltavam príncipes, o mesmo respondeu que não, pois “Iam querer namorar as princesas e ia ficar muita frescura.” (sic). Um segundo aluno comentou que “tinha que colocar super-heróis”. Uma menina entrou na conversa e perguntou “Se eram “bichas”, pois não gostavam de mulheres”.

Figura 2: Mural de volta às aulas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Sabemos que, hoje em dia, avançou-se bastante na conotação destes personagens através das versões contemporâneas dos contos de fadas. Isso não significa, contudo, que os estereótipos desapareceram. Aliás, existem versões que apresentam o caminho inverso, o que apenas transfere o problema de lugar, transformando a mulher na figura forte e ridicularizando o homem. Outras são versões em forma de poema que continuam marcando pejorativamente a mulher e elevando o caráter violento do homem.

Um exemplo disso pode ser visto no livro *Historinhas em versos perversos*, de Dahl (2007, pp. 10-15; 26-33).

Historinhas em versos perversos

Roald Dahl

Cinderela

Quem contou essa história, contou tudo errado.
 A coisa é mais feia do que foi contado.
 A história errada, enganosa e falaz,
 foi falsificada muito tempo atrás,
 pra ficar mais leve, cheia de alegria
 e agradar as crianças — que patifaria!
 O começo até que dá para engolir.
 Aquela parte em que, em vez de irem dormir,
 as irmãs Feiosas, encarnação do mal,
 vão empetegadas ao Baile Real,
 e deixam Cinderela, na maior aflição,
 trancada a sete chaves num sujo porão,
 onde ratos feios, que há muito tempo não comem,
 mordiscam seus pés pra matar a fome.
 “Tirem-me daqui!”, começa a gritar.
 A Fada Madrinha a ouve, pois estava lá,
 e aparece à jovem, num grande clarão:
 “Está tudo bem, me diz, sim ou não?”
 “Tudo bem?”, dia z jovem, bastante ofendida,
 “Não vê como estou, toda suja e fedida?!”
 Ela esmurra a parede num gesto brutal
 e grita: “Leve-me agora ao Palácio Real!
 Hoje tem Discoteca no grande salão.
 Todo mundo está lá, só eu que não!
 Quero um vestido e carruagem elegante!
 Brincos bem bonitos, broche de diamante!
 Chinelos de prata (claro que um par)
 e uma meia calça, para completar!
 Garanto a você: produzida assim,
 O bonitão do príncipe vai cair por mim!”
 Diz a Fada: “Não vejo motivo pra desesperar”,
 e agita com força a varinha no ar,
 e na mesma hora — que fenomenal —
 lá está Cinderela no Baile Real!
 As irmãs Feiosas ficam aborrecidas
 vendo Cindy ali, tão feliz da vida,
 dançando com o Príncipe e apertando-o tanto
 que ele perde o fôlego, cheio de espanto.
 Soa a meia-noite. Ela grita: “Ih!
 Mais que depressa, tenho que partir!”
 Grita o Príncipe “Oh, não! Ah”

E agarra-lhe o vestido, pra que ela não vá.
 Cinderela então grita: “Agora me larga!”
 E de cima a baixo o vestido se rasga.
 Além da calcinha, não lhe sobra nada,
 E até o sapatinho perde na escada.
 Ao ver o calçado, o Príncipe pirou.
 Pulou sobre ele e o agarrou,
 “A jovem em quem o sapato servir
 Será minha noiva, escrevam aí.
 Vou de casa em casa, por toda a cidade,
 Até encontrar minha cara-metade!”
 E então, distraído — ora, veja! —,
 Pôs o sapato sobre um barril de cerveja.
 Uma das Feiosas, muito espertinha,
 (A que tinha a cara cheia de espinhas)
 Pegou o sapato — olha que malvada! —
 E, mais que depressa, tacou na privada.
 Então, calmamente, colocou no lugar
 Seu chinelo esquerdo — essa é de amargar!

Ah-há, estão vendo? A história se enrola
 E daqui por diante é só bola fora.
 Na manhã seguinte, logo bem cedinho,
 O Príncipe já está com o pé no caminho.
 Bate em toda porta, choupana ou castelo,
 Tentando encontrar em quem sirva o chinelo.
 O calçado é bem largo e muito comprido
 (Qualquer pé normal nele fica perdido).
 E ainda por cima é fedorento
 (O pé que o calça deve ser grudento).
 Vem gente correndo de todo o lugar
 Experimenta a sandália — quem disse que dá?
 Chega a vez das Feiosas — que animação!
 Uma experimenta — O Príncipe diz “Não!”
 Ela grita: “Sim! Cai como uma luva!
 Vais casar comigo com sol ou com chuva!”
 Ele empalidece, só falta cair.
 “Pelo amor de Deus, me tirem daqui!”
 “Oh, não, diz a Feia, “Você prometeu!
 Vai ter de casar, agora és só meu!”
 “Cortem-lhe a cabeça”, grita ele então.
 E a cabeça rola, na hora, no chão.
 Ele dá risada e faz pouco caso:
 “Sem cabeça assim, ficas um arraso!”
 A segunda Feiosa vem e grita “Ula-lá
 Chegou minha vez de experimentar!”

Ele puxa a espada: “Não quero enguiço, Em vez de chinelo, experimente isso”. E a cabeça dela também vai pro chão, rola no soalho, faz um barulhão.

Nessa hora Cindy, que está na cozinha, ouve a barulheira e vem depressinha espiar na porta pra ver o que há. “Que barulho é esse, podem me explicar?” “Cuide de sua vida”, diz o malvadão. Cindy quase morre, de tanta aflição. “Meu Príncipe!” ela pensa, já quase a chorar. “Ele corta cabeças, que pessoa má!” “Como é que eu iria casar com um sujeito que mata sorrindo? Esse não tem jeito!” Ele ainda berra: “Quem é essa megera? Cortem-lhe a cabeça, acabem com ela!” E naquela hora, em meio a um clarão, a Fada Madrinha vem de supetão, sacode a varinha pra lá e pra cá e fala pra Cindy não se preocupar, “Formule um desejo, que eu vou atender. Peça o que pedir, faço pra você!” E Cindy responde: “Oh, querida Fada, desta vez não quero ser tão apressada. Príncipe já não quero, nem quero dinheiro, O que vi bastou, chega de pampeiro. O que quero agora é um homem decente, mas sei como é difícil isso atualmente”.

No minuto seguinte, sem ter feito nada, com um bom marido estava casada. Era um homem simples e tinha profissão, vendia geléia pra ganhar o pão. Não podia haver casal mais contente. E juntos viveram, felizes, pra sempre.

Branca de Neve e os Sete Anões

Quando a mãe de Branca de Neve morreu, o coração do rei se entristeceu. “Um destino tão triste — quem quer? Vou ter de arranjar uma outra mulher!” (Esse tipo de coisa, bem sei, é uma dura tarefa para qualquer rei). Ele pôs no jornal anúncio de uma linha: “Estou procurando por uma Rainha.” E muitas donzelas — no mínimo dez mil — responderam ao anúncio, ora já se viu?! “Para saber qual de vós eu escolherei, passarão por um teste” — decreta o rei. Por fim escolheu uma tal Maclarose. Uma jovem bonita, mas cheia de pose, que um estranho brinquedo consigo trazia, e com ele brincava todo santo dia: Um espelho engastado em moldura bonita **QUE ERA MÁGICO E FALANTE** — você acredita? Se fizessem uma pergunta de noite ou de dia, sem errar, prontamente, ele respondia. Se você, por exemplo, quisesse saber: “O que hoje na janta vamos comer?” A resposta correta não tardava a dar: “Ovos fritos e arroz comporão o jantar”. E então, todo dia, semana após semana, a estúpida rainha abre a boca e exclama: “Ó Espelho, espelhinho, não me deixe aflita. Responda depressa: quem é a mais bonita?” E a resposta do Espelho não tardava a chegar: “Oh, és tu, oh, Senhora, que não tendes par, sois divina, sois dona de um charme nato. Para dizer tudo: o maior barato!”

E durante dez anos a estúpida rainha repetiu, sem descanso, essa ladainha. E então, de repente, num dia fatal, ela ouviu do Espelho a resposta brutal: “De agora em diante, primeira não és mais, pois Branca de Neve te passou pra trás!” A Rainha enlouquece, grita, desatina: “Agora eu esgano essa triste menina! Eu vou acabar com a raça dela, arranco o seu fígado, ponho na panela!” Ela chama o caçador e o leva à sala:

“Ouça aqui, caçador”, a rainha lhe fala,
 “leve aquela menina nojenta e mimada
 para dar um passeio e, no meio da estrada,
 meta a faca em seu peito sem compaixão
 e me traga depressa seu coração!”

O homem ouviu tudo, mas não disse nada,
 e levou a menina pra mata fechada.

Temendo o pior, a menina exclamou:
 “Oh, me dá uma chance, faz esse favor!”
 A faca já sobe para o golpe mortal.
 Ela grita de novo: “Não fiz nenhum mal!”
 A alma do homem é bondosa e meiga
 e seu coração é pura manteiga.
 Ele fala: “Tudo bem, você pode ir embora”.
 E ela sai disparada na mesma hora.
 Depois o caçador, que, com razão,
 teme a rainha e não quer confusão,
 saiu da floresta e bem depressa foi
 comprar no açougue um coração de boi.
 “Ó Majestade! Ó Rainha” — ele diz.
 “Acabei com a raça daquela infeliz!
 E como prova de que falo a verdade,
 trouxe o coração sangrando, ó Majestade.”

A rainha exclamou: “Fez o que devia!
 Oxalá tenha tido uma longa agonia.”
 E (contar essa parte me dá aflição)
 a rainha se senta e come o coração!
 (Oxalá não o tenham cozido mal.
 Coração escaldado é duro feito pau).
 Nesse meio tempo, o que se passava,
 com Branca de Neve, tão bela, tão brava?
 Bonita que é, com facilidade
 logo arruma uma carona para a cidade,
 e consegue um emprego de cozinheira
 e ainda faz o serviço de arrumadeira,
 na casa de sete homens pequeninos,
 todos ex-jóqueis — coisas do destino —
 todos bem baixinhos, parecem meninos.
 Esses Sete Anões eram de amargar,
 Cabeças de vento, só queria jogar
 Gastavam o que tinha, sem pestanejar,
 apostando em cavalos — onde iriam parar?
 (Quando faziam apostas no cavalo errado,

iam dormir com fome — ah, vício danado!)
 Certa noite diz Branca: “Escutem aqui,
 tive uma ideia, me deixem agir.
 Suspendam as apostas — isso é pra já! —
 e só recomecem quando eu mandar”.
 E no mesmo dia, ao anoitecer,
 põe o pé na estrada sem nada temer
 já tarde da noite, na escuridão,
 entra no palácio, sem hesitação.
 O rei, que trocava a noite pelo dia,
 contava dinheiro na tesouraria.
 Enquanto isso a rainha, de luva e chapéu,
 comia tranqüila o seu pão com mel.
 Os criado dormiam, e ninguém notou,
 a Branca passando pelo corredor.
 Branca segue em frente e logo adiante
 tira da parede o ESPELHO FALANTE.
 Ao chegar em casa, diz ao chefe-anão:
 “Amigo, é hora de entrar em ação.
 Faça uma pergunta ao Espelho Falante,
 Que ele lhe responde neste mesmo
 instante!”
 Diz ele: “Espelho, responda, nada de
 trapaça!
 Pois estamos duros, devendo na praça!
 Que cavalo ganha o Grande Torneio?
 Saber isso agora é meu grande anseio”.
 O Espelho sábio sabiamente fala:
 “O nome do cavalo é Tigre de Bengala”.
 Os anões, contentes, pulam de alegria,
 beijam Branca de Neve na maior folia,
 e levantam a grana para apostar
 no cavalo Tigre, pois melhor não há.
 Vendem o carro velho — pois é, meus
 senhores —
 e levam os relógios à loja de penhores,
 pedem emprestado dinheiro ao banco.
 O gerente ajuda, risonho e franco.
 Eles vão ao Jóquei e apostam seu dinheiro
 no cavalo certo — que matreiros!
 Doravante então, com a assessoria
 do espelho esperto, todo santo dia,
 os anões apostam, ganham um dinheirão
 e Branca recebe também seu quinhão.
 Moral da história: jogar não faz mal
 — Mas só nas histórias — a sério é fatal.

Estas leituras são atuais e compõem o acervo literário das escolas que mantêm convênio com o Programa Ler e Escrever. As autoridades educacionais e demais agentes, quando questionados a respeito dos acervos encaminhados às escolas, alegam haver um investimento em educação de qualidade. Para quem? De qual qualidade estamos falando?

Mas estas iniciativas acríticas ou ideológicas só acontecem porque as escolas também não se percebem na trama destas relações de poder que desemboca no descaso pela educação. E assim, as práticas sexistas ganham espaços e se legitimam por meio dos instrumentos de coerção que a própria escola produz.

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo. (Furlani, 2008, p. 69).

A vigilância constante sobre os empreendimentos coercitivos ocorrem por vias internas e externas. Os materiais que são enviados às escolas precisam garantir a manutenção da ordem hierárquica de relações binárias, e as políticas públicas necessitam fiscalizar se o seu intento ideológico está sendo vigorado. Neste sentido, as avaliações externas cobram os conteúdos que competem à escola ensinar.

Para citar um exemplo deste controle, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2013) realizada anualmente o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁹. Na avaliação de Língua Portuguesa dos 2º e 3º anos, consta, dentre outras atividades, uma proposta de produção textual, visando verificar o nível de conhecimento da criança em relação ao domínio da escrita. Para tanto, são os contos de fadas que, normalmente, aparecem como tema central para a reescrita, exigindo da criança que ela os conheça. No exemplo que segue, pode-se verificar esta solicitação de atividade referente a avaliação do ano de 2013.

¹⁹ É um sistema de avaliação aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que consiste em avaliar a qualidade do ensino e, com base nos resultados, criar mecanismos de investimento visando orientar os gestores e, por conseguinte, os professores.

Quadro 1

Questão referente à Avaliação Externa dos Anos Iniciais.

REESCRITA DE UM TRECHO DE UMA HISTÓRIA

Instruções para o professor: Leia a história inteira de “João e Maria” para os alunos, depois leia novamente, pare no lugar marcado e peça para escreverem o restante da história.

Você lerá uma primeira vez a história inteira, depois fará uma segunda leitura interrompendo no ponto indicado, e os alunos terão que escrever a partir daí.

Fala do aplicador: “Primeiro, vou ler a história inteira e vocês devem ouvir com atenção. Depois vou ler de novo, mas não até o final. Vocês continuam escrevendo a história a partir do ponto em que parei.”

Nota: SARESP (2013).

Diante disto, não existe muita alternativa autônoma para a/o docente em termos de seleção das leituras, visto que os mesmos se sentem pressionados e responsáveis diretos pelo bom o desempenho das/os alunas/os, pois caso contrário, são acusados de incompetentes.

Não se trata, com isto, de isentar as/os docentes de suas parcelas significativas de responsabilidade no que tange a formação do discente, mas é importante ressaltar que as representações que o constituem advêm das instâncias formativas que fizeram e fazem parte do seu cotidiano. Neste sentido, é esta formação que reverberará na sala de aula. De acordo com Oldimar Pontes Cardoso (2007)

Os professores demonstram suas representações não apenas quando fazem uma exposição para os alunos ou quando falam em uma reunião, mas também quando adotam determinados materiais didáticos na sala de aula, quando interagem com os alunos e até mesmo quando deixam de fazê-lo. (p. 212).

Portanto, o que precisa estar em discussão são as formas de conceber estas literaturas, que estão implicadas diretamente na formação pessoal e inicial da/o docente. Mas este foco será tratado mais adiante.

4.3 A formação docente e os contos de fadas

Esta seção irá discorrer sobre a formação inicial e continuada das/os docentes em relação aos contos de fadas, subdividida em duas seções, seguindo as respectivas ordens anunciadas.

Na primeira parte, pretende-se refletir sobre a formação oferecida aos/às discentes, sobretudo dos cursos de Pedagogia em relação aos contos de fadas. Conseqüentemente, far-se-á emergir o ensino das metodologias e estratégias para o seu uso junto às crianças, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. Baseado nestas informações, será o momento de buscar indícios de práticas sexistas por parte das docentes que, por não receberem a formação adequada no tocante aos contos de fadas, contribuem, inconscientemente, para a perpetuação das desigualdades de gêneros.

Na segunda parte, objetiva-se evidenciar a ausência de formação continuada com vistas a mitigar as práticas sexistas que ocorrem no interior das escolas, e simultaneamente, o incentivo oferecido ao uso dos contos de fadas, porém como textos a serem explorados em seus aspectos linguísticos e como função para o ensino dos códigos de leitura e escrita.

4.3.1 Formação Inicial

No início deste capítulo, foram apresentados diferentes modelos educacionais definidos por Corazza (2005), dos quais a autora denominou de “tempos históricos”, dividindo-os em três categorias.

Ao relacioná-los com as abordagens de educação sexual, é possível traçar um fio condutor que leva estas a se identificarem com aqueles, revelando a visão de mundo, as concepções ideológicas, políticas, religiosas, morais, estéticas, enfim, os valores e tradições de um tempo marcado historicamente.

Como o intuito da discussão é inserir as relações de gêneros no contexto da instituição escolar, esta aproximação de paradigmas se faz necessária para que não se realizem interpretações equivocadas ou desarticuladas.

Na área da sexualidade, Mary Neide Damico Figueiró (2014) aponta quatro abordagens: a religiosa (tradicional/liberadora), médica, pedagógica e política ou emancipatória. Sintetizando cada uma delas com base na própria autora, serão apresentadas na mesma ordem.

... **A abordagem religiosa tradicional** é a formação do cristão, e o sexo é vinculado ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação. A vivência da sexualidade está condicionada à submissão às normas religiosas oficiais, no caso da abordagem católica, e às mensagens, no caso da protestante... **Abordagem médica** é a da saúde-doença, com ênfase na ação terapêutica para tratamento dos desajustes sexuais e das ansiedades ou angústias relativas à sexualidade; valoriza o fornecimento de informações em contexto de relação terapêutica ou de

programas preventivos de saúde pública, para assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade... **Na abordagem pedagógica**, o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos da sexualidade é o foco central, podendo ser dada ênfase, também, ao aspecto formativo – discussão de valores, sentimentos e atitudes – e ao desenvolvimento do educando... **A abordagem emancipatória ou política**..., embora também considere a relevância da vivência pessoal positiva e saudável da sexualidade, caracteriza-se essencialmente em perceber na educação sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias. (p. 94-95 grifos nosso).

Deixando a identificação com os “tempos históricos” por conta do leitor, caberá defender um modelo de formação docente que seja coeso, dialógico, participativo e que abarque questões de sexualidade e relações de gêneros. Para tanto, é preciso que se abandone o discurso da escola reprodutora de desigualdades e comece a apostar na escola que enxerga as potencialidades, pois como diz Larrosa, (2013) o

... Funcionamento da educação como um contra destino, só pode acontecer se as crianças não são determinadas pelo que as condiciona, mas por suas possibilidades. Não pelo que as determina, mas pelo que as indetermina. A educação trabalha com as potências, não com as condições. (s/p).

Assim, a finalidade da educação se empenharia em democratizar o ensino, com vistas a respeitar a diversidade cultural, social e econômica das/os alunas/os e também em praticar a política da educação para todas/os. Examinando os escritos de Henry Giroux e Peter McLaren (2002a), entende-se, em suas palavras que

... As escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como contra-esferas públicas... Tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (p. 127).

Contextualizando a fala dos referidos autores, a corrente pragmatista²⁰, liderada por americanos como John Dewey, era a favor dos debates em esferas públicas, pois acreditava que estes espaços proporcionavam a troca de conhecimentos e o diálogo, logo, tornavam-se espaços pedagógicos. (Giroux & McLaren, 2002a). No entanto, a filosofia original da doutrina foi alterada para uma política de individualidade social, que transferia aos subordinados a “culpa” pela desigualdade social, pois a oportunidade lhes era concedida.

²⁰ Doutrina filosófica criada no final do século XIX que adota como critério da verdade a utilidade prática, identificando o verdadeiro como útil; senso prático. (Definição retirada do site <http://www.dicionarioinformal.com.br/pragmatismo/>).

Nesta lógica estrutural, a escola seguiu (re)produzindo as políticas do antagonismo de classes, etnia, crença e gênero, temas dos quais pouco se falava na época, pois eram assuntos que estavam sob o controle das entidades reguladoras e detentoras da “verdade”, como apontado por Foucault (1988).

A esta altura da discussão cabe perguntar: será que as escolas atuais se renovaram? Estamos caminhando para o tempo do Desafio da Diferença Pura, suscitado por Corazza? Ou será que continuamos aprisionados a modelos arcaicos de educação?

Ainda fundamentando-se nos mesmos autores, os cursos de formação da contemporaneidade cometem duas infrações, pois continuam a “... Diminuir a importância da luta pelo fortalecimento do poder docente e... tem servido para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativistas características das sociedades dominantes.” (Giroux & McLaren, 2002a, p. 128). Desta forma, justifica-se a lógica da contra-esfera pública com vistas a “... Desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e democracia.” (Giroux & McLaren, 2002a, p. 127).

Acrescentamos a este ideário pedagógico a necessidade de uma educação sexual efetiva, que busque um equilíbrio entre os gêneros, pois “O princípio masculino e o princípio feminino estão destinados a se completar e fecundar reciprocamente.” (Franz, 2010, p. 99).

Examinando outras leituras, Melo (2004) nos leva a um fato importante. Durante o XIII Congresso Mundial de Sexologia, a Declaração dos Direitos Sexuais foi definida em 1997, na cidade de Valência, e aprovada em 1999, no XV Congresso Mundial de Sexologia, em Hong Kong. Nela consta o propósito da educação sexual, que deve ser o de prezar pela comunicação e pelo conhecimento entre crianças e adolescentes no sentido amplo da sexualidade, erradicando a ideia reducionista que circunda sobre ela.

Para isto, será necessário investir nos cursos de formação inicial. Já existem trabalhos empenhados em prol de reformas nestes cursos, a fim de capacitar as/os professoras/es desde cedo para lidar com tais conceitos e preconceitos.

Segundo Leão (2009) é importante o investimento em cursos de licenciatura para a desconstrução das relações desiguais de gêneros por meio da formação das/os professoras/es. Portanto, estes cursos contribuiriam de forma significativa para reverter alguns conceitos arraigados. Entretanto, este deveria ser somente o início de uma formação contínua.

A complexidade do assunto requer cautela desde o esclarecimento do conceito de formação - ainda que este não leve a um consenso terminológico - até os pontos mais específicos vinculados às questões de caráter pedagógico. Autores como Clemens Menze

(1981) afirmam que existem tendências divergentes relacionadas a este conceito e que transformam, tanto o sentido quanto, a sua materialidade. Porém, o componente pessoal interliga as tendências, na proporção que

Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeito/meio (social, cultural e axiológico), aos estímulos e plano de 'apoio' no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo. (Zabalza & González citado por García, 2013, p. 19).

Não obstante, Maurice Debesse (1982) alerta para o risco de nivelamento do aspecto pessoal de formação a um processo que ocorre de forma autônoma, e na tentativa de evitar este equívoco, busca distingui-la em três fases. A autoformação, sendo aquela em que o indivíduo tem o controle de sua própria formação; a heteroformação, compreendida como aquela que recebe estímulos externos, sem que estes interfiram na personalidade do sujeito; e a interformação, definindo-a como “A ação educativa que ocorre entre futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos...” (Debesse, 1982, p. 29).

Atendo-se a origem da institucionalização da formação de professoras/es, as primeiras escolas, surgidas em meados do século XIX, na Espanha, e intituladas como Escolas Normais, tinham a função de “... Assegurar uma formação inicial suficiente aos professores do ensino primário.” (Garcia, 1999, p. 72). No arcabouço destes cursos prevalecia o ensino condescendente à doutrina religiosa, devido à responsabilidade que esta instituição assumia em permitir ou não o exercício do ofício de mestre.

As mudanças e adaptações sofridas ao longo dos anos, sobretudo na estruturação do currículo da formação inicial, reflete os impactos sociais, políticos e econômicos, vivenciados em cada momento histórico.

Atualmente é inegável que estes cursos de formação inicial necessitam contemplar em seus programas curriculares proposições que incluam a diversidade de raça, sexo, classe social, e assim por diante, para que no processo de iniciação profissional, os recém formados possam converter tais discursos em atitudes provedoras de debates e reflexões acerca destas questões.

Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e **atitudes** que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das

diferenças individuais e grupais: de **gênero**, raça, classe social, ideologia, etc. (García, 2013, p. 91-92 grifos nosso).

Um dos enfrentamentos a ser considerado para a superação de um currículo puramente tecnocrático repousa sobre os construtos pessoais de cada estudante dos cursos de formação inicial. Carlos Marcelo García (2013) aponta algumas pesquisas que revelam o enraizamento de conhecimentos e crenças trazidos pelas/os estudantes sobre o que acreditam representar a escola, as/os professoras/es, as/os alunas/os e como se deve ensinar. Na sequência, o autor adverte à existência de uma tese desenvolvida por Mardle e Walker (1980) “... De que os cursos de formação de professores alteram pouco, e sobretudo confirmam e reforçam o que os estudantes já trazem consigo.” (García, 2013, p. 85).

Estas asserções constituem uma parte do currículo denominada de oculto, por caracterizar o ensino intencional do conteúdo não prescrito. Nas palavras Gomes (2007), “... Certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida.” (p. 31).

É também por meio do currículo oculto que as tendências de ensino e todos os demais fatores de ordem, pedagógica, social e política que as caracterizam serão desvelados. Portanto, desde a formação inicial, compreende-se o modelo de ensino que se pretende propagar e a base teórica, ideológica, política e filosófica que o sustenta. De acordo com García (2013) “Ao se falar do currículo inicial de professores, é necessário ter em conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor se aceita como válido.” (p. 77). Neste sentido, engajar-se por uma educação que abarque em sua formação inicial aspectos referentes à ciência, à tecnologia e à arte, levando ao desenvolvimento das dimensões que incluam os conhecimentos, as destrezas, as habilidades e as atitudes da/o futura/o docente torna-se o princípio de novas perspectivas de ensino. Assim, tornar-se-á possível

Implicar os estudantes num processo de reflexão crítica consistente que os estimule a questionarem o que se assume como natural, a desvelar as suposições ocultas, a observar sob novas perspectivas. Significa questionar os estudantes não só através de perguntas de «*como*», mas «*o quê*» e «*para quê*». Significa ajudá-los a desenvolver a capacidade de tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem que permitam tomar consciência das consequências éticas e políticas e das possibilidades alternativas. (Adler & 1991, p. 78 citado por García, 2013, p. 92 grifos do autor).

Enfim, não se trata de abolir os contos de fadas tradicionais, uma vez que pertencem ao patrimônio cultural dos grandes clássicos literários e merecem nosso respeito. O desafio colocado é reconduzi-los, rompendo com modelos comportamentais cristalizados, biótipos padronizados de beleza e distinção entre as funções atribuídas a homens e mulheres.

Nesse sentido, a contextualização dessas histórias permite a compreensão do momento sócio-histórico de sua criação, possibilitando à criança perceber que a literatura não é neutra, tampouco estática.

Portanto, o tratamento didático oferecido a estes contos e a contextualização que vem sendo feita destas leituras precisam ser repensadas, bem como as orientações advindas do Programa Ler e Escrever, a fim de contribuir para amenizar as desigualdades de gêneros.

Porém, para atingirmos este objetivo, sem cairmos no erro de reduzir a orientação sexual²¹ ao aspecto informativo biológico e moralista, é essencial que haja uma preocupação primeira com a formação daqueles profissionais (psicólogos, professores, orientadores educacionais etc.) que irão trabalhar na área. (Ribeiro, 1990, p. 19).

Existe um abismo entre a teoria vista nos cursos de formação inicial e a realidade majoritária. No entanto, as avaliações externas deste nível de ensino também cobram conhecimentos sobre os contos de fadas, mas vagueiam entre seus objetivos, além do ranço das descrições que, descontextualizadas e desinformadas, contribuem para os estereótipos sexistas. No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011), uma das questões da prova elaborada para o curso de Pedagogia consistia na interpretação de um poema com príncipes e princesas. Ainda que o objetivo da questão não girasse em torno desta temática, as alternativas denunciam as possibilidades de respostas, pautadas em nossas construções naturalizadas dos estereótipos de beleza.

²¹ Figueiró (1996, p. 59) recomenda “... Que seja padronizado o uso do termo educação sexual, por considera-lo o mais adequado, uma vez que, entre outros motivos, diferentemente dos outros termos, implica que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações”.

Quadro 2

Questão referente à Avaliação Externa do Ensino Superior do Curso de Pedagogia.

Questão 1

Retrato de uma princesa desconhecida
 Para que ela tivesse um pescoço tão fino
 Para que os seus pulsos tivessem um quebrar de caule
 Para que os seus olhos fossem tão frontais e limpos
 Para que a sua espinha fosse tão direita
 E ela usasse a cabeça tão erguida
 Com uma tão simples claridade sobre a testa
 Foram necessárias sucessivas gerações de escravos
 De corpo dobrado e grossas mãos pacientes
 Servindo sucessivas gerações de príncipes
 Ainda um pouco toscos e grosseiros
 Ávidos cruéis e fraudulentos
 Foi um imenso desperdiçar de gente
 Para que ela fosse aquela perfeição
 Solitária exilada sem destino

ANDERSEN, S. M. B. Dual. Lisboa: Caminho, 2004. p. 73.

Nota: ENADE (2011).

No poema, a autora sugere que

- A-) os príncipes e as princesas são naturalmente belos.
- B-) os príncipes generosos cultivavam a beleza da princesa.
- C-) a beleza da princesa é desperdiçada pela miscigenação racial.
- D-) o trabalho compulsório de escravos proporcionou privilégios aos príncipes.**
- E-) o exílio e a solidão são os responsáveis pela manutenção do corpo esbelto da princesa.

4.3.2 Formação Continuada

A formação continuada precisa ser concebida como aquela que visa o aprimoramento das técnicas pedagógicas, a ampliação dos conhecimentos formais e a valorização das relações interpessoais que permeiam os espaços físicos e que, conseqüentemente, tornam o processo de ensino e aprendizagem eficiente e eficaz. Estes são discursos teóricos que correspondem à realidade dos cursos de formação inicial, dos quais transmitem aos/às

futuros/as professores/as a ideia de estar sempre em busca do conhecimento, uma vez que ele não é estanque. Na controvérsia deste discurso, evidencia-se a seleção de conteúdos e temas considerados importantes para a cidadania e a exclusão de outros tópicos como irrelevantes e até desestabilizadores da ordem moral. Neste sentido, José Carlos Libâneo (1994) proclama que

... Os conteúdos escolares estão em contradição não somente com as possibilidades reais dos alunos em assimilá-los como também com os interesses majoritários da sociedade, na medida em que podem ser usados para disseminar a ideologia de grupos e classes minoritárias. (p. 120).

Em matéria de sexualidade, por exemplo, estes conhecimentos passam ao largo dos cursos de formação docente, e quando são abordados, comumente se reservam às funções fisiológicas, noções de higiene, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, ou seja, partem de uma visão médico-higienista.

Esta filosofia formativa desemboca na sala de aula e perpetua as discrepâncias irrefletidas das condições de gêneros, seja através das práticas discursivas ou das não-discursivas. Figueiró (1995) elucida esta ideia ao dizer que

O ensino escolar brasileiro, marcado por uma visão médico-biologista da sexualidade, como também por uma visão normativo-institucional, tem manifestado resistência significativa em considerar e acolher a educação sexual como parte da educação global do indivíduo. (p. 46).

Portanto, esta é a consequência da postura negligente assumida pelos cursos de formação inicial, e que tendem a se arrastar por conta da incipiência do tema sexualidade e relações de gêneros nos cursos de formação continuada.

Mesmo não sendo efetivadas a contento, existem algumas políticas públicas que apontam para um caminho, porém, ainda há muito a ser feito. É o caso dos PCN (1997b) que apesar do caráter facultativo, acenou para um princípio de discussão com intenções práticas a serem consolidadas nas escolas. Especificamente sobre o tema Orientação Sexual, a proposta é que a/o professor/a o aborde transversalmente às demais áreas do conhecimento, pois seus aspectos permeiam expressivamente o cotidiano escolar. Porém, Cláudia Vianna (2010) alerta para

A precária aplicação das diretrizes curriculares contidas nos PCN sobre orientação sexual e de implementação dessas indicações diante da falta de formação inicial e continuada docente, da dificuldade de abordar o tema no cotidiano e da precariedade das condições de trabalho docente. (p. 358).

É interessante ver a quantidade de esforços que são desperdiçados pela falta de reconhecimento no tocante a algumas iniciativas bem intencionadas, ainda que estejam sujeitas a se perderem pelo caminho, em decorrência de uma série de fatores já assinalados anteriormente.

Outro agravante versa sobre a incompatibilidade pedagógica vigente, de acordo com o que já foi exposto. Sobre este aspecto, cabe uma reflexão a partir das palavras de Ribeiro (1990). “É necessário, porém, levar em consideração, os problemas educacionais do país e a própria ideologia de ensino, com uma visão meramente informativa de educação, preocupada mais em levar ao aluno conhecimentos teóricos, conceitos e definições...” (p. 31). O autor continua o trecho referindo-se ao ilustre Paulo Freire (1996) e a sua teoria da educação bancária, comumente assumida na escola. Diante das lições deixadas por ele, uma diz respeito ao

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (p. 54).

Desta forma, a resistência que assola os sistemas de educação no tocante as suas concepções de ensino é a mesma que se nega a aceitar uma educação sexual pautada na equidade de gêneros e suas nuances. A interpretação dos PCN (1997b) esclarece que

Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes. (p. 87).

Desta forma, é preciso reestruturar o sistema de ensino e oferecer a base necessária para a formação das/os docentes no sentido de possibilitar a compreensão sistemática dos suportes teóricos que se preocupam em estabelecer uma conexão entre os saberes constituídos nas relações dialógicas. Pelas contribuições teóricas de Vygotsky (2000) os conceitos espontâneos – construídos empiricamente – e os conceitos científicos – formalizados sistematicamente em situações de ensino e aprendizagem – se cruzam e avançam para outros níveis de conhecimento, sem descartar o primeiro e nem sobrepor o segundo a ele. Nesta

perspectiva, a valorização das inter-relações dos sujeitos é a premissa para a estrutura das funções mentais superiores, e encontra respaldo na abordagem sócio-histórica.

Portanto, os PCN (1997b) indicam um caminho ainda pouco praticado e pouco compreendido. Além deles, existem outras experiências em formação continuada que, apesar da parca adesão comparada com a demanda de professoras/es nas redes públicas de ensino, conquistam um tímido espaço nas instituições escolares. O Ministério da Educação, por exemplo, dispõe um amplo repertório de materiais por meio da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que visa subsidiar a precária formação inicial dos/as professores/as, bem como outros grupos de estudo sobre sexualidade também.

Estas iniciativas particulares revelam o quanto a educação sexual ainda precisa galgar o seu lugar em meio às instituições de ensino. E como o incentivo e o investimento em educação no nosso país são demasiadamente esquecidos; raramente presenciamos esta tomada de decisão. Quanto a isto, Giroux e McLaren (2002a) indicam que “Se e quando um professor decide engajar-se em formas de política radical, isso invariavelmente se dá anos depois de ter deixado o estabelecimento responsável por sua formação.” (p. 130).

Enfim, vale encerrar esta seção com outra posição dos referidos autores.

Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correção ideológica. Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que investem (Giroux & Simon, 2002b, p. 106).

4.4 A percepção dos/as docentes em relação aos contos de fadas

A preocupação das/os docentes com as técnicas de ensino e com os resultados das aprendizagens que deverão ser apresentados, assim como já foi assinalado, prepondera sobre as ideologias presentes nos conteúdos selecionados. Paradoxalmente, esta é a ideologia exercida e não percebida pelos/as “guardiões/ãs” do saber. Também já foi debatido que os modelos educacionais causam um forte impacto nestas condutas de ensino tecnocrático. Estes, por sua vez, trabalham na constituição de corpos dóceis, adotando estratégias disciplinares e

disseminando as desigualdades de gêneros pela inculcação - verbal ou não verbal - de características distintas para meninos e meninas. A começar pela técnica disciplinar, Foucault (2013) proclama que

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (p. 164).

Esta estrutura escolar sustenta a nossa base ideológica capitalista, e predispõem desde as condições físicas do ambiente até os mecanismos que corroboram para a dicotomia de papéis, iniciando pelos anos de formação do indivíduo, dos quais refletirão novamente na sociedade, ao mesmo tempo em que se absorve dela. Louro (1997) constata que

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres - dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior mas também para aqueles/as que dela não participam). (p. 91).

É importante que possamos tecer críticas sobre o que lemos, bem como fazer associações, estabelecer comparações, realizar inferências para, só então, extrair destas leituras suas reais intenções de comunicação/inculcação. Além disso, elas podem conter mais de um propósito, sendo um aparente e outro implícito. Como visto nesta pesquisa, a perspectiva psicanalítica elaborou teorias sobre os contos que repousaram, sobretudo, nos benefícios a nível psíquico que eles podem gerar. Porém, inocentá-los de seus impactos a nível social pode ser reflexo da invisibilidade para com as formas sutis de injustiças perpetradas pelas escolas. De acordo com Bettlheim (1980) o ideal é que se deva

Contar um conto de fadas com uma finalidade específica que não seja a de enriquecer a experiência didática que, na melhor das hipóteses, fala à mente consciente da criança, ao passo que um dos grandes méritos desta literatura é atingir diretamente o inconsciente da criança (p. 189).

Assim, os ideais vão sendo transmitidos e perpetuados, em geral, pelas mulheres, que são as representantes oficiais da carreira de magistério, constituída enquanto o seu lugar tipicamente “natural”, pois simboliza a extensão da “dona do lar”, uma vez que continua a

frente da responsabilidade de educar as crianças. E ao assumir este encargo, cabe a ela manter a organicidade social, visto que, mesmo as meninas destoantes de suas funções “naturais” precisam conservar as características femininas de seu sexo.

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem *a verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a *menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente. (Louro, 1997, p. 96 grifos da autora).

A unilateralidade dimensional situada no biológico que foi atribuída a mulher é um fator histórico, associado ideologicamente às suas condições sociais de mulher. Esta ideologia fez com que a sua auto-percepção fosse prejudicada e apenas parcialmente construída, incorrendo em danos patológicos – sem serem - ou ao conformismo. Heloneida Studart (1974) alega que estas condições justificam a ida de muitas mulheres aos analistas em um dado momento da história.

Um grande número de mulheres que pode pagar se torna cliente dos analistas. Tomadas de uma angústia imprecisa, elas sofrem de nada. O que sentem, realmente, é a ausência de objetivos. Estão reduzidas a uma dimensão apenas: o seu papel biológico (sendo perecível). (p. 24).

Talvez isto explique o fato de que os arquétipos dos contos não lhes causem nenhuma indignação, e que estas inquisições não passem de meras especulações. Se elas internalizaram estas diferenciações de forma naturalizada, é porque “... Tais construções são reflexos de socialização de gênero que vão concretizando-se em meninos e meninas” (Souza, 2006, p. 74), portanto, desde as suas constituições de criança.

Ao se dirigir novamente a Bettlheim (1980), constatamos que, para ele, o tempo defendido para a assimilação dos contos seria para surtir o efeito psicológico dos conflitos internos, sem necessitar de discussão. Porém, entendemos que, sem discussão, estes efeitos também podem cristalizar comportamentos tidos como modelos do que é ser homem e mulher.

Quando os contos de fadas estão sendo lidos para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da estória, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou

eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra estória de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a estória de fadas criou. (p. 75).

Não raramente, ouvimos mulheres fazerem referências aos príncipes encantados, quase sempre que ainda estão por chegar. Estas frases foram interiorizadas e refletem na realidade, pois revelam as projeções de perfeição lançadas sobre os parceiros aos quais procuram. A mídia e outros meios de comunicação também contribuíram para a veiculação destes contos, e mesmo as versões mais modernas ainda conservam elementos estereotipados. Mendes (2000) diz que “O fato de Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida estarem entre as personagens mais amadas deve-se também, com certeza, aos filmes de Disney e sua propaganda por meio de discos, livros e álbuns de figurinhas.” (p. 137).

Guimarães (1995) também lembra que “O professor e a professora são modelos de “homem” e “mulher”, ao realizarem suas atividades com os alunos, embora nem sempre se sintam comprometidos com a Educação Sexual.” (p. 100). E no tocante aos gêneros, acrescenta que “Como são sexuados e assumem papéis “masculino” e “feminino”, não importa se com maior ou menor correspondência à estereotipia social – são modelos sexuais.” (p. 100).

Sem contar que algumas versões são consideradas “fortes” no sentido de aludir para a sexualidade precoce e, portanto, são excluídas das leituras.

O que pode parecer estranho é que a educação, como instituição social, seja ambivalente acerca do papel que o conhecimento da sexualidade deve ter no currículo. Essa ambivalência tem a ver com a própria definição de sexualidade. Se a sexualidade é concebida como práticas genitais, então a preocupação volta-se para como e quando tal conhecimento deve ser ensinado. Mas se a sexualidade pode ser vista como a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar os outros, então o conteúdo da discussão torna-se bastante aberto e é produzido durante todo o tempo do processo educativo. Defendo que a sexualidade não seja considerada como um tópico separado a ser desenvolvido, mas sim como as condições para viver a aventura de produzir ideias, teorizar sobre questões referentes ao amor e à perda do amor, assim como observar as amplas questões vinculadas ao amor. (Britzman, 1998, p. 162).

Da mesma forma, quando se estreita o campo da sexualidade para refletir sobre as questões concernentes aos gêneros é comum a confusão emitida pelas/os docentes que, mesmo com os avanços das pesquisas, ainda seguem - intuitivamente ou não - a tradição cultural. Diante da provocação de Suplicy et al (2000), verifica-se que

Durante muito tempo acreditou-se que, associadas à conformação biológica, havia outras características típicas do comportamento de homens e mulheres: atividade ou

passividade; objetividade ou sensibilidade; razão ou emoção. Constatáveis na maioria dos homens e mulheres, seriam tais características “naturais”? (p. 59).

Devido a esta percepção docente, pois é dela que estamos falando, facilita-se a inserção dos contos de fadas de maneira irrefletida, acrítica e binária. É interessante ressaltar que nem sempre estas condutas se alojam em decisões curriculares prescritivas, pois encontram sua eficiência no currículo oculto, que se define por meio da “... Experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos do seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar.” (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2007, p. 363).

E assim, o intento ideológico capitalista se funde exitosamente. De acordo com André Michel (1988).

Agindo segundo estereótipos sexistas, o espírito humano funciona de maneira binária, atribuindo às mulheres qualidades e fraquezas que são negadas aos homens, ao mesmo tempo em que estes se vêem cumulados de qualidades e defeitos que são negados às mulheres. Inútil acrescentar que, nesta distribuição de estereótipos sexistas entre ambos os sexos, a balança é desigual: os homens recebem muito mais valores positivos (coragem, inteligência, auto-afirmação, competência profissional, gosto pelo perigo e pela aventura, espírito de iniciativa e eficiência). Já as mulheres são representadas como seres desprovidos destas qualidades, ditas “viris”, surgindo como pessoas dotadas de qualidades consideradas “femininas” e supostamente ausentes nos homens. (p. 3).

Neste sentido, Figueiró (1995, p. 47) alarga esta reflexão reportando-se ao passado para declarar que “Quanto à história da sexualidade, sua compreensão nos tem feito ver que ela tem sido reprimida e controlada, ao longo dos séculos, pela Igreja, pela medicina, pelo Estado, pela escola e, também, pela família”. A autora continua alegando que “O que é mais agravante ainda é que o próprio indivíduo tem internalizado essas forças negativas e vem exercendo sobre si próprio a auto-repressão, sem ter consciência disso.” (Figueiró, 1995, p. 47).

Diante da fala de Lúcia Afonso (1995, p. 16), também é possível se atentar para a postura muito comum da/o docente em ignorar a curiosidade sexual da criança, tentando “... Reprimir de forma branda, ao mesmo tempo impedindo comportamentos e transmitindo valores”.

Frente ao exposto, a urgência em inserir a temática da sexualidade no contexto escolar consiste em garantir que os direitos iguais a homens e mulheres e o tratamento equânime previstos em lei se efetivem, pois os fortes laços culturais que nos aprisionam a modelos de

ensino androcêntricos e sexistas ainda nos impedem de assistir a este feito. Figueiró (1995) afirma que para isto acontecer

É fundamental estar bem com sua própria sexualidade, porém esta conquista não se dá isoladamente, ou seja, o indivíduo consigo próprio ou com seu parceiro; nem tampouco se dá alienado de uma cultura. Pelo contrário, a vivência pessoal da sexualidade é influenciada, contaminada, afetada pelas conquistas ou entraves que vêm emergindo da contínua construção da mesma pela cultura na qual estão inseridos os indivíduos. (p. 107).

Para tanto, Leão (2009) reforça que “Há necessidade de uma formação eficaz para abordar tal temática e trabalhá-la profundamente para reduzir o embrião que gera ao pregar estereótipos sexuais.” (p. 92). Com isto, possivelmente se mitigaria os conceitos e valores arraigados, que estão mais amarrados a tradições do que ao princípio de igualdade e equidade de gêneros.

Portanto, é imprescindível que se invista na formação docente, pois somente oferecendo condições de refletir sobre questões de sexualidade e relações de gênero, a/o professor/a poderá rever suas concepções e valores, além de conquistar a autonomia necessária para identificar conteúdos sexistas numa simples e “ingênua” literatura infantil, como é o caso dos contos de fadas. Ana Maria Faccioli Camargo e Cláudia Ribeiro (1999) complementam dizendo que “A competência do profissional da educação implica, dessa forma, enxergar o processo educativo sob uma perspectiva multidimensional, considerando a internalidade e a comunicabilidade de suas próprias experiências.” (p. 51).

4.5 A metodologia de ensino e os contos de fadas: um repensar sobre a prática docente

Saber explorar os materiais didáticos a favor da aprendizagem de conteúdos conceituais, porém sem abandonar seus aspectos ideológicos, constitui um desafio para o educador que não se dá por vencido ao tomar consciência das manobras políticas que descaracterizam o sentido real da educação.

Pensando nisso, o ensino por meio dos contos de fadas não precisa se restringir aos aspectos linguísticos e gramaticais da nossa norma culta. Estes contos podem fornecer elementos capazes de levar as crianças a refletirem sobre as questões de gênero, tendo em vista que elas mesmas costumam manifestar suas inquietações quando a história lhes interessa. Inclusive, o trabalho pode ser desenvolvido interdisciplinarmente.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses dão à vida da criança. (Bettelheim, 2004, p. 20).

Ao fazer menção a este aspecto, constata-se que o preparo pedagógico da/o docente incidirá diretamente na formação e construção da identidade da criança. Portanto, apreender uma nova forma de ensinar a explorar estes contos configura-se em uma medida de caráter emergencial, aliada a outros fatores. Como nos diz Terezinha Azerêdo Rios (2008) “Em toda ação docente, encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral.” (p. 93). Portanto, ao aprendermos a articular essas dimensões harmoniosamente, desenvolvemos nossa competência enquanto professoras/es.

Libâneo (2009), em seu livro intitulado *Didática Geral*, define conteúdos como “... Conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social.” (p. 128). Diz ainda que devam ser aplicáveis na vida prática das/os alunas/os, ajustando os conhecimentos acumulados pela humanidade à nova realidade apresentada.

Neste sentido, a/o professor/a fica incumbida/o de gerenciar as situações de aprendizagem, conduzindo a aula para alcançar os objetivos pretendidos por ele.

Assim, se a intenção é desmistificar o uso dos contos de fadas como um recurso didático para alcançar determinados objetivos, a ideologia empregada pelas propostas das atividades, bem como a forma de encaminhá-las, também deverão ser repensadas.

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (Larrosa, 2006, p 126).

Somando-se a isso, os conceitos sobre a sexualidade e questões de gênero como concebidos por esse profissional também constituem um fator crucial neste processo, de modo a torná-lo capaz de instaurar a conservação das desigualdades de gêneros ou conduzir para uma efetiva transformação voltada para a equidade. É válido lembrar que não se trata de

atribuir essa responsabilidade apenas às professor/a, mas é ela/e quem está em contato diário com as crianças e, portanto, assume um lugar de grande relevância.

Por esta razão, prestar atenção aos comportamentos e atitudes das crianças, além de conceder-lhes espaços de escuta, é de suma importância. Assim, o fazer pedagógico volta-se para quem se deve, a/o aluna/o, e o foco central da educação deixa de ser a/o professor/a, no sentido de detentor do saber, pois desmistifica-se esta concepção de ensino.

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito sobre os sujeitos, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. (Louro, 1997, p. 67).

Desta maneira, os interditos se dissolvem e a sexualidade, bem como, as relações de gênero, passam a incorporar os demais assuntos das aulas, uma vez que deixam de ser tabu e de reproduzir o preconceito. Aliás, tanto se fala em despertar o interesse na/o aluna/o para que a aprendizagem seja prazerosa, mas pouco se faz neste sentido, pois o “prazer” é interpretado sob o ponto de vista do adulto, ou seja, ele está desvinculado da sexualidade. No entanto, Britzman (1998) explica que

Nossa sexualidade nos dá o tom da curiosidade, o desejo de aprender. Sem sexualidade não há curiosidade. A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. (p. 156).

Portanto “O educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e jovens, a busca pelo prazer e as curiosidades manifestadas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento” (PCN, 1997b, p. 84).

Outro reconhecimento necessário repousa sobre os objetivos traçados pela/o professor/a, pois mesmo quando se recusa a falar de sexualidade e das relações de gênero, o processo de ensino está acontecendo e uma posição diante do fato foi tomada, seja ela política e de liberdade ou punitiva e castradora. Conforme salienta Francisco Whitaker Ferreira (1983) ao se projetar na/o professor/a

... Estou permanentemente intervindo no meu contexto, querendo ou não. Sendo que “deixar de agir” é uma maneira de agir, porque a ausência de minha ação é um dado da evolução da realidade, na combinação das mil e uma forças e ações que determinam a sua evolução permanente... (p. 136).

E para que a sexualidade e as relações de gênero possam ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem, necessita-se conhecer a realidade das crianças. Neste sentido, o mesmo autor frisa que “O difícil não é saber planejar, é conhecer o que se planeja.” (Ferreira, 1983, p. 58).

Porquanto, a literatura constitui-se como um instrumento mediador deste processo e, especialmente falando dos contos de fadas, a/o docente pode planejar dinâmicas que promovam a desconstrução dos estereótipos sexistas por meio de boas intervenções didáticas, que propiciem a reflexão coletiva, e ao mesmo tempo, a autorreflexão.

A diferença já não está entre literatura e comunicação, mas entre a literatura que comunica fazendo se manifestarem as imagens convencionais do mundo e a literatura que nos dá o mundo como algo já pensado, como um mero objeto de reconhecimento. A diferença essencial estaria entre duas formas de logos pedagógico: o que faz pensar e o eu transmite o já pensado, ambas as formas incluindo a literatura. (Larrosa, 2006, p. 127).

No livro de Cashdan (2000) constam algumas sugestões de adaptações metodológicas para trabalhar com os contos de fadas, visando suscitar discussões e redimensionar os contos para outras situações impensadas, inclusive em relação à rigidez dos papéis masculino e feminino. Além disto, estas situações devem ser planejadas antecipadamente e privilegiar diversos momentos durante o ano letivo, pois assim como sugere os PCN (1997b), é importante

... Que se eleja um (ou mais) momento(s) em que esse tema seja diretamente abordado, como trabalho planejado e sistematizado. Leitura e análise de notícias ou de obras literárias são boas formas de informar e promover discussões a respeito de valores e atitudes ligados à questão. (p. 100).

Finalizando, as oportunidades de diálogos criadas em sala de aula devem vir acompanhadas de uma proposta que atenda a diversidade humana, esta sim, a dimensão que precisa ser posta em questão, para que

... Homens e mulheres possam, em conjunto, de acordo com as necessidades de cada momento histórico, reavaliar os papéis sociais e viabilizar as mudanças destes papéis, com a preocupação sempre de conquistar o bem-estar, o crescimento pessoal e a felicidade de ambos, num ambiente onde nenhum sexo vale mais que o outro e onde todos – homens e mulheres – sejam merecedores de direitos iguais. (Figueiró, 1995, p. 103).

Abaixo, segue um texto de Ruth Rocha (1996), em que a autora propõe uma inversão de papéis para provocar o confronto de ideias no sentido de desmistificar preconceitos sexistas.

Pedro implicava com a irmã por ela querer fazer coisas de meninos tais quais jogar bola, subir em árvore; Joana implicava com o irmão por ele às vezes ter "atitudes femininas" como chorar por causa de um filme triste, ou ficar olhando-se no espelho. Os dois sofriam cobranças de atitudes correspondentes com seu sexo por parte de seus pais, como: "menina tem que ser delicada, boazinha..." ou "filho meu não foge! Volte pra lá agora e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!"

Um dia, voltando da escola, passam por debaixo do arco-íris e mudam de sexo. E a situação se complica. Logo na esquina, Pedro, quer dizer, Pedra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha que estava no chão.

- Vamos parar com isso?- disse Joano - Menina não faz essas coisas.

- E eu sou menina?

- É, não é?

- Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela...

- Ué, eu também tinha vontade de fazer tudo isso e você dizia que menina não podia-reclamou Joano.

- Mas é que todo mundo diz isso- disse Pedra- que menina não joga futebol, que lugar de mulher é dentro de casa...

- Pois é, agora agüenta! Não pode, não pode, não pode...

Pedra descobre também as vantagens de ser menina, como poder demonstrar seus medos, seus choros, sua vontade de ver novela... Porém a implicância entre os irmãos está cada vez maior, sem compreender tantas proibições... até que o arco-íris apareceu:

Joano e Pedra deram-se as mãos. E correram, juntos, em direção ao arco-íris. E finalmente perceberam que alguma coisa, novamente, tinha acontecido. Então riram, se abraçaram e começaram a voltar para casa. Então Joana viu uma tampinha na calçada. Correu e chutou a tampinha para Pedro. Pedro devolveu e os dois foram jogando tampinha até em casa.

5 METODOLOGIA

A escolha da metodologia adotada deve-se ao cruzamento entre o tema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Por esta razão, entende-se que a abordagem qualitativa oferece fundamentos metodológicos adequados e coerentes com o propósito desta pesquisa e suas implicações para o campo educacional.

De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo, Suely Ferreira Deslandes e Romeu Gomes (2012) é preciso situar a pesquisa qualitativa em seu escopo metodológico, evitando interpretações equivocadas quanto ao seu lugar no universo científico. Torná-la secundária é o mesmo que desconsiderar seus aspectos próprios que permitem trazer a luz do conhecimento um mundo invisível em suas peculiaridades. Maria Teresa de Assunção Freitas (2002) complementa ao ressaltar que “Nas ciências humanas, portanto, ao se trabalhar com a interpretação das estruturas simbólicas, faz-se necessário ir à infinitude dos sentidos simbólicos.” (p. 24).

John W. Creswell (2007), fundamentando-se em Neuman (2000), desvela que na década de oitenta e noventa, em oposição ao que existia em termos de métodos e teorias científicas, um grupo de pesquisadores se esmerou em trabalhos de autores como Marx, Marcuse, Adorno, dentre outros, para desenvolver novas técnicas científicas visando a inclusão de populações consideradas marginalizadas das descobertas metodológicas vigentes. Segundo o que se expunha na época

Esses pesquisadores acreditam que a investigação precisa ser entrelaçada com política e com uma agenda política. Assim, a pesquisa deve conter uma agenda de ação para reforma que possa mudar a vida dos participantes, as instituições nas quais as pessoas trabalham ou vivem e a vida do pesquisador. (Creswell, 2007, p. 27).

Diante desta nova postura junto à comunidade científica, passou-se a considerar o sujeito holisticamente, compondo o conjunto de significados correspondente à sua realidade. Assim, aspectos específicos da vida social que envolve questões relevantes, porém imperceptíveis a olho nu, ganharam notoriedade e também um tratamento adequado.

A aproximação com os sujeitos da pesquisa permite ao pesquisador sensibilizar-se com a experiência investigada, porém, mantendo a imparcialidade em relação aos resultados obtidos. Antonio Chizzotti (2013) também contribui com suas considerações ao expor que “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem

objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (p. 28).

Dar voz às/aos participantes implica em considerá-las/os em sua subjetividade, quase sempre ocultada em virtude das circunstâncias e do pragmatismo que nos são impostos diariamente.

Diante desta invisibilidade produzida nas relações sociais e humanas, a pesquisa qualitativa

... Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano não se distingue só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2012, p. 21).

Marli André (1995) defende a adoção dos elementos que englobam as interações entre os sujeitos em sua totalidade. Sua preocupação com os rumos das pesquisas mais recentes, particularmente àquelas que se restringem ao universo escolar, consiste no inter cruzamento dos fatores extra-escolares com os intra-escolares e suas consequências sentidas no desempenho das/os alunas/os. A autora acredita que o tratamento genérico comumente dado a estas questões tem se convertido em preocupações cada vez mais reais e localizadas em campos específicos. Neste sentido, Freitas (2002) endossa que

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (p. 26).

No intuito de viabilizar a obtenção dos dados a serem analisados por meio desta perspectiva, existiu também uma preocupação com os procedimentos técnicos e com os instrumentos a serem utilizados. Para tanto, a articulação destes elementos com a teoria se faz indispensável e de suma importância.

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de caminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (Minayo, 2012, p. 16).

Neste sentido, a intenção da pesquisa centrou-se em desvelar parte de um universo absorvido pela racionalidade, embora também seja constituído pela subjetividade, porém, quase sempre subjugada em função do nível de exigências por um mundo cada vez mais competitivo.

E mesmo partindo deste pressuposto, a análise dos resultados não possui a pretensão de convertê-los em verdades, mas sim em propiciar um repensar sobre um contexto que está em constante movimento e atravessado por relações intersubjetivas.

Todas as ações para uma legítima pesquisa científica precisam conversar entre si e estarem amparadas por uma fundamentação teórica que explicita o fenômeno a ser estudado.

5.1 E quem vai ao baile? O processo de seleção do público alvo

Esta etapa da pesquisa é preliminar ao momento da visita a campo. Consiste em delinear os critérios a serem utilizados no intuito de elucidar o fenômeno estudado. Para tanto, a objetividade deve ser um traço inerente do pesquisador.

Na escolha dos critérios está implicado o grupo de participantes que deve ser compatível ao intento da pesquisa, não no sentido de fornecer as respostas esperadas, mas por estar inserido na realidade que se pretende investigar. Assim sendo, são as percepções de mundo deste grupo que comporão as análises da pesquisa, uma vez que somos o reflexo das relações que travamos com o nosso meio social, ao mesmo tempo em que também refletimos nossas convicções, valores e atitudes, num processo dialético.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como finalidade aclarar as relações interpessoais constituídas no interior da escola, especialmente no que tange aos gêneros sexuais, era necessário delimitar o objeto de análise, além do público alvo. Dessa forma, decidiu-se pelos contos de fadas, visto que eles integram parte dos conteúdos do currículo escolar, verificado especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental I e pertencem a nossa herança cultural fundada na tradição oral, contendo elementos de antepassados e suas organizações sociais.

Unindo o objeto a ser investigado ao seu orador no contexto escolar, o próximo passo consistiu em refletir sobre a percepção das/os docentes no tocante aos contos de fadas e se consideram a projeção – ou não – de seus interlocutores nas personagens apresentadas, fortalecendo a construção dos papéis binários.

Porquanto, determinou-se que o público alvo seria constituído por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental I, pelas declarações expostas acima.

Ao considerar a perspectiva histórico-cultural como base teórica para o processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que o papel da/o docente ultrapassa as barreiras do ensino formal e sistematizado, por entender a relação professor-aluno, bem como as questões de ordem social e ideológica como parte indissociável deste processo.

No entanto, quando esta dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo. A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, e vista como algo “neutro” e meramente instrumental. A questão do “fazer” da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o “por que fazer” e o “para que fazer” e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada. (Candau, 2009, p. 15).

Privilegiando a dimensão técnica, conforme esclarece Vera Maria Candau (2009) legitima-se um conjunto de situações e códigos sociais previamente constituídos e tidos como verdades incontestáveis.

Sem a concessão de um espaço multidimensional, as/os alunas/os ficam condicionados/as a repetirem os comandos pedagógicos e se tornam receptores/as passivos/as de uma cultura escolar massificada.

A reprodução desta relação é sentida no cotidiano e encontra na/o docente um agente para a sua efetivação. É por esse motivo que a/o professor/a precisa refletir e reavaliar suas convicções, redimensionando, sempre que necessário, a sua prática de ensino. Nesta situação específica, coube refletir sobre a matriz heteronormativa que constituiu esta/e professor/a e que o transformou num agente reprodutor da desigualdade. Para Libâneo (1994) é importante perceber que

... A prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre **homens e mulheres**, jovens e adultos. (p. 21 grifos nosso).

Após definir o objeto de investigação e o público alvo, a próxima etapa envolve o meio para se chegar ao objetivo.

5.2 O salão para o baile: a unidade de ensino

A escola é mantida pelo órgão municipal e oferece ensino para os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Está localizada numa região periférica da cidade e desde a sua municipalização, está em funcionamento há 15 anos. No ano da pesquisa (2014), a escola possuía sete salas de aula do ensino fundamental e uma de informática. Em média, mantém cento e dez alunas/os matriculados nos dois períodos (manhã e tarde).

Conta com um quadro de dezesseis professora/es e quatro auxiliares/berçaristas. Dentre as/os docentes, seis são de Educação Infantil, sete de Fundamental I, uma professora e um professor de Educação Física e uma de informática.

5.3 As eleitas para o baile: o contato com as participantes

Estabelecer o primeiro contato requer um nível de sobriedade fundamental para as próximas etapas. Quando há possibilidade, é interessante contar com a presença de um mediador que facilite a interação entre pesquisador e pesquisado. Neste caso específico, a relação com a gestora já existia, o que subsidiou o encaminhamento da minha apresentação e do interesse da pesquisa. Quanto a este último

... O investigador deve discorrer resumidamente sobre o trabalho para seu entrevistado e, também, dizer-lhe em que seu depoimento pode contribuir direta ou indiretamente para a pesquisa como um todo, para a comunidade e para o próprio entrevistado. Ainda é importante mencionar e explicar a importância e a finalidade da instituição à qual o pesquisador está vinculado, para dar segurança a seu interlocutor. (Minayo, 2012, p. 66).

De acordo com o respaldo teórico acima, este e os demais procedimentos foram cumpridos.

Por se tratar de uma cidade pequena, é comum esbarrarmos com pessoas conhecidas a todo o momento. Assim sendo, as professoras também se incluem nesta parcela, porém, o contato costuma ser muito esporádico, em encontros casuais.

Preliminarmente estabeleci contato com a gestora da unidade de ensino por meio de uma ligação telefônica. Ao apresentar e justificar as intenções da pesquisa, a mesma autorizou imediatamente a realização das entrevistas. Marcamos o dia e a hora – em ATPC²² - para que

²² Aula Pedagógica de Trabalho Coletivo.

eu pudesse expor às docentes os objetivos centrais da pesquisa e para definirmos outra data referente à entrevista – provavelmente no dia seguinte. Próximo à data estipulada, liguei novamente para confirmar o compromisso quando a gestora me comunicou sobre o indeferimento da Coordenadora de Educação Municipal. Vale esclarecer que a rede municipal conta com uma funcionária que cumpre a função de Coordenadora de toda a rede de ensino.

Diante da recusa, decidi solicitar a autorização da Secretária da Educação Municipal. No dia agendado, compartilhei os objetivos da pesquisa e a necessidade de realizar as entrevistas, argumentando sobre a importância do tema sexualidade para a educação.

Frente ao exposto, a Secretária esclareceu-me sobre os motivos expressos pela Coordenadora alegando que, de acordo com a programação dos horários de formação (ATPC), não haveria como conceder um espaço para as entrevistas, pois comprometeria a sequência dos conteúdos a serem estudados.

Como alternativa a própria Secretária da Educação propôs que as entrevistas fossem realizadas num dia letivo, com cada professora em seu próprio turno de trabalho, uma vez que faltava menos de uma semana para as férias de julho e a frequência das/os alunas/os havia reduzida/o. Apesar de interferir em parte da proposta de entrevista, visto que ela seria composta por duas fases – uma individual e outra coletiva -, acatamos a sugestão dada pela Secretária que, no mesmo instante, comunicou a gestora de sua concessão.

Em nova data acordada com a mesma – segunda semana de julho -, havia chegado o momento de explicitar às docentes o motivo da pesquisa e, conseqüentemente, o meu interesse em entrevistá-las, convidando-as a participarem voluntariamente.

Estavam presentes todas as professoras do 1º ano 5º ano, das quais, não havendo objeção, realizariam a entrevista sem exceção. Precisamente a escola mantém em seu quadro de professores/as: uma do 1º ano, duas do 2º ano, uma do 3º ano, uma do 4º ano e duas do 5º ano – contando apenas as professoras do ensino fundamental I.

A gestora acompanhou-me à sala das/os professoras/es, onde as docentes já aguardavam a minha visita. Após me apresentar, retirou-se da sala e só então iniciei expondo minhas intenções de pesquisa e os motivos para a realização das entrevistas. Antes de começar, fui logo explicando sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que assinariam ao final, a título de documentar por expresse a concordância em participar, caso aceitassem.

Ao expor todas as justificativas e explicar como faríamos, percebi que as docentes ouviam atentamente. Somente após minha fala, algumas fizeram questionamentos quanto aos procedimentos e, em seguida, concordaram em participar na condição de voluntárias, sob a

hipótese de retirar-se a qualquer momento, sem prejuízo moral ou financeiro. É importante frisar que as entrevistas foram gravadas com o propósito de apurar fielmente o conteúdo das falas. Este procedimento também foi autorizado por elas. Trata-se de uma técnica eficiente, utilizada sob o aval teórico-metodológico.

Na sequência, esclareci sobre as duas modalidades das entrevistas, visto que a primeira seria individual. Quanto à segunda, reuniríamos todas as docentes do período vigente - conforme a condição posta pela Secretária da Educação - para realizarem as duas etapas subdivididas da seguinte forma: na primeira, responderiam a um roteiro de perguntas semiestruturadas, e na segunda, produziriam por escrito a continuação do conto de fadas *A Bela Adormecida* após o slogan: “E viveram felizes para sempre”. A escolha da história se deu pela necessidade de um contexto para a escrita. Como este foi o último conto utilizado para a entrevista projetiva (foi exibido uma pequena animação), optamos por ser ele o responsável pelo contexto. Todavia, o importante era que partisse do célebre final.

Para finalizar o contato com as docentes, solicitei que assinassem o termo de consentimento e livre esclarecimento do qual havia mencionado no início da conversa. Convém dizer também que tanto a gestora da unidade quanto a Secretária da Educação também assinaram um termo de concessão para a realização das entrevistas com as docentes.

Em seguida, apresentaremos um quadro explicativo das participantes em relação aos anos para os quais lecionam e seus períodos – manhã ou tarde. Em conformidade com o tema da pesquisa e para preservar o anonimato das docentes, serão atribuídos nomes de princesas. Utilizamos como critério as princesas dos contos selecionados para as entrevistas – *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve* e *Cinderela* e suas nomeações antecessores às versões conhecidas – uma de cada. Estes nomes serão mantidos no capítulo das análises. Como a professora do 3º ano não participou²³, somam-se seis docentes. A atribuição dos nomes terá como critério o nome da versão conhecida seguido do nome da versão antiga. Sempre que houver referência aos codinomes, estes estarão destacados em negrito.

Quadro 3

Das docentes e seus respectivos anos de ensino.

Nome	Ano em que leciona	Turno – manhã/tarde
A Bela Adormecida	4º ano	Manhã
Tália	5º ano	Manhã

²³ No dia da entrevista, a docente do 3º ano havia se ausentado. Conjecturamos que possa ter se esquecido da entrevista autorizada previamente por ela.

Branca de Neve	5º ano	Manhã
Lisa	2º ano	Tarde
Cinderela	2º ano	Tarde
A Gata Borracheira	1º ano	Tarde

Nota: A autora.

5.4 Procedimentos

5.4.1 O convite para o baile: os instrumentos da pesquisa

Esta etapa foi composta por três momentos a serem descritos, e foi decidida com bastante antecedência e rigor científico para que a obtenção dos resultados permitisse a análise sistemática do material coletado. Antes, justifica-se a escolha das entrevistas enquanto instrumento a ser utilizado, uma vez que as

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa em sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (Duarte, 2004, p. 215).

Em vista disso, a elaboração e o planejamento do roteiro de perguntas que nortearam as entrevistas contaram com a averiguação dos profissionais da área da sexualidade, visando assegurar a seriedade e comprometimento mantidos com a qualidade da pesquisa.

Não foi realizado teste piloto devido aos prazos previstos para a execução das etapas da pesquisa em função das alterações sobre as estratégias adotadas, sucedidas durante a fase de revisão bibliográfica e cumprimento das disciplinas. Portanto, a aplicação da entrevista ocorreu em primeira instância, porém, com sucesso.

O roteiro pré-elaborado da entrevista individual é denominado pelos autores de metodologia científica como entrevista semiestruturada, da qual “... Combina perguntas

fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (Minayo, 2012, p. 64).

Num segundo momento, as/os professoras/es, reunidos por período, foram convidados a falar sobre os contos de fadas, e o entrevistador realizava questões mais flexíveis, a título de aprofundar alguma opinião. Classifica-se esta modalidade como entrevista “... Aberta ou em profundidade, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões.” (Minayo, 2012, p. 64).

Por último, realizou-se a entrevista projetiva, que permite o uso de

... Dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. Essa última modalidade constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada quando precisamos falar de assuntos difíceis e delicados e temos problemas para trata-los diretamente. (Minayo, 2012, p. 65).

A decisão por esta última entrevista se deu mais pela motivação em desvelar um universo de significados implícitos que nem sempre são detectados pelas outras modalidades, do que propriamente pela dificuldade em lidar com o assunto, visto que os contos de fadas ocultam mensagens de cunho sexual e, normalmente, o entrevistado o encara como um texto literário admonitório.

5.4.2 O dia do baile: a coleta dos dados

Nesta etapa, a postura do pesquisador é fundamental para a fluidez da entrevista. Dispor de informalidade para não intimidar o participante é uma estratégia funcional, que aproxima as partes envolvidas na pesquisa. Entretanto, não basta este trato informal se o pesquisador não estiver bem fundamentado e não for um inquisidor estratégico. Saber articular o levantamento bibliográfico realizado na etapa exploratória com a elaboração de questões concisas e transparentes é essencial para a obtenção de resultados imparciais e ao mesmo tempo, rico em informações. (Minayo, 2012).

Em razão da abordagem prévia para o recolhimento da autorização das docentes, bem como da gestora da unidade de ensino, as professoras – selecionadas para as entrevistas – estavam confortáveis em relação a entrevistadora, e vice-versa.

Assim sendo, acreditamos que este primeiro contato foi muito importante, não só pela necessidade legal da qual a pesquisa científica exige como por estabelecer um ambiente mais saudável com as participantes e um clima de entrosamento. Assim, aliou-se o levantamento teórico aos objetivos pretendidos e viabilizaram-se os instrumentos a serem utilizados para permitir a coleta dos dados. Assevera-se com isso que

... O trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. (Minayo, 2012, p. 63).

Iniciamos com a entrevista semiestruturada, em que as próprias entrevistadas optaram pela ordem das participantes. Como já havia sido comunicado e autorizado pelas docentes, o gravador foi utilizado para todas as entrevistas, não havendo constrangimento ou intimidação que interferisse no percurso traçado.

Procurou-se manter a mesma intensidade e tom na condução das entrevistas, ajustando-se ao interlocutor conforme a situação exigia. Aliás, esta é a vantagem do tipo de entrevista empregada, pois permite o redirecionamento das questões visando o foco da pesquisa.

Não houve resistência durante as entrevistas, mas em alguns momentos foi possível perceber certa imprecisão que poderia ser atribuída a diversos fatores, dentre eles, a insegurança gerada pela preocupação em fornecer uma resposta hipoteticamente mais adequada ao pesquisador. Lembrando que esta colocação pode ou não representar o que ocorreu de fato, uma vez que trata-se de uma questão subjetiva.

Abordar estas minúcias consiste em tratar o estudo com a maior transparência possível, demonstrando a circunspeção dada a ele, bem como aos participantes, personagens imprescindíveis no processo.

Porém, mesmo apontando estes pormenores, de um modo geral, tudo transcorreu dentro do esperado, sem intercorrências que prejudicassem as entrevistas.

Dessa forma, convém dizer que as docentes se sentiram a vontade com o tema e, conjectura-se novamente que seja porque os contos de fadas fazem parte do universo de significados pertencentes ao ofício delas, mesmo que a intenção do investigador seja a de fazer emergir elementos da sexualidade que passam despercebidos pelas mesmas.

O tempo de duração das entrevistas variou entre uma e outra docente, em função das respostas dadas, estendendo-se apenas nos casos em que houve a necessidade de aprofundamento, do qual a pesquisa qualitativa e o instrumento utilizado permitem esta flexibilização.

Na entrevista aberta ou em profundidade, as docentes foram se manifestando gradativamente, tanto no período da manhã quanto no da tarde. Algumas esperavam pela fala das outras, mas todas emitiram suas opiniões. Em alguns momentos houve o cruzamento dos diálogos, mas logo que ocorria, aguardava-se a sua própria vez de se pronunciar. Em raras exceções, a pesquisadora precisou sinalizar a ordem das falas, o que já era previsto.

Na última modalidade, as docentes, já cientes de que fariam uma produção textual, realizaram seus escritos. Durante a escrita – cada uma realizou a sua, mas se mantiveram no mesmo ambiente -, elas faziam umas pausas e logo prosseguiam escrevendo. Houve também entreolhares e algumas hesitações relacionadas com a preocupação mediante a qualidade da escrita. Ao finalizá-los, quiseram ler uma para a outra, surtindo muita descontração.

É importante esclarecer que as modalidades de entrevistas escolhidas privilegiam a captura de sinais, gestos, comportamentos, enfim, todas as expressões não verbais que se ocultariam mediante o uso de outros instrumentos técnicos. Neste sentido, procurou-se identificá-los para compor a intencionalidade da pesquisa.

Após a transcrição das falas, o material foi apresentado às docentes, conforme havia sido combinado previamente, com o propósito de manter a coerência nas atitudes concernentes a uma pesquisa ética.

5.4.3 Impressões do baile: as análises dos dados

A primeira técnica consistiu nos agrupamentos dos materiais coletados em categorias de análise. “É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.” (Bardin, 2011, p, 43 grifo da autora).

Para o êxito desta técnica, é importante executar três passos metodológicos que consistem na organização precisa das análises.

Primeiramente, a descrição analítica dos conteúdos das mensagens, de forma objetiva e sistematizada. Partimos das transcrições das falas, respeitando as pausas, as hesitações, os risos, enfim, todas as emissões e suas características detectadas pelas gravações. A título de

apurar a essência dos depoimentos, o material foi submetido a sucessivos exames por parte do pesquisador. Portanto, trata-se “... De um tratamento da informação contida nas mensagens.” (Bardin, 2011, p. 41).

No segundo passo, o pesquisador executa o agrupamento estabelecendo critérios coesos e equivalentes às respostas apuradas, que devem permanecer reunidas. Aqui entra em questão a organização categórica, que pode ser interpretada de acordo com as impressões do pesquisador, deste que apresente lógica de raciocínio. De acordo com Laurence Bardin (2011, p. 43), este procedimento deve considerar “... A totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a (frequência ou ausência) de itens de sentido”.

Em última instância, detém-se a inferência, que consiste na decodificação dos conteúdos coletados, dos quais foram agrupados categoricamente. Constitui-se em elemento fundamental para a pesquisa, porém em consonância com as etapas anteriores, pois é esta etapa que revelará o verdadeiro sentido da pesquisa.

Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enunciação das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (Bardin, 2011, p. 45).

Para a entrevista projetiva será utilizada a técnica de codificação em unidade de registro temático. Segundo Bardin (2011), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (p. 135). Ela também pode consistir em uma contextualização prévia formalizada por meio de uma mensagem ou enunciado, como fizemos ao propor como tema específico a continuação do conto *A Bela Adormecida*. Segue o trecho em que esta ideia se assenta. “Notemos que, em certos casos, pode ser útil uma preparação das mensagens em unidades linguísticas normalizadas (enunciados, proposições, sintagmas).” (Bardin, 2011, p. 136).

Como o intuito da pesquisa consiste em analisar os registros das docentes envolvendo suas concepções frente os estereótipos sexuais presentes - ou não - nos contos de fada, especialmente visando um tema específico – a continuação e finalização do conto *A Bela Adormecida* após a célebre frase “e viveram felizes para sempre” -, justifica-se a definição de Bardin (2011) quando diz que

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretas ou mais estruturadas) individuais ou em grupo, ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e frequentemente são, analisados tendo o tema por base. (p. 135).

Para validar os resultados, optou-se por agrupar as respostas obtidas categorizando-as por meio da análise e interpretação dos dados recolhidos, procedimento compreendido como pós-codificação das informações obtidas (Gil, 2009). Nas ocasiões em que as falas foram transcritas literalmente, recorreu-se ao uso de aspas como forma de identificá-las.

No quadro 2 A seguir encontram-se os resultados e as análises das discussões, organizadas em vertentes articuladas por assunto e suas respectivas categorias.

Quadro 4

Das Categorias.

Categoria	Descrição
O acervo literário da escola e os contos de fadas	Relato das docentes sobre as versões dos contos de fadas recebidos pela escola e suas impressões pessoais quanto à qualidade de tais narrativas.
Os contos de fadas em sala de aula	Relato sobre a didática empregada quanto ao uso - ou não - dos contos de fadas em sala de aula pelas próprias docentes.
Formação docente e os contos de fadas	Relato sobre a formação inicial e continuada recebidas pelas docentes em relação aos contos de fadas, sobretudo voltadas para os estereótipos de gêneros.
A relação escola/família e os contos de fadas	Relato sobre a relação existente entre as docentes e as famílias, especificamente no tocante as leituras dos contos de fadas para as crianças.
Os arquétipos dos contos de fadas e a percepção das docentes	Relato sobre suas próprias percepções quanto aos arquétipos presentes nos contos e seus efeitos causados em nosso comportamento.
Produção de texto após a frase “E viveram felizes para sempre”	Registro das docentes em forma de produção escrita sobre as suas projeções após o final feliz.

Nota: A autora.

5.4.4 Procedimento ético

Em relação às questões éticas, foi mantido o compromisso em garantir o esclarecimento dos objetivos veiculados à pesquisa, bem como a tranquilidade e respeito oferecido ao respondente. Deslandes (2012) relata que a pesquisa “... Deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato.” (p. 55-56). Portanto, tais procedimentos estiveram presentes durante todo o processo.

Vale destacar que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, porém não obtivemos resposta até o presente momento.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 A relação da escola com a literatura

A escola realça a racionalidade humana e condiciona a subjetividade das crianças, servindo-se de instrumentos dos mais diversos, dentre eles, da literatura. Esta ideia não pretende rotular a qualidade literária classificando-a em boa ou ruim, mas ir além deste discurso - que é passível de reducionismo – propondo um novo olhar, que seja matizado e desanuviado.

Trata-se de perceber as intenções ideológicas que, algumas vezes, ficam latentes nas obras literárias e, posteriormente, recusar-se a “escolarizá-las”, como diz Larrosa (2013). Quando o assunto é educação, o autor diz que ela “... Tem a ver com construir sujeitos que sejam capazes de falar por si mesmos, pensar e atuar por si mesmos.” (s/p).

A inexistência da infância na Idade Média e o seu princípio com a ascensão da burguesia veio ao encontro dos interesses políticos, morais e econômicos desta última. Obtendo esta finalidade, Regina Zilberman (1982) diz que a literatura “Contribui para a preparação da elite cultural, através da reutilização do material literário oriundo de duas fontes distintas e contrapostas: a adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de proveniência folclórica.” (p. 40).

Se o tratamento dado a esta literatura for dinâmico e contextualizado, isto fará com que o elemento relativo à qualidade – ou a falta dela - seja minimizado. Em contrapartida, a má formação profissional também poderá afetar uma obra considerada de boa qualidade, visto que este conceito também é relativo e questionável.

Categoria de análise para as questões:

- 1-) A escola disponibiliza os contos? Em caso afirmativo, eles são de fácil acesso?
- 2-) Quais são os autores das versões recebidas pela escola? Como você avalia a qualidade dessas versões?

Quadro 5

O acervo literário da escola e os contos de fadas.

Subcategorias	Docentes
a) A escola disponibiliza várias versões dos contos de fadas e são avaliadas em boas histórias.	A Bela Adormecida, Tália, Lisa, Cinderela, A Gata Borralheira
b) A escola disponibiliza várias versões dos contos de fadas e algumas são avaliadas como inapropriadas para crianças.	Branca de Neve

Nota: A autora.

Categoria “a”

Mediante a categoria formada para esta temática, a unanimidade nas respostas das docentes não deixa dúvidas de que os órgãos municipais estão cumprindo o compromisso de oferecer às/aos alunas/os, oportunidade e acesso à leitura por meio da distribuição de livros, objetivo este tão divulgado pela mídia e outros meios oficiais de comunicação e educação. De acordo com o depoimento da primeira entrevistada - *A Bela Adormecida*, 4º ano

“Tem, muito livro na escola. É de fácil acesso, tem bastante. Tem o que vem do estado, tem o acervo da: que foi comprado pelo PDDE²⁴, pelas coisa que:: as verbas que a Prefeitura repassa, então tem bastante coisa, não falta material. Então, no Ler e Escrever tem as várias versões. Tem as outras de Grimm, tem coleção dos irmãos Grimm, tem:: que mais... ah, todos eles tem aí no acervo. Patinho Feio que já é de outro autor, todos eles. A Bela e a Fera, todos eles têm, mas eu não lembro, assim, autor. Mas são aquelas versões mais tradicionais, aquelas que a gente conhece mais, mais conhecidas. As únicas que são mais antigas assim, é mesmo do Ler e Escrever”.

O Programa Ler e Escrever do qual a entrevistada cita compreende a um conjunto de medidas que envolvem desde o investimento em formação continuada até a distribuição de materiais pedagógicos que visam subsidiar a prática docente e melhorar a qualidade do ensino. Esta iniciativa consiste em uma política pública voltada ao Ciclo I de toda a rede estadual de São Paulo. Algumas prefeituras firmaram o convênio com o Programa e, por essa razão, a referida unidade de ensino recebe este material, do qual a docente referencia.

²⁴ Criado em 1996, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Informação retirada do site <http://www.fnnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>.

Ao se reportar as versões recebidas pela escola como “aquelas mais tradicionais”, percebe-se que é no sentido de serem mais comuns, e não ligado ao classicismo das obras, pois neste caso denomina-os como versões “mais antigas”, das quais constam no material do Programa Ler e Escrever. Novamente vale esclarecer que o material é composto por um livro didático para cada ano do fundamental I, contendo sugestões metodológicas e orientações à/ao professor/a, e mais um exemplar para cada aluna/o. Além disso, ele também acompanha um livro que compila diversos gêneros textuais, literários e não literários²⁵ e, dentre eles, algumas versões dos contos de fadas. Portanto, são estas as versões que, na opinião da entrevistada, conferem às mais antigas²⁶.

As demais professoras, *Tália, Branca de Neve, Lisa, Cinderela e A Gata Borralheira*, confirmam o recebimento dos contos e das variadas versões pela unidade de ensino.

Tália cita, dentre as versões recebidas, os contos de Grimm e de Perrault, e insinua que os primeiros estão entre os mais conhecidos das crianças, ou quem sabe, entre os preferidos. “O mais que a gente vê são os contos de Grimm, Charles Perrault (**sic**). Eu acho que são os mais que eles... porque as crianças já até falam: “São dos irmãos Grimm?””

Cinderela acredita que os contos são bem vindos à escola. Em suas palavras, “Eu acho que sempre quem conta um conto aumenta um ponto (risos)”. Considera também que saber explorar os contos pode ser proveitoso, e acrescenta:

“Porque tem coisa que é bem curtinha né? Você pode trabalhar continuando a história e, depois continua a história (**sic**), dá um final diferente pra história. Poderia ser assim: Ah, não seria mais legal se fosse assim? O que você acha se mudar a história? A gente começa a explorar este tipo de pergunta né?”

A Gata Borralheira também concorda sobre a qualidade das versões, mas não se aprofunda: “É, eu acho que são boas”. Quando instigada a falar mais a respeito, ela responde: “Tem algumas historinhas que às vezes, assim, terminam tão chatas que eles mesmos ficam assim: “Nossa, mas já parou, já terminou”? Mas o conto não, eu acho que é legal”.

Deduz-se que, para ela, a qualidade das leituras está atrelada à reação das crianças, e que nem todas as agradam, mas os contos conseguem proporcionar esta sensação de prazer.

²⁵ Segundo a definição do site <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/texto-literario-e-nao-literario.html>, Os textos literários são aqueles que possuem função estética, destinam-se ao entretenimento, ao belo, à arte, à ficção. Já os não literários são os textos com função utilitária, pois servem para informar, convencer, explicar, ordenar. O texto não literário apresenta linguagem objetiva, clara, concisa e pretende informar o leitor de determinado assunto. Para isso, quanto mais simples for o vocabulário e mais objetiva for a informação, mais fácil se dará a compreensão do conteúdo: foco do texto não literário.

²⁶ Foi pedido às docentes que lessem a versão da Branca de Neve deste livro para o dia da entrevista. Em anexo estarão as três versões: A Bela Adormecida, Branca de Neve e Cinderela.

Para Larrosa (2005), “A ideia de sempre vincular a leitura ao bem-estar diz respeito a este mundo que se tem convertido numa enorme máquina de compra e distribuição de prazer. Imagine a escola tendo que competir com esse supermercado das sensações.” (s/p).

Em um texto online intitulado “*O que é qualidade literária?*”, o autor da publicação, Leandro Oliveira (2008), alega que para o leitor se interessar ou não por uma leitura, existem variáveis que implicam neste processo, não se tratando apenas de

... Uma mera avaliação estética, ... afinal a falta de familiaridade com algum desses fatores poderá fazer com que o leitor não perceba o que está abaixo da superfície. Por isso tantos leitores iniciam a leitura de um clássico com aquela ideia de que “bem, se tantas pessoas dizem que a obra é boa, não há como não derivar prazer em sua leitura” e se decepcionam. Por faltar ao leitor uma ou mais referências culturais que estão sendo exploradas na obra, a leitura tornou-se enfadonha e incompreensível. (s/p).

Categoria “b”

Branca de Neve faz menção à Perrault como um dos autores mais citados entre as versões recebidas, mas não considera a leitura muito apropriada para crianças. Relata isso ao informar sobre uma proposta de atividade comparativa de contos, enfatizando esta opinião em relação à história da Chapeuzinho Vermelho.

“Por exemplo, no caso da Chapeuzinho Vermelho, tem a versão de: é Perrault que fala? Então, eu li, né, assim, as duas versões pra: eu até achei uma proposta de trabalho comparativo, mas, por exemplo, no caso da minha clientela aqui, eu achei a versão de Perrault assim ... eles já iam levar pro lado mais malicioso, né? Principalmente pelo final, então, assim, eu trabalhei com uma versão mais tradicional, né?”

A partir desta fala, questionei se ela tinha receio de que a história suscitasse algo nas crianças, e ela respondeu que sim, e que se preocupava com a clientela. Em relação ao termo “clientela”, Larrosa (2013) ressalta que algumas palavras circulantes entre as/os professoras/es como “emancipação” e “autonomia” estão vinculadas à liberdade, e para ele, funcionam como “... Uma lógica um pouco clientelar que está começando a dominar nosso mundo.” (s/p).

Pela sua experiência enquanto professor universitário, Larrosa (2013) acredita “... Que a universidade está cada vez mais privatizada. Não porque seja pública ou privada, mas porque cada vez mais considera os alunos como clientes.” (s/p).

Estas palavras embasam as teorias pedagógicas, mas nem sempre conseguimos identificá-las na prática. Às vezes nem são expressas verbalmente, porém não deixam de ditar as regras da “pedagogia do clientelismo”, que continua selecionando ao invés de democratizar a educação.

“Sim, com certeza iria, com certeza, porque a gente conhece, assim... né? Eles tão (sic)... eles já são maiores, então é... assim, eu sempre tenho esse cuidado quando vou procurar textos de ver se não tem coisas que possam... eu não escolhi a versão de Perrault que eu achei que... assim, por conta da clientela que eu achei que poderia suscitar certos comentários né? Então eu peguei a versão mais tranquila assim né?” (Risos)

Difícilmente se percebe sexualidade em conteúdos que não estejam ligados diretamente a questões de ordem biológica, mesmo porque o conceito da palavra “sexualidade”, teoricamente, pode até ser compreendido para além do ato sexual, mas na prática, a associação com o instinto carnal (pecado) é quase automática. Esta ideia denuncia a ausência de formação da/o docente, porém, é um sintoma sentido a nível social.

Reservando-se a falar da escola, Bernardi (1985) concede uma intensa opinião em relação a atitude docente que dispensa maiores explicações.

Difícilmente se tolera que o educador introduza um discurso sobre a essência do problema, que é o binômio prazer-amor. Uma sexualidade agradável, alegre, lúdica e espontânea traz muito medo porque através dela todos conseguem perceber, ainda que nebulosamente, que a desestruturação de todo o aparelho social hierarquizado começa aí. Ao educador cabe propor uma sexualidade biologizada, anódina e sombriamente esfumada pelo complexo de culpa e medo. Por outro lado deve apresentar-se como defensor do educando contra o perigo sexual, que pode ser de ordem física, mora ou psíquica, segundo as interpretações preferidas por cada um. (p. 24).

Em posse da história contida no *Livro de Textos do Aluno*, do *Programa Ler e Escrever* – textos selecionados por Claudia Rosenberg Aratangy (2009a) - foi feito um recorte apenas do final mencionado pela docente para viabilizar a análise.

Final do conto da Chapeuzinho Vermelho – de Charles Perrault

“— Ponha o bolo e o potezinho de manteiga sobre a arca e venha deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho despiu-se e se meteu na cama, onde ficou muito admirada ao ver como a avó estava esquisita, em seu traje de dormir. Disse a ela:

— Vovó, como são grandes os seus braços!

- É pra melhor te abraçar, minha filha!
- Vovó, como são grandes as suas pernas!
- É para poder correr melhor, minha netinha!
- Vovó, como são grandes as suas orelhas!
- É para ouvir melhor, netinha!
- Vovó, como são grandes os seus dentes!
- É pra te comer!

E assim dizendo, o malvado Lobo se atirou sobre Chapeuzinho Vermelho e a comeu.”
(p. 92-93).

Acredita-se que a participante esteja se referindo ao fato da interpretação literal que, comumente, a criança em idade escolar – no caso, do ciclo I - tende a fazer, e que, muito provavelmente, são ignoradas pelas docentes, ou pelo valor utilitário atribuído aos contos – não se pode “perder tempo” e nem desviar do foco inicial da atividade – ou pelo despreparo quanto às questões que envolvem a sexualidade. Esta última hipótese também pode estar vinculada a crença de que, ao falar sobre sexualidade com crianças, instiga-se a praticá-la precocemente, ideia que também associa o ato sexual à sexualidade.

6.2 A metodologia de ensino da/o docente e os contos de fadas

Nesta vertente, reúnem-se as experiências docentes em sala de aula com o uso dos contos de fadas, na relação estabelecida com as crianças e nas estratégias de ensino que são concedidas a este gênero literário. Objetiva-se com isto, verificar o impacto destas tessituras para a formação dicotômica de gêneros em polos opostos de masculino e feminino. Segundo Rios (2008)

O fazer a aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade. Com efeito, fazer aula, realizar o exercício da docência é, para o professor, uma experiência que demanda o recurso a múltiplos saberes... (p. 27).

Desta citação apreende-se que todo o conhecimento transitado na escola se replica no cotidiano de todos e de cada um. Reciprocamente, as experiências externas também se aconchegam na escola e nestas relações, surgem novos conhecimentos.

Categoria de análise para as questões:

- 1-) A leitura em voz alta está presente em sua rotina de trabalho? Caso esteja, que gêneros textuais você costuma ler para as crianças? Se não costuma ler, quais são os motivos?
- 2-) Os contos de fadas fazem parte dessas leituras? Com qual finalidade eles são lidos para as crianças?
- 3-) Além dos momentos de leitura, ou, caso desenvolva outras metodologias para o uso deles, quais seriam elas?

Quadro 6

Os contos de fadas em sala de aula.

Subcategorias	Docentes
a) Leitura esporádica dos contos e estratégias didáticas	A Bela Adormecida, Lisa, Cinderela, A Gata Borralheira
b) Ausência de leitura dos contos e de seu uso para outros fins	Tália, Branca de Neve

Nota: A autora.

Categoria “a”

Nesta categoria, as professoras enfatizaram que realizam leituras diárias no início das aulas com o objetivo de ampliar o repertório textual e linguístico das crianças, e que os contos estão entre os gêneros escolhidos, mas são intercalados com outras leituras. Ao ser interrogada sobre a leitura dos contos, *A Bela Adormecida* responde que

“A leitura em voz alta está presente em todos os dias, eu costumo ler textos, livros né? Contos, fábulas, contos de fada... ahh, às vezes crônica, poesia, mas estes não são tão frequentes: crônica e poesia, mas conto e conto de fadas e fábula são bem presentes”.

Sobre a finalidade das leituras, a docente falou dos gêneros de um modo geral, não se restringindo aos contos. Porém, acredito que seja pertinente apresentar sua fala, pois a didática aplicada para o uso deles em sala de aula parece não se diferenciar muito. Ela diz que as leituras diárias possuem várias finalidades, a primeira

“... É para que o aluno me veja como uma leitora, pra que ele aprecie; comece a apreciar textos diferentes, textos que ele não conhece, pra ver como que você: pra que que você faz a leitura (**sic**), como que você lê, é uma leitura sem cobrança nenhuma, só pra, vamos dizer, se

divertir, né? Uma diversão que você faz, mas com interesse no fundo, mas é uma diversão. E eu tenho também aquela leitura em que eu trabalho com eles reescrita, eu trabalho... aí depois que eu trabalho a reescrita então eu leio o texto, leio três vezes o texto, a gente comenta sobre aquele texto, aí eu peço pra eles reescreverem aquela história. Às vezes eu peço pra eles fazerem um outro final, as vezes eu peço pra eles escreverem a história como é mesmo, depois que eles reescrevem as histórias, há a correção, mas essa correção não é uma correção de um a um. Essa correção geralmente eu pego um texto e aí eu vou passar pra eles e a gente vai fazer uma revisão coletiva do texto. Então eu viso cada fase uma coisa, as vezes eu vou fazer a correção da ortografia, então eu vou pegar: “O pessoal, o que que está escrito errado?” Às vezes eu vou revisar pontuação, porque se eu reviso tudo de uma vez só, num:: eles não pegam, então eu faço por fases, então o mesmo texto eu consigo trabalhar várias vezes, porque eu pego aquele texto e vou revisar primeiro pontuação, depois: “Ficou pontuadinho certinho? Tá, agora vamos ver o que está escrito errado aqui” (depois na ortografia). Aí depois eu reviso palavras de ligação: “Ó, vamos mudar esta palavra aqui que ficou repetida, tal tal?” E vou fazendo assim, trabalhando o mesmo texto”.

Lisa, a segunda entrevistada, assim como a primeira, também varia as leituras em relação aos gêneros textuais, mas considera que umas são mais difíceis que as outras, sobretudo para crianças de 2º ano, e comparou com a turma do segundo turno de sua jornada de trabalho, que são maiores e já compreendem mais.

“Eu faço a leitura em voz alta, né? Diária... assim, os gêneros eu procuro mesclar bastante, e apesar de eles serem 2º ano, né?, então tem gêneros que as vezes é mais difícil pra eles poderem entender. Que nem: (**sic**) eu dou aula aqui, na prefeitura, no 2º ano, e no estado eu dou pro 4º ano. Que nem: (**sic**) o 4º ano de lá, eu já posso fazer outras leitura porque:: tô falando a verdade mesmo, né? Que nem: (**sic**) lá eles gostam muito de crônicas, então eu tenho lido bastante crônicas lá. Aqui, o que eu leio mais pra eles são as fábulas e os contos de fadas, né? Mas assim, eu leio poesia, revista, a gente é:: bem variado mesmo né”?

Em seguida, a docente já responde sobre a finalidade das leituras e se limita aos contos de fadas, inclusive explicitando uma sequência didática contida no Material do Programa Ler e Escrever para o 2º ano.

“Então, no nosso livro Ler e Escrever... Que nem: no 2º ano é muito contos (**sic**). Então a gente começa numa sequencia didática de leituras de contos pra levar a criança ao final a reescrever, né? Pra eles fazerem as reescritas que é o que é cobrado no conteúdo, né? Mas, assim, a leitura... não, só com a finalidade pra ele (o material) mais pra aumentar o repertório mesmo deles, e como é um assunto... acho que... assim, que é mais próprio pra idade... eu digo... assim, que é mais fácil pra eles compreender, né? E eles gostam, né? São histórias que eles já conhecem, mas que eles gostam... Assim, a gente procura mostrar várias versões do mesmo conto, né? Pra eles verem e entenderem que, apesar de ser a mesma história, mas contada por pessoas diferentes, que mudam algumas coisas ... Que nem, ... a maioria já está alfabética²⁷, então agora, no 2º semestre, o objetivo vai ser agora começar a escrever, porque até agora foi a alfabetização pra eles poderem ler, né? Então agora, como a minha intenção, neste 1º semestre,

²⁷ Hipótese de escrita em que, segundo as teorias de alfabetização, o/a aluno/a compreendeu o nosso sistema de escrita, mas ainda não escreve convencionalmente, respeitando as normas cultas da nossa língua escrita.

foi trabalhado a leitura dos contos que tem lá no Ler e Escrever, aí agora a gente vai começar a fazer o quê? Eles comecem a escrever é, tipo assim: um final, coisas pequenas ainda, né? Então isso tudo ajuda... Se não tiver essa leitura, esse conhecimento, né? Esse conhecimento prévio, não tem como depois eles conseguirem ser uns autores, né”?

Esta proposta de trabalho na modalidade de sequência didática²⁸ encontra-se no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador - Programa Ler e Escrever.

Esta sequência didática tem por objetivo familiarizar os alunos com a produção de contos de fadas. Assim, no próximo semestre eles poderão escrever autonomamente esses textos ou parte deles. Para que isso fosse possível, há uma atividade muito importante que você vem fazendo desde o começo do ano: a leitura dos contos tradicionais. O contato frequente com esse gênero – que foi lido diariamente por você – e as conversas sobre as leituras servirão de matéria-prima para que eles, mesmo sem escreverem convencionalmente, possam ser autores de versões²⁹ desses contos. (Aratangi & Vasconcelos, 2009b, p. 114).

Cinderela, a terceira entrevistada, diz que as professoras precisam cumprir uma rotina³⁰ de trabalho em que inclui a leitura diária, e que no momento está lendo fábulas.

“Por exemplo, agora eu estou em fábulas, mas a gente procura ler todos: fada, o que fala mais, é::: todos os que vem... assim, no “Ler”. A gente pega a caixa de livro³¹ aqui e traz pra sala de aula e faz a leitura. Aí a gente lê todos que... tem de poesia... também a gente acaba lendo”.

Em relação à finalidade das leituras, a docente admite que explora outros aspectos do conto, inclusive supondo novas situações ou suscitando das/os alunas/os suas opiniões sobre as histórias.

“Finalidade? Eu::: eu faço assim, se eu vejo... Eu passo pra criança aquela imagem como se fosse não uma coisa tão bonita, se ele não é bonito, né? Eu falo: “Tá vendo”! A gente faz aquelas perguntas assim, tá vendo como a historinha aconteceu assim, mas poderia acontecer de outra forma e... a gente vai explorando as historinhas com eles. Tem aluno que já fala: “Ai tia, eu não gostei não dessa historinha”! Outro já gostou... Se é Branca de Neve eles gostam... Eles gostam das historinhas que eles sempre estão ouvindo, porque, coitados, né? É a historinha de sempre que acaba acontecendo”.

²⁸ Segundo a autora Alfredina Nery, trata-se de uma modalidade organizativa de ensino que subsidia o professor com os conteúdos a serem apresentados aos alunos de maneira gradativa e contextualizada.

²⁹ Versão entendida neste contexto como reescrita da trama original, sem alteração no conteúdo principal (explicação concedida pelo próprio material).

³⁰ Planejamento e organização de ações didáticas elaboradas semanalmente, mas que pode ser flexível.

³¹ Em anexo, lista de livros pertencentes às caixas referidas pela docente. Nas escolas estaduais, cada ano escolar costuma ter a sua própria caixa.

A docente também revela que eles sempre estão ouvindo as mesmas historinhas. No caso dos contos, como foi mencionado, existe uma fase em que as crianças costumam pedir para escutá-los novamente. Este pedido é coerente, visto que elas precisam resolver os conflitos internos e, neste sentido, os contos auxiliam, permitindo que estas questões internas sejam aliviadas por meio das personagens. Além disso, as crianças buscam certa estabilidade emocional que os contos acabam proporcionando, apenas pela configuração da trama. Assim, Chauí (1984) afirma que “A montagem do enredo, a configuração das personagens, os detalhes constituem um mundo cuja estabilidade repousa no fato de poder ser repetido sem alteração, contrariamente ao cotidiano da criança que, por mais rotineiro, é feito de mudanças.” (p. 43).

Na última análise desta categoria, *A Gata Borralheira* disse ler gêneros variados, mas revela que gosta mais das fábulas, especialmente em razão da moral que as finalizam.

“Eu leio todos praticamente, eu procuro ler todos, né? Fábula, conto... é:::, agora foge, né? Mas é texto..., assim, divulgação, ãn::: todos, todos os textos eu leio, mas o que eu mais leio com eles é realmente o conto, né? Fábula também eu leio... A fábula eu gosto de ler muito por causa do finalzinho, né? Que tem a::: que nem eu falo pra elas, que tem uma lição de vida pra gente. Dali que a gente começa: um fala uma coisa, e outro acha que é certo e errado, mas o que eu mais gosto de ler é o conto”.

A intenção das leituras ficou demonstrada nesta fala, porém se ateve às fábulas. Interessante é constatar que, no princípio, os contos de Perrault continham versos moralistas, ao final da história ou durante a narrativa. Em algumas exceções, a ideia de que os contos também podem cumprir esta função ainda sobrevive, mas citando um exemplo de Cashdan (2000)

... Chapeuzinho Vermelho tem mais a ver com comida e canibalismo do que com evitar estranhos na floresta. É altamente improvável que as jovens de Nova York deixem de papear com homens estranhos no Central Park só porque leram Chapeuzinho Vermelho na infância. (p. 23-24).

Quando pergunto da finalidade que a docente confere às leituras, ela enfatiza a importância que as crianças atribuem às imagens, e que esta é uma forte razão pela qual ela sempre lê contos à sua sala. Postman (1999) admoesta que as imagens retiram da criança a capacidade de criar elaborações mentais, das quais contribuem para o seu desenvolvimento psíquico e intelectual. Em sua obra sobre O desaparecimento da infância, o autor cita Bettelheim para reforçar a ideia de que o contexto psicológico dos contos – sem imagens - é

terapêutico, pois a própria criança desenvolve o seu esquema decodificador das mensagens lidas.

“Ah, eu acredito que tudo que a gente lê tem, né? Mas o conto, eles prestam mais atenção, tem mais desenho pra depois mostrar... então assim, eles se... se identificam mais, eles gostam mais. Então na verdade eu leio mais conto por causa deles estarem prestando atenção e com isso vai melhorar a oralidade deles, né? Porque quando é um texto muito assim, eles ficam meio::: né? Parece que não vai, não prestam muita atenção. Então é a partir do conto que eles prestam mais atenção e por isso que eu escolho mais o conto”.

Lembrando uma frase de Corazza (2004), na qual sublinha que atualmente, a criança é “... Capturada em um universo de imagens, mas que não o cria, somente o recebe e incorpora” (p. 200), afere-se o quanto os adultos pensam pelas crianças e elaboram a visão de mundo para elas, subtraindo das mesmas a oportunidade de expandir intelectualmente.

Perguntada se conseguiria pensar em outras formas de trabalhar com os contos de fadas, sem ser dando ênfase para a parte de produção textual, a docente comentou sobre as dramatizações.

“A única, assim, diferença, é que as vezes eu ponho eles, pra dramatizar o conto, não sei se é isso que você quer dizer, né? Eu, eu... principalmente na história de, de... porque a gente, as vezes, fica muito parado naquilo e... aí eu pôs eles contarem do jeito deles, fazendo que eles eram porquinho, outro o lobo, então eles mesmos tão partindo, assim, buscando o outro lado. Também não foi só, ali, a oralidade, foi a dramatização, o jeito deles se expressarem também. E eu acho que o conto também, às vezes eles falam coisas que acho que a gente percebe assim, no dia-a-dia deles, né? Então, muita coisa do conto parece que faz eles se soltarem um pouco e aí conta o que aconteceu em casa... então... eu não sei te responder”!

Quis saber então como ocorre esta dramatização, se as crianças se entendem para assumirem os papéis, etc.

“Eles querem fazer, não importa o papel. Até, assim, eu nunca tinha feito aqui com eles, mas um conto, o primeiro dia que eu fiz eu fiquei surpresa porque eu achei que a maioria não... não fosse querer. Nossa! Todos! Aí nós até acabamos tirando, assim, a sorte pra àquele dia fazer aquilo lá, então daqui pra frente, eu falei, nem precisa fazer mais pra eles, né? Até os mais quietinhos, que aqui são todos mais... assim, né? Mas o que era mais quietinho, que tinha mais... assim, também: “Tia, eu quero, eu quero”! Então foi legal esta parte”.

Categoria “b”

Tália exterioriza que já não lê mais os contos para suas/eus alunas/os porque já foram

muito explorados em anos anteriores e acredita que estejam saturados deste tipo de narrativa. Portanto, prioriza outros gêneros textuais.

“A leitura, ela é feita diariamente né, tem vários gêneros. Nos anos iniciais a gente começa trabalhando com contos de fadas né, e... os contos de fadas, lendas, fábulas, dependendo o ano é trabalhado oo... conforme vai mudando de ano, vai ampliando o repertório das crianças né? Porque lá no 2º ano a gente começa com os contos de fadas, dos contos de fadas, já vai pro texto, pra relatos... a gente já vai trabalhando, conforme vai passando vai ampliando mais, né? Quando chega no 5º ano, eles já vem com todo conhecimento de contos de fadas, e já no 5º ano eles já são maiorzinhos e já não querem mais contos de fadas né? Eles querem outras coisas, outros tipos de textos, mas é trabalhado todos os textos: jornalísticos”.

Reformulo a questão sobre a finalidade das leituras, uma vez que seria voltada aos contos, pergunto se, esporadicamente, ela testemunha alguma criança procurando um conto para ler. Ela diz que não existe interesse, nem por parte dos meninos e nem das meninas.

“Não, é porque é uma coisa que eles já ouviram muito, né? Tanto é que às vezes tem livro, o livro do acervo da classe, eles já não querem pegar mais Chapeuzinho Vermelho, a Branca de Neve, A Bela Adormecida”.

Então ela me explica que existe um trabalho pedagógico gradativo com o uso dos gêneros textuais, visando ampliar o repertório das crianças e, portanto, cada ano escolar fica incumbido por investir em determinados gêneros, de acordo com as expectativas de aprendizagem curricular. A docente demonstra ter conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados nos anos anteriores, pois quando eu perguntei se as crianças costumam lembrar os personagens, a trama, enfim, em conversas informais, brincadeiras, etc., ela diz que não, mas que uma turma do 2º ano saberia.

“... Eu acho assim, que eles já vêm... ele já viram muito. Eu agora, eu comecei a trabalhar na Prefeitura agora em abril, mas assim, pensando no estado, na rede estadual, a gente bate lá no segundo ano é conto de fadas quase o ano letivo, o ano inteiro, então eles já... o que você perguntar de contos de fadas pra eles... eles sabem no 2º ano, entendeu? Porque aí trabalha no 2º, aí complementa no 3º, aí complementa mais no 4º, por isso que no 5º não tem nenhum projeto de contos de fadas, nem no estado e nem no município, entendeu? Não que eles não gostei, eles já sabem, já conhecem, já foi trabalhado, entendeu? E aí eles tem interesse em outras coisas, textos novos, não que deixa de trabalhar o gênero. Quando eles chegam eles já estão sabendo do gênero, eles já conhecem”.

Então resolvo perguntar se nas atividades, é possível perceber o impacto na aprendizagem produzido pelos contos, de acordo com os objetivos dos anos anteriores.

“Por exemplo: eu tava (**sic**) trabalhando o projeto lenda aqui no 5º ano, então eles falavam sempre assim: “Olha, não pode começar com “era uma vez”, tá? Porque é uma característica do conto, “Era uma vez”, não é? Não pode terminar tudo bem, a lenda não é assim. Nas reescritas eu percebi isso, então, quer dizer, eles já estão bem, assim, craques mesmo nos contos de fadas tá? Porque eles já conhecem as características, já sabem o que é, conhecem as histórias, tudo... eu acho que é isso, não que perdem, eles não perdem”.

Branca de Neve responde sobre a leitura diária e se antecipa ao justificar a finalidade delas, antes que fosse questionada. Porém, alega que não trabalha com os contos, pelo mesmo motivo da docente anterior.

“A leitura em voz alta primeiramente é a leitura de deleite que a gente faz todos os dias no início das aulas né? Então lendas que, por conta deste projeto, trabalhou bastante lendas, contos também e os textos que estão presentes nas apostilas que a gente lê e vai fazendo aquela leitura explicativa né? Então, mas assim, todo dia tem a leitura em voz alta durante as aulas”.

Pela fala da docente, o objetivo para com a leitura é explícito. O “ler para deleite” seria aquela leitura descomprometida, sem necessidade de explicação. Mas com os contos de fadas, segundo Bettlheim (1981), não se pode adquirir intenções didáticas. Em outro trecho esta ideia fica mais clara.

Contar um conto de fadas com uma finalidade específica que não seja a de enriquecer a experiência da criança transforma-o num conto admonitório, numa fábula, ou em alguma experiência didática que, na melhor das hipóteses, fala à mente consciente da criança, ao passo que um dos grandes méritos desta literatura é atingir diretamente o inconsciente da criança. (p. 189).

Vale lembrar que esta concepção parte da perspectiva psicanalítica e, portanto, acredita-se que os contos dispensam explicações de cunho moralista, pois não é esta a sua função. Atualmente, a funcionalidade dos contos nas escolas tem adquirido um caráter de construção textual, que visa ensinar elementos como coesão, coerência, enfim, recursos linguísticos da narrativa. Não se trata de defender a abolição desta prática pedagógica, mas de abrir os horizontes para outras possibilidades de explorá-lo para que ele não seja um instrumento de perpetuação da moral burguesa. Não podemos nos esquecer de que os arquétipos masculinos e femininos marcam a trama, e que podem contribuir para uma pedagogia sexista, mesmo não intencional.

“Então, no 5º ano não, né? Porque não está presente. E eu trabalhei com eles agora, semana retrasada sobre uma reescrita e aí por conta eu você tinha vindo e conversado eu falei:

“Ai, eu vou pegar Chapeuzinho Vermelho, pra ver como é uma história mais de domínio, uma história bem conhecida e ai eu trabalhei com eles né, o Chapeuzinho Vermelho, mas a título de produção de texto. Então eu fiz a leitura da história inteira com eles, aí eu passei o início e eles reescreveram o final da história. E então eles fizeram esta reescrita do final né? Mas foi o único contato que eles tiveram, assim, com o conto de fadas este ano”.

É importante refletir que uma história pode ser empobrecida, qualquer que seja ela, se não for lida com profundidade. De acordo com as esclarecimentos de Sandra Regina Nunes (2008) “Ao ler-se sem aprofundamento, corre-se o risco da incompreensão das ideias do outro... A leitura pela leitura – em quantidade, sem qualidade - faz com que se perca “gradativamente a capacidade de pensar por si mesmo.”” (s/p).

Categoria de análise para as questões:

1-) Você percebe se as crianças já estão familiarizadas com esses contos ou se ao menos tiveram contato com eles? De que modo?

Quadro 7

Os contos de fadas e o contato das crianças.

Categorias	Docentes
a) Contato adquirido na família	A Bela Adormecida, Tália, Branca de Neve, Lisa, A Gata Borralheira
b) Contato adquirido na escola	Cinderela

Nota: A autora.

Categoria “a”

A *Bela Adormecida* relatou que as crianças já chegam à escola, bem íntimas dos contos, e acrescenta que dificilmente elas não conhecem algum conto, principalmente os mais frequentes no cotidiano deles.

“Já, já tão, já tão, (sic) principalmente os contos de fadas são muito comuns assim, né? É difícil você pegar um conto que ninguém conhece. Outro dia eu tava (sic) lendo pra eles aquele: O príncipe::: Henrique de Ferro, AQUELE! Eles não conheciam porque é uma coisa que você:::... mas, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Rapunzel, a Pequena Sereia, estas coisas... né? É do cotidiano deles, não tem como negar”.

Aprofundo a questão para saber se este conhecimento vem da família ou de anos anteriores na escola, e a docente respondeu, demonstrando um pouco de receio, que a família parece não ter muita condição de oferecer leituras às crianças, mas ficou imprecisa e voltou atrás.

“Não tenho como saber, mas eu acho que vem mais da escola, porque eu... faz... assim... eu tenho a impressão que no... que na maioria (não é a maioria), mas que muitos não tem essa coisa de leitura em casa, entendeu? Eles vão assim, apreciar, começar a ver na escola mesmo, não tem aquele incentivo em casa”.

Assim foi também a resposta de *Tália*, em que acredita ter sido em anos anteriores

Não porque eles já sabem. Eu acredito, é, eu acredito não, é assim: lá no 2º, 3º e 4º já estão esgotados todo o... quando eles chegam no 5º ano, já nem tem mais contos de fadas pra ler para as crianças porque eles já vem já com essa... sabendo, com esse conhecimento dos contos de fadas.

Branca de Neve acrescenta que o conhecimento já existe e detalhou o sentido, que está relacionado a estrutura do texto e as características da narrativa.

“Porque é assim, é uma história que eles já conhecem né? Com relação as características do texto que você fala, se você fala em contos de fadas eles já sabem: “Era uma vez” e “Viveram felizes para sempre”, eles tem isso bem gravado, assim, mas com relação ao enredo, eles não... talvez pelo direcionamento mesmo, ... eu mencionei que era uma proposta de reescrita, que seria lido, que era um texto conhecido, o gênero conto de fadas e tal, então assim, foi lido, mas eles num num... assim, não fizeram questionamentos, por exemplo, né? Com relação ao enredo, não teve muito né? Foi lido, eles fizeram a proposta de reescrita né, mas sem, assim, entrar em muito questionamento, muito detalhe”.

Na vez de *Lisa*, ela reforçou que a família é carente deste recurso devido a realidade econômica, e que a escola assume praticamente sozinha a inserção das crianças no universo literário.

“Já tem. Eu não acredito que, no caso, na realidade daqui, que eles tenham esse conhecimento familiar porque aqui as famílias não acompanham, e eles não têm condições econômicas que eu acredito que eles não possuem nenhum livro em casa. Mas eu acho assim, que pelo fato de eles já estarem desde a creche... aqui eles começam na creche e vai vindo, entendeu? Então vem desse trabalho mesmo dos professores mesmo”.

No livro organizado pelas autoras Nogueira e Catani (2007) – Escritos da Educação – pode-se conferir importantes contribuições das obras de Bourdieu reunidas nele. Ao consultá-

la, verificou-se que “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança.” (p. 42).

A *Gata Borralheira* - Você percebe se eles já vêm com algum conhecimento de contos, se eles já tem alguma familiaridade com eles? A que você atribui isso?

“Já. À anos anteriores. E eu procuro ler contos, assim, de vários autores diferentes, então a gente... depois... “Olha, esse falou a mesma coisa? Que que tem de... então, as vezes até eles conseguem, fala: “Olha, tia, naquele outro falava assim, nesse já mudou um pouco... então as vezes eu leio o mesmo conto com autores diferentes pra gente fazer esse comparativo”.

Categoria “b”

Apenas *Cinderela* atribuiu este saber, em grande parte, à família, como uma tradição que é passada de geração em geração.

“Trazem sim porque eu acho que eles falam: “Ah, minha vó contou essa historinha, minha mãe já leu uma historinha assim...” então eles trazem sim algumas histórias, trazem muitas até. Mas aí a gente vai colocando mais historinhas. A gente tem uma caixa que a gente traz pra sala de aula que a gente procura os livros e vai colocando na rotina. Além da rotina eu procuro ler outras historinhas. Tem um dia que a gente faz aquela leitura, cada um escolhe o seu livrinho pra fazer a leitura e a gente discute, eles participam”.

Mendes (2000), em seu estudo sobre o feminino nos contos de fadas, sugere que os contos de fadas são lembrados pelos mais velhos, e ainda arrisca algumas preferências. “Basta que se pergunte a uma pessoa, de qualquer idade, quais os contos de fada de sua preferência, para que Cinderela e A Bela Adormecida estejam entre os primeiros indicados.” (p. 134).

Categoria de análise para as questões:

1-) As crianças costumam manifestar curiosidades sobre os personagens, o modo de vida ou demais características presentes nessas histórias? Em caso de resposta afirmativa, conte uma situação e diga qual foi o seu procedimento diante dela.

2-) Você se preocupa em como apresenta as personagens para as crianças? Discute os gêneros (feminino e masculino) nos contos? De que forma? Por quê?

Quadro 8

Gêneros sexuais nos contos de fadas.

Categorias	Docentes
a) Presença de curiosidade das crianças em relação às personagens e procedimento da docente	A Bela Adormecida, Branca de Neve, Lisa, Cinderela, A Gata Borralheira
b) Ausência de curiosidade das crianças em relação às personagens e procedimento da docente	Tália

Nota: A autora.

Categoria “a”

Ao questionar a *Branca de Neve* sobre alguma situação inesperada que tenha ocorrido em sala de aula envolvendo a sexualidade de meninos e meninas, ela respondeu que nunca houve, mas que agiria com “naturalidade” para não agravar o caso.

“Eu acho que a melhor maneira é tratar com naturalidade e falar mesmo, né? Se surgir um burburinho aqui, falar: “Ah, é disso que vocês estão falando? Então, isso é isso...” Porque se a gente quiser: “ah, não fala disso”, aí vamos continuar... é pior, porque daí o negócio só fomenta né? Aumenta a curiosidade, os comentários... então, assim, na experiência que eu tenho, sempre quando sai alguma coisa, né? Que você possa ficar mais assim... então sempre falar abertamente e pronto, né? Mais assim, eu sempre procuro, né? Na medida do possível, evitar”.

Mesmo quando a/o professor/a possui intenções educativas menos conservadoras, dificilmente consegue renunciar à sua formação sexual, que, provavelmente, foi castradora, por consequência da nossa estrutura social e das raízes patriarcalistas, das quais ainda permanecem ativas. Bernardi (1985) atesta que

Qualquer manobra educativa, inclusiva no campo sexual, funda-se sobre três princípios: os pequenos têm tudo para aprender, e os adultos tudo para ensinar; os pequenos devem nutrir uma confiança cega nos adultos, independentemente do comportamento destes últimos; a conduta dos pequenos deve corresponder àquela desejada e prescrita pelos adultos. (p. 21).

Além disto, incorre-se num equívoco bastante grave quando se tenta responder instantaneamente aos questionamentos das crianças acreditando estar exercendo uma educação sexual, pois como salienta Ribeiro (1990).

Informar também é importante, corrigir informações distorcidas é essencial, porém, nunca como um fim em si mesmo. Sem situarmos as questões sexuais dentro de um quadro

sócio-econômico e cultural que implica relações de poder; sem estimularmos a igualdade dos sexos e a emancipação da mulher; e, principalmente, sem possibilitarmos a livre manifestação e diferentes pontos de vista na questão dos valores, não estaremos de forma alguma fazendo educação sexual. (p. 37).

Com *Lisa*, seguimos nossa conversa lembrando que, nos contos, o enredo gira em torno dos papéis bem demarcados das personagens, especialmente do príncipe e da princesa. Então perguntei se já desenvolveu alguma atividade para discutir estes papéis.

“Não, eu não estou lembrada de alguma coisa específica, assim... olha, eu sei de uma coisa, o que eles gravam muito é o “Viveram felizes para sempre”. E depois, até quando a gente trabalha conto, pra tirar isso deles... porque aí eles querem por este “Felizes pra sempre” em tudo, né, sabe? Porque a maioria dos contos de fadas, né? Um ou outro que é outros tipos de contos, né? Agora, que nem, às vezes, existem algumas questões que eles falam sim, por exemplo, aquele Henrique de Ferro, né? (imita fala das crianças) “Mas gente, a mulher taca aquele sapo na parede lá e depois ele vira um príncipe e ainda quer casar com ela? Ah, se fosse eu não ia querer”! Coisas assim, sinal que eles estão prestando atenção no que, né? “Como assim? Joga o cara na parede e depois ainda quer viver com a princesa lá, né”? Então tem certas coisas que eles questionam, eles falam mesmo, né”? (risos)

A docente disse aprovar estes comportamentos que revelam curiosidades por parte das crianças, e enxerga estas reações como críticas. Interessante perceber que, mesmo sem provocação discursiva sobre as relações de gênero partidas da docente, as crianças, vez ou outra, emitem opiniões. Isto talvez decorra de algumas situações em que se sentem mais livres para se expressarem.

“Ah, eu acho legal, porque eu acho assim que, se a criança conseguiu perceber isso, uma que ela já tá tendo uma crítica, ela já tá... sabe? Vê fala: “Ué, mas perai, como?” Então quer dizer que conto de fadas não é a realidade da vida, né? Por que... não é verdade? “Ué, fez isso, fez aquilo, se fosse eu não ia querer”. Entendeu? Então já está tendo um questionamento, porque... agora... do que aceitar, né, as coisas do jeito que vem e... sabe? “Ah, tá ótimo, olha, é assim mesmo, né?” Eu acho que hoje as crianças elas estão bem mais... sei lá, espertas, não sei”...

Lisa tocou numa questão que nos remete ao conceito de criança e/ou infância. Vários autores dedicados ao tema foram citados durante as discussões teóricas. Convém lembrar Postman (1999), em que alerta para o desaparecimento da infância, causados por diversos motivos, dentre eles, a influência da mídia, sobretudo por instituir a convivência compartilhada dos espaços que antes de sua propagação, eram delimitados para adultos e crianças, distintamente. Cita também a linguagem, pois acredita que consiste “... Numa série

de piadas maliciosas, incluindo uma exibição generosa de insinuações sexuais” (Postman, 1999, p. 137).

Em relação a realidade ou a ficção dos contos, Mendes (2000) explica que

As narrativas de origem popular, criadas coletivamente pelas classes oprimidas e exploradas, a partir de sua visão de mundo, ao se tornarem propriedade da literatura burguesa, mostram-se eficientes na função de envolver emocionalmente as crianças e inebriá-las com os encantamentos mágicos. (p. 143).

Cinderela relatou um caso interessante quanto às manifestações sexuais e de gênero das crianças. Quando questionada se elas aconteciam ela respondeu que

“Ah tem, porque as vezes eles falam assim: “ah, não pode... precisa ser Chapeuzinho, não pode ser... os meus alunos, estes dias eu estava lendo a história da Chapeuzinho Vermelho... porque é uma menina, né, na história, ele falando: “Por que que não pode ser um menino”? Eu falei: “Claro, lógico que pode”! Ah, daí ela falou: “Mas não vai de chapeuzinho”. Eu falei: “Vai de boné”! Hoje a gente não usa boné”? “E a cesta”? “A cesta é comum, tanto pra mulher quanto pra menino”... daí ele falou: “Porque se toda história vem... sempre fala da menina na história. Fui um aluno que é terrível, mas ele fez este comentário: “Por que que toda vez fala: menina, menina? Por que não pode ser um menino”? eu falei: “Pode, então vamos colocar um menino na história”. Aí ele fez mudança e ele foi falando, viu? Foi falando: “Então, agora é um menino que está na história”. Então, tem coisa que surpreende a gente mesmo, porque as vezes, se eles vem com uma colocação assim, né? Ah, nem eu pensei que poderia ser outro personagem... não fiquei pensando nisso, mas a criança pensou sim”.

Aqui notamos uma tentativa de desconstruir a tradição do conto sugerida pela/o própria/o aluna/o. Porém, caracterizar o personagem masculino com acessórios que lhe pareçam pertencer a este universo, evidencia a visão binária sexualmente determinada. Duas autoras, dentre outras, contribuirão para refletirmos sobre esta análise: Louro (1997) e Corazza (2004). Iniciando por Louro (1997)

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social. (p. 22).

A pseudociência³², com suas descobertas atravessadas pelo discurso da “verdade”, reforçou a polarização dos papéis masculinos e femininos. Seguindo as análises, chega a vez de Corazza (2004) dizer que

Já que o homem e a mulher não são constituídos da mesma maneira, nem de caráter nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Seguindo as diretrizes da Natureza, devemos agir de acordo com ela, mas não fazer as mesmas coisas: a finalidade e também os gostos que os dirigem. (p. 281).

Diante do relato, questionei se houve manifestação do restante da sala e a docente disse que sim, referindo-se linguisticamente no feminino.

“A sim, as meninas falaram: “Ah não”! As meninas já acham que tinha que ser...e também do príncipe, as vezes eles falam: “Por que não pode ser uma princesa, eu levar um beijo de uma princesa pra acordar”! Eles falam”.

Montserrat Moreno (1999) chama a atenção para as práticas sexistas que acontecem nas escolas e se debruça, inclusive, sobre a identidade sexolinguística que ali se constitui. A autora elabora uns exemplos baseados em situações empíricas que são interessantes para a análise aqui desenvolvida. Se reportando especificamente a menina e as suas primeiras subordinações linguísticas, diz que

Primeiro aprenderá que se dirigem a ela chamando-a de “menina”; portanto, se ouve frases como “Os meninos que terminaram podem ir para o recreio”, permanecerá sentada em sua carteira contemplando impacientemente a tarefa concluída, à espera de que uma frase no feminino lhe abra as portas do esperado recreio. ... É mais provável que a professora diga... “Fulana, eu disse que os meninos que já terminaram...”, e ela continua não se sentindo referida. (Moreno, 1999, p. 37).

Conjecturando a situação descrita pela docente, se houve meninos que comungaram da indagação, estes foram excluídos do seu relato. Provavelmente, quando estas situações ocorrem na própria sala de aula – direcionamento de palavras no coletivo para designar inclusão de gêneros – a cultura do silêncio prevalece, evitando-se a exposição e o constrangimento.

³² “Uma pseudociência é qualquer tipo de informação que se diz ser baseada em factos científicos, ou mesmo com tendo um alto padrão de conhecimento, mas que não resulta da aplicação de métodos científicos”.
Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pseudoci%C3%Aancia>

Quanto à *A Gata Borralheira*, esta admitiu não se aprofundar quando as crianças tentam explorar outros aspectos do conto no tocante aos gêneros sexuais, pois acredita que a “turminha” ainda não está preparada.

“Assim, tem história curtinha do Chapeuzinho Vermelho, tem a mais longa, então as vezes eu: “Esta tá longa”? Eu divido assim: três dias pra ficar, assim, aquele suspense, né? E eles ficam... Às vezes eles perguntam o porquê que o lobo é tão mau, porque que a Chapeuzinho... mas, assim, não entram muito em detalhe, não, minha turminha ainda não tem aquela...assim, sabe”?

Entende-se, pela via de formação voltada para a leitura e para a escrita, que este suspense seja para despertar a curiosidade e o gosto pela leitura, acreditando ser esta uma maneira atrativa de conduzir o ensino à aprendizagem.

Quando o assunto são as personagens, constata-se uma ausência de preparo para lidar com situações de gênero, e quanto mais elas são ignoradas, mais se naturaliza as forças que regem a ordem normalizadora.

... A conduta educativa parte do postulado de que o educador sabe tudo e o educando nada, e portanto de que o educador está qualificado a tomar todas as decisões e o educando não está apto a tomar nenhuma.” (Bernardi, 1985, p. 21).

Considerar, a partir da ótica do adulto, que os conteúdos sexuais não devem ser discutidos é, dentre outros motivos, assumir uma concepção de ensino baseada na centralidade da/o professor/a e no seu absoluto domínio do conhecimento. Entretanto, Figueiró (2010) salienta que

Atualmente, reconhecemos a importância de darmos voz também às **crianças pequenas**, aos adultos e aos idosos para investigar e conhecer o que sabem, pensam e sentem sobre sexualidade, pois para todos e não mais exclusivamente para os adolescentes e jovens, a Educação Sexual deve ser planejada e destinada. (p. 146 grifo nosso).

Além disto, a/o professor/a receia que a ordem seja subvertida. Diante deste fato, Bernardi (1985) adverte que “... O educador sente-se quase sempre investido do dever de estabilizar a ordem onde vive, qualquer que seja essa ordem.” (p. 24).

Insisto um pouco mais sobre esta questão de gêneros nos contos e obtenho como resposta que as crianças não falam. Contraditoriamente, diz que as/os alunas/os associam características ao caçador pela descrição que o conto faz deste personagem. Portanto, vê-se que as crianças codificam as mensagens e internalizam.

“Não, eles só falam: “Nossa, tia, como o caçador é, né? Não tem medo, é corajoso”! Mas quanto ao gênero feminino e masculino não, nunca fizeram nenhum comentário”.

A *Bela Adormecida*, ao propor uma atividade pertencente a outro material didático, percebeu que as meninas se projetaram na figura das princesas dos contos.

“O que eu percebo é assim: elas se identificam com a personagem: vamos dizer, com a princesa. Tanto é que quando... que nem estes dias eu pedi pra elas fazerem uma... um texto, né? Falando sobre namoro, que era da apostila do NAME³³ e tal, e aí elas colocaram que elas eram uma princesa, que o príncipe se apaixonou... então isso fica na cabeça, mas assim, na hora, como eu acho que eles são muito familiarizados com aquilo, num causa assim, muita... muito impacto: “Ai, será que é assim? Será que é assim?” Eu acho que eles estão tão acostumados a escutar estas histórias que num... eu não percebo. Eu percebo mais quando ele lê outros tipos de história, essa... esse... como que fala? Essa curiosidade, né? Quando você lê um... Ruth Rocha, por exemplo, que foca outra coisa, que aí ele tem uma curiosidade porque não é do dia-a-dia deles. O conto de fadas eu acho que tá tão já intrínseco na... sabe, que eles têm aquilo como certo e não questionam muito, a não ser quando você lê outra versão”.

Uma evidência da naturalização de comportamentos, valores e atitudes, contam com os mecanismos didático-pedagógicos, pois este “passar sem causar indignações” pode estar ligado à obviedade do nosso cotidiano, que se mostra artiloso, porém, conveniente para os dispositivos de poder agir sem levantar suspeitas de suas intenções doutrinadoras. “Meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir os modelos propostos, principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que nem sequer necessitam ser formulados.” (Moreno, 1999, p. 43).

Categoria “b”

No caso desta docente - *Tália* -, seu depoimento planou mais sobre as comparações que seguem as sequências didáticas do material do Programa Ler e Escrever. Portanto, ou a questão da naturalização pode ser aplicada neste caso também, ou não existe espaço para as manifestações ocorrerem.

“Eu não percebo não... quando a gente trabalha as versões né, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho lá que tem as versões né? Versão de um autor, do outro, eles acabam fazendo a comparação “Ai, aconteceu isso, a Chapeuzinho Verm... (sic) entendeu? Mas não assim de eu acho que de buscar mais fundo do personagem eu num senti isso”.

³³ Núcleo de Apoio à Municípios e Estados

6.3 A formação docente e as relações de gêneros nos contos de fadas

Mediante o questionamento de Candau (2009), analisa-se “... Que seria *formar o educador...*”? (p. 28 grifo da autora). Na sequência, a mesma discorre o significado desta expressão, que seria

... Criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só as aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. (p. 28).

Esta seria então a lógica a ser respeitada e seguida, da qual se acrescenta o prazer em aprender localizado no campo da sexualidade.

Categoria de análise para as questões:

- 1-) Existe algum critério para a escolha das versões lidas por você? Qual ou quais? Eles são feitos por meio de orientação pedagógica, são critérios pessoais ou critérios pedagógicos?
- 2-) Se você recebe orientação pedagógica para trabalhar com esses contos, em quais circunstâncias ela ocorre?
- 3-) Realizou algum curso de formação continuada oferecido pelo município ou particular que envolvesse os contos de fadas?
- 4-) Caso estabeleça critérios pessoais, você atribui a quais fatores?
- 5-) Caso estabeleça critérios pedagógicos, você atribui a quais fatores?

Quadro 9

Formação docente e os contos de fadas.

Categoria	Docentes
a) Orientam-se pelo material do Programa Ler e Escrever, critérios pessoais e/ou HTPC	A Bela Adormecida, Branca de Neve
b) Orientam-se pelo material e/ou cursos de formação continuada	Tália, Lisa, Cinderela, A Gata Borralheira

Nota: A autora.

As entrevistas foram iniciadas com questões relativas à formação das docentes – inicial e continuada -, idade e ano em que lecionam, no intuito de coletar mais elementos que pudessem contribuir para as análises de atuação profissional, voltada para o uso dos contos de fadas e as relações de gêneros neles presentes.

Quadro 10

Identificação e informações das participantes.

Participante	Ano que Leciona	Idade	Formação
A Bela Adormecida	4º Ano	44	Magistério, Biologia, Pós-Graduação, Pedagogia
Tália	5º Ano	45	Pedagogia – Licenciatura Plena e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e Alfabetização
Branca de Neve	5º Ano	33	Letras, Pedagogia, Pós-Graduação
Lisa	2º Ano	46	Magistério e Pedagogia
Cinderela	2º Ano	66	Magistério e Pedagogia
A Gata Borralheira	1º Ano	48	Magistério e Pedagogia

Nota: A autora.

Categoria “a”

A *Bela Adormecida* disse que seleciona os textos para ler, pois julga algumas versões menos interessantes. Branca de Neve, em certa ocasião, mencionou sobre o seu cuidado nas escolhas das versões, citando como exemplo o conto da Chapeuzinho Vermelho, de Perrault. Justificou que o conteúdo é ilícito para crianças, pois, em outras palavras, explicou que elas ainda não possuem maturidade para entender o contexto da história, e nem para discernir o que é fantasia e o que é realidade.

“Ah, eu costumo, por exemplo, eu escolhia o Chapeuzinho Vermelho de Perrault pra ler, né? Que é um conto, assim, que acaba numa tristeza sem fim, comendo a Chapeuzinho e tal,

e aí... eu procuro escolher aqueles mais tradicionais pra depois ver a diferença, então... “Por que? Como? Acabou a história?” Todo mundo: “Acabou?” “Acabou!” Aí eu expliquei que a 1ª versão não era assim e tal, então dá uma noção pra eles de diferença, porque pra eles... eles conhecem aquela história e é só aquela história né? Então eu procuro ler assim... No livro Ler e Escrever tem alguns muito bons que dá pra trabalhar, inclusive este. Eu trabalhei”.

Segundo a vertente psicanalítica, o enredo dos contos de fadas possui a sua lógica estrutural para fins psicológicos. Marilena Chauí (1984), ao reservar um capítulo de sua obra para tratar dos contos de fadas na perspectiva da sexualidade, tece algumas dissidências sobre a obra de Bruno Bettlheim, por ser esta muito conhecida e referenciada.

Em primeiro lugar porque a ideia deixada pelo livro dissolve o aspecto repressivo, também presente nos contos. Em segundo lugar, porque enfatiza o aspecto pedagógico dos contos, aspecto que sem dúvida possuem (sobretudo em certas elaborações românticas), mas que restringe seu aspecto lúdico primordial. Em terceiro lugar, porque não põe em dúvida a moral sexual burguesa veiculada pelos contos, em algumas de suas versões ou em alguns remanejamentos. (Chauí, 1984, p. 31).

Ao ser interrogada quanto ao uso restrito do material ou a complementação das aulas em outras fontes de pesquisas, *Branca de Neve* enfatiza a importância da formação inicial na atuação da/o professor/a em sala de aula. Em outras palavras, diz que o material é um recurso pedagógico, mas que ele funciona como um norteador das aulas, pois se torna insuficiente para aqueles que só se ocupam dele. Entretanto, tece uma crítica em relação ao tempo estimado pelas atividades propostas no material do Ler e Escrever, e ressalta a heterogeneidade das salas de aulas e dos ritmos de aprendizagem das/os alunas/os.

“Não, não é só do Ler e Escrever não, porque tudo o que você faz “cê” carrega uma bagagem né? Você carrega uma bagagem da faculdade que você fez, de quem te ensinou, você carrega uma bagagem daquilo que você aplicou e não deu certo, porque nem sempre você aplica uma atividade e aquilo vai ser... vamos dizer assim, vai sair do jeito que você quer, que você vai aprendendo conforme o tempo e aí... e você vai usando aquilo pra... então você tem n... assim... variáveis pra você aplicar uma atividade, não só aquilo. Aquilo que vem no Ler e Escrever é muito bom, auxilia bastante, dá uma meta, uma direção, mas não é só aquilo não. E tem outra coisa também deixa eu só complementar. Nem sempre aquelas coisas do Ler e Escrever dá pra fazer no tempo que eles, que eles... assim... como que eu falo... determinam no livro: “Ah, essa atividade vai durar tanto, às vezes a atividade dura menos que aquilo, e às vezes você passa duas aulas fazendo aquela atividade e você num... então aquele tempo estimado, sei lá, eles fizeram a partir de alguma, alguma aplicação e tal, mas nem tudo se aplica na sua sala de aula, às vezes você consegue fazer em menos tempo, rende bastante, as vezes você consegue fazer num tempo maior, rende também, mas você ocupa mais tempo da aula, então nem sempre você dá pra seguir daquele jeito”.

Em relação à formação continuada que acontece na escola, em reuniões de HTPC³⁴, a docente contou que os estudos investem em formação voltada para o ensino da leitura e da escrita, e que são muito proveitosos. Disse ainda que ocorreram por um determinado tempo, pois existem outros estudos a serem realizados coletivamente.

“Não. O ano passado nós tivemos nos HTPCs, assim..., como trabalhar reescrita, como trabalhar a leitura, então ajudou bastante, porque você, né, não foi o ano todo, tá? Mas teve um bom período que a gente trabalhou isso. E agora a gente tá trabalhando também leitura, tanto a leitura compartilhada como a leitura em voz alta, todas as:: os tipos de leitura: ler para ensinar, o ler para entender, o ler para se divertir, o ler para... né? Então a gente tá, assim, tendo um aprofundamento dessa parte também”.

Vale refletir sobre o tratamento dado a estas leituras, visto que, como diz Larrosa (2006) “a escola escolariza tudo o que toca”. No livro *Pedagogia Profana*, o autor enuncia que

... A remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim “dar a ler o que se deve: ler”. Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. ... Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. Por isso, dar um texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler. (p. 140).

O ato de ler sempre se faz novo e implica numa série de iniciativas e tomada de decisões que vão além da “face homogênea” do texto. Ele contém a face interior que, para Larrosa (2006), é múltipla. Nas leituras diárias, a/o professor/a exerce um papel muito importante ao apresentar uma leitura às/aos alunas/os, pois “... Quando lê o texto, o lê simultaneamente para fora, para dentro e para os ouvintes.” (p. 141).

Categoria “b”

Tália expõe que em sua formação inicial a preocupação com a leitura era nula, e que foi praticamente imposta às/os docentes atuantes, que a realizam sem muito preparo.

³⁴ Atualmente a sigla foi alterada para ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - e adotada pela maioria das secretarias e escolas municipais e estaduais, pois a letra inicial “A” corresponde a hora/aula, e não hora/relogio, caracterizando a realidade do tempo utilizado à formação pedagógica. Porém, algumas escolas ainda se utilizam da sigla anterior.

“Não, infelizmente não. Se eu for pensar lá na minha Pedagogia, buscar lá na minha Pedagogia, era outra metodologia, era bem diferente. Não isso foi assim: esse hábito, que nem, a leitura diária, qual é o hábito da leitura diária? Eu aprendi lá na minha formação? Não, de jeito nenhum. A gente foi criar o hábito de leitura diária, de rotina quando caiu aí né? Meio de paraquedas esses projetos né? Por isso, mas não foi em faculdade não. Foi mesmo nos estudos de escolas, nos projetos, em cursos, né? Cursos de atualização eu fiz vários também, eu fiz vários cursos de atualização”.

Somando-se a este despreparo está a questão da sexualidade que, ao acreditar ser melhor deixá-la do lado de fora, a/o professor/a exerce a deseducação sexual, conforme salienta Bernardi (1985). E se ela não é entendida como necessária, dificilmente se perceberá os mecanismos que a legitimam de forma desequilibrada, privilegiando e mantendo o androcentrismo operante.

Nesta direção, Figueiró (2010) argumenta que “Certamente, a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores é condição *sine qua non*, paralelamente à luta por boas condições de trabalho e pela valorização da profissão docente.” (p. 115).

Porém, **Tália** alega ter realizado vários cursos, alguns por iniciativa própria e outros – de carga menor -, oferecidos pela rede estadual, mas nenhum voltado para a educação sexual. “A Pós foi por conta própria, AS DUAS, agora estes cursos de carga horária menor são oferecidos pela rede mesmo, rede estadual”.

Lisa foi a próxima entrevistada, e sua resposta foi muito semelhante à de **Tália** quanto a orientação para se trabalhar com os contos de fadas, alegando vir, em grande parte, do material do Programa Ler e Escrever.

“Então, como a gente... é pedagógico mesmo, porque é assim: o Ler e Escrever, ele já vem todo numa sequência né? Então lá já tem o livro de texto que tem todos os contos, aí no nosso livro já tem: tal dia você vai... você lê, você tem... é... uma vez por semana você tem que... ser trabalhado isso, então você vai ler conto, depois tem as atividades em cima do conto, depois tem a sequência, então tem todo um trabalho pedagógico mesmo, já vem como orientação”.

Pela referência constante do material Ler e Escrever, as análises para estes casos se aplicam a todas as falas. Portanto, como a leitura enquanto objeto de ensino foi destacada acima, aqui faremos uma análise do procedimento de escrita contido na sequência didática. Um dos referencias teóricos que embasam os estudos coletivos diz respeito ao livro de Isabel Solé (1998) – *Estratégias de leitura* – do qual, inclusive, já foi citado em outras análises.

A autora acima (1998) utiliza a denominação “superestruturas”, as estruturas globais de um texto. Esta definição foi tomada a partir de Van Gijk (1983). Em linhas gerais, corresponde às marcas textuais de um gênero narrativo. Para elucidar a explicação, Solé (1998) exemplifica comparando um relatório de pesquisa com o conto da Chapeuzinho Vermelho, em que cada um deve conter elementos que caracterizem o gênero utilizado. Um relatório não pode iniciar com “Era uma vez”, da mesma forma ao conto, não cabe discriminar o problema e a hipótese de pesquisa numa linguagem formal, diz a autora.

Interessante notar esta preocupação com as técnicas da escrita, porém, reduzir o uso da linguagem oral e escrita a um conjunto de técnicas normativas fragmenta o sentido comunicativo do texto, mesmo que a proposta seja exatamente esta.

A docente atesta que a metodologia adotada com os contos é obtida por meio do material do Programa Ler e Escrever, e que não recebe e nem recebeu nenhuma orientação advinda de outros meios, nem na formação inicial, nem enquanto formação continuada.

Cinderela acrescenta uma informação que ainda não havia sido mencionada, a de que as professoras também trocam ideias, experiências e conhecimentos entre si, além de se orientar com o próprio material. E declara não receber orientação por outros meios.

“A gente não tem orientação não, a gente não tem. A gente procura pelo material, porque a gente procura mais coisa pra gente fazer a leitura, mas falar que a gente tem orientação, que alguém vem aqui... não. A gente até troca ideia com o professor, um professor procura o outro. A gente troca ideia assim, mas não tem”...

Segundo o material didático do Programa adotado, boas versões dos contos de fadas são aquelas que possuem um vasto repertório linguístico para que as crianças possam ampliar o vocabulário. São versões tradicionais, com personagens marcados por seus arquétipos de feminilidade e masculinidade. Neste sentido, que tipo de repertório linguístico estará sendo construído pelas crianças?

Vemos como os livros de linguagem não ensinam só a ler, assim como não é o domínio do idioma a única coisa que cultivam, mas sim todo um código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não-explicita, mas incrivelmente mais eficaz do que se fosse expressa em forma de decálogo (Moreno, 1999, p. 43).

A questão destas versões é bastante intrigante e polêmica, pois não se trata de descartá-las do currículo, mas de ampliar a discussão para além dos aspectos linguísticos e textuais, contextualizando-as e, ao mesmo tempo, desconstruindo os conteúdos sexistas nelas

presente. Não adianta apontar culpados para o que está aí em termos de desigualdade de gênero, pois conforme adverte Louro (1997)

Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (p. 63 grifo da autora).

A *Gata Borralheira* também enfatizou a troca de conhecimentos entre as próprias docentes, quando questionada sobre cursos de formação continuada. Sobre a sua formação inicial, disse não ter recebido nenhum tipo de orientação sexual voltada para a literatura infantil, em especial, para os contos de fadas. “Não, a gente vai aprendendo assim: um professor vai conversando com o outro, mas formação, formação, não”.

Novamente, Louro (1997) traz uma questão instigante para a análise das relações que se estabelecem nas instituições escolares, e qual o gênero que prevalece nela. Sabemos, como ela própria diz, que “... As instituições e práticas não somente “fabricam sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representantes de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.” (p. 88).

Mas suas inquições continuam. Seria a escola um espaço marcadamente feminino ou masculino? Feminino porque, historicamente, é constituído, em sua grande maioria, por mulheres. Mas problematiza que o conhecimento ali fundado foi “Historicamente produzido por homens. ... Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino...” (Louro, 1997, p. 89).

Neste sentido, as informações que transitam na escola precisam estar, a todo instante, buscando novas investidas que não devem se limitar a técnicas do saber, pois este saber, conforme foi visto, foi produzido historicamente pela ótica masculina.

6.4 O contexto familiar e a instituição escolar diante dos contos de fadas

Na delicada relação entre estas duas instâncias educativas – escola e família - reside a questão da divisão de responsabilidades que cabe a cada uma. Na busca por um consenso

obscuro, incumbem-nas igualmente de condicioná-las e doutriná-las às ordens superiores, estabelecendo uma educação castradora. Logo, a transferência de responsabilidades pela transgressão da ordem é exercida pelas duas, e o discurso volta a ser o mesmo: a domesticação. Para Bernardi (1985) “A família é uma escola de submissão, de obediência e de resignação. Algumas vezes, muito raramente, não é assim; mas nesse caso deve-se perguntar se ainda é possível falar em família.” (p. 25).

Categoria de análise para as questões:

- 1-) A escola adota a prática de empréstimos de acervos literários para as crianças? Como ela ocorre? Com qual frequência e finalidade?
- 2-) Os contos estão incluídos nestes empréstimos? Os responsáveis são orientados para a realização destas leituras?
- 3-) Já houve algum questionamento por parte dos responsáveis em relação a estes contos? Se sim, explique.
- 4-) Nos casos das crianças que ainda não possuem autonomia na leitura, os empréstimos também acontecem? Os responsáveis são orientados para a realização dessas leituras?

Quadro 11

A relação escola/família e os contos de fadas.

Categoria	Docentes
a) Realização de empréstimos dos contos com orientação aos pais	Cinderela
b) Realização de empréstimos dos contos sem orientação aos pais	Branca de Neve
c) Ausência de empréstimos dos contos	A Bela Adormecida, Tália, Lisa, A Gata Borralheira

Nota: A autora.

Categoria “a”

Cinderela, bem como as demais professoras, queixa-se de que as crianças costumam não devolver os livros que levam emprestados. Afirma que os pais são comunicados destes

empréstimos, porém não mencionou se existe orientação sobre a leitura e o conteúdo dos livros, subentendendo que o comunicado se fixa nas recomendações devolutivas.

“Tem, tem até um recadinho que vai, mas eu tenho mandado gibis, não assim, porque eles tão muito... agora eles estão fazendo roda de gibi, que eles tão gostando de ler Mônica, Cebolinha, Cascão, coisa que as vezes, assim... então eu tenho mandado gibi. Eu não mandei... eu já mandei o ano passado sim, né, mas este ano eu ainda não mandei. Não devolvem também, também é outro problema deles: a devolução... eles nem leem”...

Durante muito tempo, especialmente antes dos movimentos feministas e da saída da mulher para o mercado de trabalho, era ela a responsável direta pela educação das crianças. Hoje esta responsabilidade é dividida com a escola, em geral, com outra figura feminina. São elas as maiores representantes das crianças nas reuniões de pais e mestres, apesar da linguagem aludir para o universo masculino, justificado historicamente como unicidade linguística que comporta ambos os sexos, porém, carregado de ideologias androcêntricas.

Em decorrência desta cultura, ainda que não se pronuncie, a cobrança sobre a educação da criança continua recaindo sobre a mulher, atualmente seguindo uma via de mão dupla: a mãe e a professora, numa cobrança mútua. Louro (1997) discorre que

... Os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes. (p. 88).

Portanto, a alternativa mais viável acaba sendo a de não enviar livros para casa, uma vez que não há quem zele por ele, pois a educação das crianças está desassistida, duplamente.

Os contos, conforme foi dito, ainda não entraram nos empréstimos deste ano, mas já fez parte dos livros enviados. *Cinderela* leciona em outra unidade escolar e, sem que eu pedisse, compara uma com a outra quando eu pergunto se já houve manifestação dos pais sobre os contos de fadas, quando foram emprestados.

“Não, aqui nesta escola não. Pode até já ter acontecido em outra escola que o pai conta... é diferente aqui, os pais não falam não, pelo menos comigo, pode ser que com outra”...

Categoria “b”

Branca de Neve também respondeu afirmando adotar a prática de empréstimos de livros, e acrescentou que as crianças levam gêneros variados.

“Sim, sim, então, nós temos a estante, né, aí a minha sempre tem assim: tem a fileira de gibis, tem os livros que eu procuro estar renovando, assim, pelo menos semanalmente eu dou uma renovada, porque senão as vezes eles vão e querem sempre o menor né? “Ai, eu vou pegar o mais pequeno, eu vou pegar o mais pequeno” (sic). Então assim, eu procuro renovar bastante, de vez em quando eu mando revistas pra ir trocando né? Tem sempre livro de contos, livro de poesias que eles gostam, então é::: mas toda semana eles levam. Toda semana... tem uns que levam mais de uma vez na semana, né? Mais ao menos uma vez na semana eles levam, a gente faz uma roda de biblioteca, onde eles comentam a leitura”...

Não houve menção à prática pedagógica quanto ao retorno das leituras, mas novamente a docente voltou a frisar que eles se interessam por todos os gêneros, sobretudo pelos livros de suspense, e atribui o interesse à idade cronológica.

“Tem um dos livros que tava (sic) na estante que era... eu não cheguei a ler, eu não sei dizer, mas era da Chapeuzinho Vermelho, né? E, assim, principalmente as meninas gostavam bastante de levá-lo, né? Mas assim, nenhum interesse particular pelos contos de fadas. Eles estão numa fase, eles gostam muito assim, de história de suspense, então quando tem algum livro, assim, nessa... eles sempre... é bem disputado, porque eles gostam né? Contos de fadas, assim, eles já não se interessam muito não”.

Patrícia Gentile (2006, s/p) desenvolveu um artigo para a Revista Nova Escola em que revela práticas bem sucedidas de experiências entre a família e a escola. No entanto, estas práticas giram em torno da aprendizagem, do sucesso, da produção, da mais-valia, conforme Corazza realça em seu livro.

Escola e família têm os mesmos objetivos: fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem. As instituições que conseguiram transformar os pais ou responsáveis em parceiros diminuíram os índices de evasão e de violência e melhoraram o rendimento das turmas de forma significativa. (Gentile, 2006, s/p).

Categoria “c”

Nesta categoria, as professoras não adotam a prática de empréstimos de livros, no máximo, emprestam gibis. *A Bela Adormecida*, por exemplo, alega que os livros fazem parte do patrimônio público e, por isso, não podem ser emprestados.

“Não, eu não empresto porque o ano passado eu fazia com gibis. Mesmo assim, sabe, ficou faltando bastante, tal, é complicado aqui. Principalmente aqueles que são do... do patrimônio, tal, que aí num pode mesmo, né? Aqueles que ainda são de umas caixas que a gente tem, ainda tem um aluno ou outro que eu sei que tem mais... eu até posso emprestar, mas não é do uso cotidiano meu emprestar. Que nem, agora eu dei pra eles leram nas férias gibis. Então eu dei cindo gibis pra cada aluno meu. Mas o gibi se não voltar, a gente repõe, mas o livro é mais complicado”.

Entretanto, a docente disse que o material do Ler e Escrever vai para a casa, e no livro da/o aluna/o tem muitos contos, conforme já se sabe. Então ela deduz que as crianças leem em casa, mas não soube dizer se as mães acompanham as leituras. Relatou também que as alunas levam livros e pede que ela leia durante o início das aulas, uma vez que se inspiram na prática da professora ao fazer a leitura diária.

“O que acontece, por exemplo, tem duas alunas este bimestre, que trouxeram livrinhos pra eu ler de casa, porque como eu leio todo dia, então elas queriam que eu lesse o livrinho delas, né, que era um livrinho diferente, tal. Então aí eu tirei uma semana, uns dias da leitura que eu tinha programado e li o delas. Então acontece assim, que eu percebo que algumas lêem em casa, tal, e querem trazer, e eu mando... eu não mando livros né, como eu te falei, mas tem o Ler e Escrever e o caderno do aluno, então esse vai pra casa porque este tem contos, tem tudo lá dentro, né? Tem, tem parlendas, tem adivinhações, tem contos, tem tudo. Então a gente... eu mando pra casa e eles leem em casa, mas assim, eu não tenho uma noção se a mãe acompanha isso, porque eu só tenho contato com as mães... eu tenho muito pouco contato com mãe, eu tenho contato com mãe só nas reuniões. É difícil uma mãe vir me perguntar alguma coisa, né?”

Nas falas apresentadas nota-se muita similaridade. Neste sentido, aqui pode ser aplicada a mesma análise anterior quanto à responsabilidade de educar.

“Não, elas estão mais preocupadas em saber como o aluno tá indo na escola, quais são as notas que tirou, o geral, e eu também não tinha esse ponto de vista de perguntar, agora que você está falando isso pra mim pode até ser que nas próximas reuniões, eu questione a mãe, né? Porque é o que eu falei, nem sempre a gente pensa... né? Eu nunca tive a curiosidade de perguntar se o filho lê, tal, pra mãe, né? Eu tinha mais, assim, coisa pra falar o que o filho faz aqui, e não o que ele, perguntar o que ele faz lá, mas agora, ouvindo a sua pergunta, eu acho que é uma coisa legal de se conversar com os pais. Eu, na próxima reunião eu vou conversar, e se você quiser saber alguma coisa eu te falo”.

A valorização entre a relação escola/família é um assunto que sempre está em pauta nos discursos pedagógicos, mas nem sempre se alcança os objetivos esperados de estreitar o diálogo necessário entre as duas instâncias. Assim vale para a educação sexual, que mesmo se

referindo a um gênero literário específico, pouco se nota o teor sexual contido nele no tocante aos papéis binários.

Nesta questão educação sexual-família, vale lembrar que a escola é a instituição que se situa entre a família (o privado) e a comunidade (o social), ocupando um papel de transição. (Ribeiro, 1990, p. 40).

No discurso da docente pode-se constatar uma reflexão sobre a prática no tocante a tríade docente, pais e a leitura das crianças. O reconhecimento de uma prática pautada na apresentação de resultados e a disposição para uma possível reversão mostra uma abertura a novos discursos pedagógicos e paradigmas educacionais, que poderá incluir uma educação sexual.

Tália e Lisa Comparam as duas escolas em que lecionam e dizem que o empréstimo de livros só acontece na segunda unidade escolar, portanto, não tem como saber se os pais colaborariam ou não com as leituras e, menos ainda, como seria a repercussão dos contos de fadas.

Na visão de Larrosa (2013), o novo discurso contemporâneo tem enfatizado que “... A escola tem que dar conta das condições particulares de cada criança, trabalhar com tudo aquilo que as condiciona e as determina. A lista de especialidades é interminável: condições sociais, culturais, intelectuais, cognitivas, psicológicas.” (s/p). E continua dizendo que para ele, a educação deve ser vista como um “... refúgio incondicional, receber as crianças não em função daquilo que as determina, mas lidar com o indeterminado e que cada um possa se separar de suas próprias condições.” (s/p). Incorporando a sexualidade a esta ideia, temos Louro (1997) advertindo que a

... “Naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas... E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem natural das coisas.” (p. 60).

Assim, esta “naturalidade” se constitui em todos os espaços. Ainda recorrendo a Louro (1997), fundamentada em Foucault, as relações de poder podem transmutar a ordem do natural, uma vez que ela não é determinante. E então

O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada”. (p. 33).

Se formos contrários à possibilidade de uma equidade de gêneros por considerá-la inerente a constituição biológica do ser humano, teríamos que admitir que outras questões também são, e que

... Algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto que outras tenham de trabalhar após o horário escolar; que algumas devam “poupar” enquanto que outras tenham direito a “matar” o tempo. Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual no seu lugar”. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que a rege. (Louro, 1997, p. 60).

A *Gata Borracheira* também compactua da opinião das colegas de trabalho e não manda livros para a casa das/os alunas/os. Novamente, percebemos um discurso pouco ousado no sentido de transpassar a cultura da normalidade, em todos os sentidos.

“Eu não tenho mandado contos porque às vezes, assim, é... os livrinhos... é...são bonitinhos e a gente... eu sei que eu tenho aluno que se eu mando não volta. Então a gente costuma mandar mais, assim, uns livrinhos mais... né? Que não tem mais problema, que não é... que... se estraga, vamos dizer assim, não, né, não tem problema. Então conto mesmo, estes livros mais, assim, novos a gente não pode mandar”.

Portanto, defende-se que o debate sobre sexualidade seja recolocado “... No campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (Louro, 1997, p. 22). E pode começar pelos recursos pedagógicos como um simples conto de fadas, aparentemente tão inofensivo em suas técnicas de valores morais estereotipados e desiguais.

6.5 A percepção das docentes mediante os estereótipos sexistas nos contos de fadas

Falar da percepção docente consiste em investigar as representações construídas ao longo da sua trajetória de vida, incluindo seus valores, crenças e visões acerca das pessoas e do mundo ao seu redor.

Como esta é uma questão bastante complexa, o nosso interesse se reservará ao aspecto enunciado acima, em que pretende analisar de que forma certos conceitos se tornam “verdades” quase que incontestáveis, como chega a ser o caso das “verdades” pronunciadas pelos contos de fadas e incorporadas pelas/os suas/eus receptoras/es, lembrando que nossa preocupação repousa sobre as internalizações de padrões sociais que distinguem desigualmente os atributos masculinos dos femininos.

Mas no quê implica as percepções das docentes quando o assunto são os contos e a sala de aula? Sobre este ponto, recorre-se a teoria de Candau (2009) que, embora não se reduza a um único objeto de ensino, pode ser estendida a ele. Dentre as razões elencadas para um saber fazer pedagógico consciente, a autora elabora duas consequências que implicam nesta decisão. A primeira, a de que a/o professor/a precisa saber que

... A ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra. Ela é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada em sua própria raiz, pela “coloração” do projeto histórico que se delinea no decorrer da própria ação. A segunda consequência, imediatamente decorrente desta primeira... é que o educador não poderá exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófico-política pela opressão ou pela libertação... (p. 28).

Categoria de análise para as questões que se encontram no apêndice B

Quadro 12

Os arquétipos dos contos de fadas e a percepção das docentes.

Categoria	Docentes
a) Percebem a presença de arquétipos nos contos de fadas	A Bela Adormecida, Tália, Branca de Neve, Lisa, Cinderela, A Gata Borralheira

Nota: A autora.

Categoria “a”

Uma das docentes, *A Bela Adormecida*, assim que soube do tema da pesquisa, procurou saber mais sobre os contos de fadas e consultou a internet. Confessou que a origem dos contos, para ela, foi uma surpresa. *Branca de Neve* também desconhecia como tudo começou, e ficou sabendo por intermédio da *Bela Adormecida*, que levou o que descobriu para compartilhar com as demais professoras.

“É, eu que puxei da internet, puxei umas coisas... assim, falando dos contos de fadas, né? Desde quando começou, lá... que é muito antigo, que antes não era... assim, direcionado às crianças, era direcionado ao público adulto... essas coisas assim... mais... foi um conhecimento novo, porque a gente conhece aquilo que você tá no dia-a-dia ali, você não para pra pesquisar, né? Muito assim... então vi bastante coisas assim, que fala”...

Tália disse que, para ela, a informação não era nova, mas que ficou sabendo através de conversas informais, inclusive mencionou que, segundo lhe disseram, os primeiros contos eram destinados aos adultos.

“Eu já tinha ouvido falar que... é... assim, que originalmente mesmo era escrito visando, assim, o público alvo eram os adultos e não as crianças, né? E depois com o tempo foi sendo adaptado assim com essa história de bem e mal”.

A **Bela Adormecida** quis acrescentar mais informações e, de acordo com a pesquisa feita, disse ter descoberto que os contos possuíam conteúdos obscenos.

“Tinha muito assim, é... tinha coisas até eróticas, né, nos antigos... e depois com a vinda do Cristianismo aquilo foi se modificando porque já era, vamos dizer, pecado né? Então que aí as fadas tomaram uma outra::: um outro contexto também nas histórias por causa da era cristã”...

Mendes (2000) relata em seu livro que Perrault recebera uma formação católica bastante rigorosa e, por essa razão, não concordava com as narrativas da Antiguidade. Tomando como exemplo “Cupido e Psique”, o escritor e poeta alegava a ausência de uma “moral dignificante”, característica que tanto valorizava em suas histórias.

Analisando a obra de Bettlheim (1980) o autor considera Cupido e Psique “... Um mito, não um conto de fadas, embora possua traços semelhantes aos contos. Para começar, as duas figuras, uma é um deus e a outra se torna imortal, o que não sucede com nenhum personagem de contos de fadas.” (p. 333).

Tália também se refere a “promiscuidade” de algumas versões dos contos e relata até uma experiência durante a sua formação inicial.

“Tinha um cunho sexual né? Na UNESP inclusive, quando eu estudei lá, eles passavam uma versão no anfiteatro pra todo aluno do 1º ano do curso de letras uma Branca de Neve proibida pra menores lá... (risos) assim, proibida mesmo (mais risos) era desenho... era um desenho da Branca de Neve, não sei se você chegou a ver? E passava pra todo 1º ano de Letras, cinco anos que eu estudei, pra todo aluno do 1º ano eles passavam”...

Pelo fato de não terem sido concebidos para crianças, os contos de fada continham elementos lascivos, pois serviam de entretenimento aos adultos.

É por isso que muitos dos primeiros contos de fada incluíam exibicionismo, estupro, voyeurismo. Em uma das versões de Chapeuzinho Vermelho, a heroína faz um strip-tease para o lobo, antes de pular na cama com ele. Numa das primeiras interpretações de A Bela Adormecida, o príncipe abusa da princesa em seu sono e depois parte, deixando-a grávida. E no conto A Princesa que Não Conseguia Rir, a heroína é condenada a uma vida de solidão porque, inadvertidamente, viu determinadas partes do corpo de uma bruxa. (Cashdan, 2000, p. 20).

A Bela Adormecida destacou as adaptações dos contos, em que uns escritores se inspiravam nas criações dos outros.

“É, e outra coisa também que o texto mostrou é que estes contos na verdade eles são todos recriações né? Não foi uma coisa... e ele começou lá, lá lá, lá... que aí o Perrault pegou lá detrás já e já modificou... que os Irmãos Grimm já modificaram, pegaram do Perrault e dos outros e modificaram um pouquinho, mas que não foram eles que... eles ficaram conhecidos, né? Tal mas que isso é... como se fosse um plágio, vamos dizer assim, né? Vinham plagiando um ao outro a muito tempo, né?”

Conforme mostram os registros de várias obras e também as discussões articuladas nos capítulos teóricos, os contos foram sendo modificados para acompanhar o desenvolvimento econômico, político, social e cultural dos povos, bem como para orientar moralmente seus/as fiéis leitores/as. Mendes (2000) adverte que

... Mesmo não sendo histórias para crianças e não contribuindo para a educação de nobres e burgueses, os contos folclóricos, mais que os clássicos, passaram a ser usados no sistema educacional que o capitalismo burguês preparou e organizou para a nova sociedade que se instalava e se consolidava desde o século XVI. (p. 54).

Esta mudança foi paulatina e só se concretizou enquanto literatura infantil no século XIX. Portanto, as observações de Mendes constataam o processo e o contexto no qual se deram estas adaptações, inclusive denunciando os fins que almejavam.

Até o século XVIII, os contos de fada eram dramatizados em exclusivos salões parisienses, onde eram considerados *divertissements* para a elite culta. Só no século XIX é que os contos de fada se transformaram em literatura infantil. Isso aconteceu, em parte, em função das atividades de vendedores ambulantes, conhecidos como “mascates”, que viajavam de

povoado em povoado vendendo artigos domésticos, partituras e pequenos volumes baratos, chamados de “*chapbooks*.”³⁵ (Cashdan, 2000, p. 20-21 grifos do autor).

Mais adiante, Cashdan discorre sobre o início do século XVII, marcado pelas narrativas de Wilhelm e Jacob Grimm, porém, compiladas “... Com base em relatos de amigos e parentes sobre as histórias que circulavam por toda a Europa Central há séculos.” (p. 21).

Segundo *A Bela Adormecida*, sua vivência com os contos iniciou-se no seio familiar, cumprindo a função moralizante atestada por Mendes, da qual enfatiza ter sido este o propósito da ideologia burguesa e, conseqüentemente, de Perrault.

“Quando eu era criança eu tinha aqueles disquinhos, sabe aqueles disquinhos? Então eu escutava muito os contos de fadas, né? E pra mim sempre um conto de fadas era pra mostrar o bem contra o mal, a minha percepção de contos de fadas sempre foi essa: pra mostrar que o bem triunfa, fazer o mal sempre se ferra, não é bem assim na realidade que a gente sabe hoje, mas quando você é criança você engole aquilo, né? E fala: “Não, é assim mesmo”... Então você cresce, vê que não é daquele jeito, mas a sua... o seu... a informação que fica lá é aquela, né? Então o que eu pensava era isso, assim, que era um personagem que sofria demais, tal, e que ia se dar bem no final... não sei, não tem coisas a mais assim que eu pensar”...

Na opinião de Ribeiro (1990), “A família, por ser a primeira instância onde a criança receberá noções sobre normas e padrões sexuais, tem cabido o papel de doutrinadora do bem e do mal. É na família que os valores são transmitidos.” (p. 39).

Tália relembra algumas passagens da fase de criança com os contos, mas reforça que foram poucas pelo fato de não ter tido muito contato. Esta questão não ficou muito clara, pois não há como inferir se o baixo contato foi devido à escassez de livros ou por falta de incentivo à leitura. Em seguida, frisa que os contos são idealizadores.

“Eu acho que... eu, assim, no conto de fadas o que me marcou muito na infância que eu me lembre foi Soldadinho de Chumbo... Soldadinho de Chumbo que eu lembro que marcou, mas depois assim de... porque a gente não tinha muito contato com livro, né fulana (para outra Professora), você que foi mais ou menos da mesma época... eu não me lembro assim, não tinha muito livro em casa... eu lembro do Soldadinho de Chumbo... A Bela Adormecida, que era um livrinho amarelo assim, que eu me recorde assim, da minha infância. Eu acho que fazia muito a gente idealizar as coisas né”?

Branca de Neve direciona a conversa para as crianças, enfatizando o quanto elas gostam das versões da Walt Disney. Nos capítulos teóricos já foi bastante discutido a posição

³⁵ “Os chapbooks – corruptela de “cheap books”, ou livros baratos em inglês – custavam apenas alguns centavos e continham histórias folclóricas drasticamente cortadas e contos de fada simplificados, de modo a atrair públicos menos literatos” (CASHDAN, 2000, p. 21).

que assumem alguns autores/as como Bettlheim (1980), Postmam (1999), D. Corso e M. Corso (2006) perante as versões clássicas produzidas pela mídia, argumentando que elas retiram a criatividade imaginativa da criança, pois impõem as representações já pensadas por eles. Acrescentamos a este prejuízo a ideologia dominante dos estereótipos sexistas, que são encobertas pela sutileza, bem como pelo encantamento proveniente dos contos. A docente faz referência ao conto da Branca de Neve, dizendo que

“Tem uma versão que a Walt Disney fez né, dos clássicos Disney, que as crianças gostam assim, demais, né? Que conta toda a história é... e é muito lindo assim, muito rico, muito bonito...e pelo menos assim, que nem, os meus filhos eles...né? Nossa, o CD já quase furou de tanto assistir Branca de Neve”.

A *Bela Adormecida* faz menção à diferença de só ouvir os contos, mesmo sem comparar com os filmes ou livros com imagens. “E o disquinho eu achava que dava uma conotação diferente porque você ouvia a voz dos personagens, tinha o narrador, tinha música, então eu decorava as historinhas sabe? Eu contava pra minha mãe, cantava, eu gostava muito, né”? E continua

“Ah, eu tinha um monte. Uma vez o meu pai emprestou pra uma vizinha e eu fiz uma gritaria tão grande lá em casa que a vizinha foi lá devolver: “Não bem...” (risos) Então eu buscava... mas eu acho assim, que quando você é criança você não tem muito assim... você não analisa muito as coisas, né? Você sente mais do que analisa né? Você num... não sei”.

Interessante se atentar para a fala da professora quando arrisca dizer que as crianças mais sentem do que analisam as coisas. Seguindo este raciocínio, os estereótipos e padrões de normalidade dos contos necessitam de atenção redobrada, pois são referências para aqueles/as que buscam firmar a personalidade.

Tália até lembra detalhes de uma coleção que tinha. Isto mostra o quanto os contos de fadas estão presentes na vida das pessoas. Elas entram em contato com a narrativa, normalmente, quando crianças, mas conservam na memória suas impressões e outras características que remetem a eles. “Eu tinha também a coleção, e cada disquinho, que era vinil, cada história era de uma cor: tinha um vermelho, um azul, um amarelo”.

Atentando-se para a análise de Louro (1997), fica claro que a oposição entre homens e mulheres não se solidificam somente por meio de coerção, mas estão tacitamente emaranhados nas relações cotidianas.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). (p. 41 grifos da autora).

As docentes, *Tália*, *Branca de Neve* e *A Bela Adormecida* apontam a inveja como um sentimento ruim e que é evidenciado nos contos. *Tália* até usa uma interpretação muito popular de dizer que uma pessoa se torna feia quando é má ou algo do tipo. *A Bela Adormecida* se reporta ao príncipe e compara o conto com a realidade, dizendo que os homens são bem diferentes daquilo que é retratado na narrativa. Nas palavras da docente, “Esse negócio de príncipe que chega e beija também não sei se::: já tô muito velha pra isso, acho que não me motiva mais (risos) Se você precisar de um homem pra te salvar é meio, sabe? Pra mim já passou da fase” (mais risos).

Branca de Neve, *Tália* e *A Bela Adormecida* descrevem como imaginam ser o príncipe encantado. Vale destacar que as docentes (todas elas) se empolgavam com as questões que eu fazia e tinham várias reações como levar a mão à boca, desviar o olhar, etc. Nesta pergunta houve muitos risos.

“Bom, desde criança, o meu príncipe era moreno, alto e de olhos verdes! (risos) E com terras a perder de vista (risos) Ai que horror! Não, um príncipe, assim, tem que ser bonito, forte, né, valente, destemido... mas o príncipe da história é tão chocho né? Porque ele só beija ela, na verdade ele não protege ela, ele não faz nada, ele só beija e ela acorda. Então, assim, ele tem uma participação meio”...

A Bela Adormecida diz que, para ela, o príncipe não precisaria ser muito bonito porque “dá trabalho”. Falas como esta podem revelar uma desilusão amorosa acometida por uma infidelidade conjugal. Com isso, não significa dizer que a fala da professora corresponde a este fato, mas pode constituir-se enquanto hipótese para outros casos. Em mais um trecho de sua fala, *Bela Adormecida* diz que o príncipe “É a personificação do que toda mulher quer: bonito, jovem, bonito, galante, valente, tudo isso”. *Tália* faz alusão a música de Roberto Carlos: “Esse cara dou eu”, e todas começam a rir.

As professoras discutem sobre versões diferentes. *A Bela Adormecida* nega que o príncipe já conhecia a *Branca de Neve*, enquanto *Tália* diz que ele já a conhecia, porque era apaixonado por ela e é esse amor que a faz acordar.

“Na verdade, o que eu entendo é assim, a questão é assim, o amor dele que faz com que ela torne a viver, porque o beijo não seria... não é o beijo de qualquer pessoa, tinha que ser o

beijo, pra quebrar o encanto da magia da bruxa, né? Não teria que ser o beijo apaixonado? Então é o beijo... por isso que ele já a conhece. E o beijo DELE. Então assim, a questão da valorização aí do amor, né”?

A *Bela Adormecida* faz uma interessante provocação na sequência da fala de Tália, dizendo que a valorização é

“... Do amor pela beleza, né? Porque ele se encanta pela beleza, porque ele não conhecia ela né? Ele se encanta pela beleza, aí se apaixonou pela beleza. Um amor meio, meio, como que eu vou dizer assim... Pelo visual e não pelo que ela era, porque ele não conhecia ela né? É aquela paixão que vê e, amor a primeira vista, vamos dizer assim né? Viu, se apaixonou, amou...então, sei lá, não sei”...

Em relação à princesa, *Tália* diz que “Ela sempre foi boa, tonta né? Da madrastra, meio bobinha né”? E *Branca de Neve* completa dizendo que ela era ingênua. Ela ama a natureza né, ela gosta muito de estar sempre em contato com os animais, isso fica bem claro. Ela é boa, generosa”.

A *Bela Adormecida* comenta que ela é “Meio chatinha, né? Sempre precisando de alguém pra ajudar, né? Os anões tiveram que ajudar, depois o príncipe teve que levantar.

O tom pejorativo dado ao se referir a princesa parece abolir as características da jovem “mocinha”, num jogo invertido de valores atribuídos às mulheres. Resolvo perguntar se as mulheres contemporâneas mantêm este perfil de submissão e elas respondem que atualmente isso mudou.

“Eu acho que não se aceita mais isso, a mulher ser submissa, ser ... precisar... A mulher tem um marido, tem um companheiro porque isso... porque ela gosta e não porque ela precisa dele. Hoje em dia a mulher não precisa mais de ninguém né? Ela é autossuficiente. É diferente né? Eu acho, sei lá”...

Tália opina que “Por isso que tem a mãe e não precisa do pai, assim, embora eu acredito que precisa dos dois, mas quando tem um divórcio, qualquer coisa assim, a mulher consegue se virar sozinha de boa”. Figueiró (2010) chama a atenção para os modelos de “... Heteronormatividade, padrão no qual apenas a relação heterossexual é tida como “normal” e moralmente aceitável” (p. 132), e que são detectados em nossas atitudes, comportamentos, discursos, como numa reação automática e impensada, em que se percebe a exclusão de outras formas de relacionamentos.

A Bela Adormecida concorda em partes com Tália e justifica que “Você precisa pelo lado emocional de alguém, né? Mas não pelo outro lado, que alguém te salve, que alguém te... erguer, que vai te sustentar... hoje em dia já não”...

Após a animação da Cinderela e a história com imagens de *A Bela Adormecida*³⁶

A animação é bem simplista e exclui várias cenas que consta na versão dos Grimm, por exemplo, inclusive, citada pelas docentes, que alegam fazer parte do material do Ler e Escrever.

Ao serem questionadas sobre a preferência entre o conto em livros com imagens ou em filme, não houve exceção em optarem pelo filme e livros com imagens, e justificaram que não conseguem imaginar as personagens diferentes da criação que já elaboraram mentalmente. Uma delas, *A Bela Adormecida*, até falou da presença dos estereótipos e do quanto eles influenciam nossas visões sobre as coisas. Interpele também se a imagem da Cinderela exibida na animação correspondeu às expectativas. *A Bela Adormecida* diz

“Não, achei ela feinha. Eu imaginava ela mais bonita. Não sei... estava alguém do que eu imaginava, na minha cabeça... acho que eu tenho aquela imagem do livro né, que tem também, do livro e tal, de outros desenho também que a gente já viu, já assistiu, então essa aí”...

Tália discorda porque diz que, ao compará-la com as irmãs, a princesa é linda. Acrescenta que procurou observar a beleza da Cinderela dentro do contexto da história que, segundo o seu critério comparativo, considerou “bela” a “menos feia”.

A Bela Adormecida insiste em argumentar que, de acordo com a imagem concebida por ela, aquele beleza não está condizente, e não concorda que a beleza seja eleita sob o critério utilizado por *Tália. Branca de Neve* se mostra espantada com a explicação de Tália, e elas se descontraem com a questão.

Quanto à cor do cabelo, elas dizem que já imaginavam a princesa loira mesmo e *Tália* completa “Mas e entra também o contexto de beleza europeu aí né”?

Permaneci nesta discussão do padrão de beleza dos contos e a *A Bela Adormecida* concluiu, seguindo a mesmo raciocínio de *Tália*, que “É, porque eles nasceram lá nos países... eles se popularizaram lá na Europa né, estes contos, então o estereótipo de beleza que eles tem é esse. Apesar que a Branca de Neve tinha cabelo preto né”? Imediatamente as demais rebatem que, apesar do cabelo preto, a pele é branquinha.

³⁶ http://www.contandohistoria.com/a_bela_adormecida.htm
<https://www.youtube.com/watch?v=YsWuIxWhQU4>

Neste instante cria-se mais um pouco de descontração, em que *Tália* diz jamais poder interpretar a Branca de Neve, pois seria muito engraçado. E apontando para *Branca de Neve*, que, no caso, é uma professora loira, profere que ela pode ser qualquer princesa que quiser. E rindo de si mesma Tália finaliza “Estas de cabelo pixaim não”, e todas riem muito.

Vocês acham que esta se pareceu com a imagem da Branca de Neve que vocês criaram?

Em relação ao príncipe, elas não gostaram do biótipo mostrado na animação, e dizem consensualmente que ele estava muito “mirradinho”, ao contrário dos príncipes atuais exibidos pela mídia.

No período da tarde, como explicado na metodologia, apliquei a mesma dinâmica. Início perguntando sobre a parte do conto que mais agrada as professoras. *Cinderela* responde que é o príncipe, e todas riem. Justifica que é porque o príncipe beija a princesa e ela acorda. Acrescenta também que o príncipe do conto de fadas não pode ser feio, mas na realidade sim.

O que menos agrada, na opinião de todas, é a madrasta. Ninguém saiu em defesa da personagem, colocando-a na posição exclusiva de malvada.

Na descrição do príncipe, *Lisa* começa dizendo que é “Um homem lindo, bonito, alto, de olhos verdes”. *Cinderela* e *A Gata Borralheira* apresentam a mesma opinião, atribuindo características como “bonitão” “uma pessoa bonita, rica, maravilhosa”.

Elas dizem que os contos parecem querer passar uma imagem de homem perfeito, e que quando se fala em príncipe, é esta imagem construída que vem a mente.

A Gata Borralheira se lembra das crianças e reflete que os contos podem ter o mesmo efeito para elas.

Lisa faz uma observação intrigante ao mencionar que quando se fala em príncipe, as crianças já se lembram do cavalo. *A Gata Borralheira* ainda reforça a cor, que deve ser branca, como mostram nas imagens, seja nos livros ou nos filmes. *Lisa* logo diz que eles também memorizam muito bem o final dos contos: “Se casaram e viveram felizes para sempre”.

A Gata Borralheira inclui nos estereótipos a imagem do príncipe loiro. Lisa vai mais longe e pergunta: “E por que que (sic) a gente não imagina o príncipe num cavalo preto, né”? Em seguida, contraria o que acredita ser a preferência da maioria: “É porque eu acho o cavalo preto mais bonito que o branco”.

As docentes concordam em descrever a princesa loira, branca, bonita, e só *Cinderela* diz não imaginá-la alta. *Lisa* acha que ela é apenas um pouco maior que os anões, e parece estar associando a alguma imagem internalizada.

Pergunto se a princesa é mais alta ou mais baixa que o príncipe, e a resposta unânime é: “Mais baixa”! *Cinderela* ressalta “Porque a mulher... é tão bom ver assim, né, a mulher mais baixa que o homem”...

Lisa discorda, pois alega não ser pelo fato de que a mulher precisa ser mais baixa que o homem, mas porque o conto passa a “... Impressão que ela é mais delicadinha, mais baixinha, mais... não sei, pra caber na casinha deles lá” (risos).

Cinderela ainda a interpreta como bagunceira e desorganizada, dizendo isto usando um tom pejorativo.

A *Gata Borracheira sai em defesa da Branca de Neve* e lembra que “Depois ela arrumou, ela ajudou eles a arrumar”. *Cinderela* assinala que “Eles eram porcão, né”?

Após a animação da Cinderela e a história com imagens de A Bela Adormecida

Questionadas sobre a preferência entre o filme ou histórias com imagens e um conto sem imagens, todas respondem que ficam que a primeira alternativa.

Cinderela faz uma distinção entre os contos e outros gêneros, expondo que para os primeiros, gosta de mostrar imagens, o que nem sempre ocorre com os demais gêneros textuais.

Também pergunto se as imagens da animação e da história por slides correspondem ao imaginário delas, e *Lisa* lança uma questão provocativa: “Não sei por que sempre tem que por uma gordinha lá, né? A feia”. Surge um momento de descontração.

A *Gata Borracheira* analisa que as irmãs são feias por natureza. *Cinderela* diz que é a maldade das moças que as tornam feias, e todas concordam.

Continuo indagando sobre a existência ou não dos padrões de beleza, e *Cinderela* responde que isso acontece

“Porque a gente vai criando na nossa imaginação, né? Mesma coisa de você falar de algum acidente, alguma coisa, você já imagina como aquilo foi. Então a criança, a gente quando tá contando já pra criança, a gente, sem mostrar, eles vão criando a imaginação, né? A gente tem que deixar ele criar. Então o adulto... Lisa: É o padrão que a sociedade já passa, né”?

Lisa menciona que tendemos a associar o bom ao bonito, entendido pelas características padronizadas como o alto, magro e loiro.

A *Gata Borracheira* elabora um questionamento interessante que desloca o sentido dos padrões comportamentais e de beleza dos contos para outras instâncias, porém, sem

mencioná-las, ou mesmo, sem pretender insinuar esta possibilidade ao qual foi inferida por sua fala.

“Se fosse encontrado um conto hoje, sem a gente ver, a primeira vez que a gente ouvisse o conto, uma pessoa que fizesse um príncipe negro, você ia imaginar, eu acho que automaticamente você ia imaginar tudo loiro, quer dizer, a hora que você fosse ver não era nada daquilo, se o conto fosse hoje, mas eu acho que a coisa já vem tão assim... (todas) Já traz, né”?

Talvez esta reflexão da professora pudesse ser o princípio de uma problematização interessante a ser abordada em sala de aula, porém, toda ação requer um planejamento e, neste sentido, iniciar as discussões com as professoras implica em instrumentalizá-las de conteúdos críticos, filosóficos e políticos, como dito por Candau (2009), para que possam gerar boas situações de aprendizagem voltadas para a equidade de gêneros e tantos outros temas sociais.

Vale observar também que se os contos retratam os ritos e os costumes da era primitiva, logo não são imutáveis e nem universais, pois estamos em constante transformação. Por mais que se conserve as tradições culturais de um determinado povo, elas não são universais, e talvez por esta razão existam tantas adaptações dos contos de fadas. Neste sentido, a variação dos costumes entre comunidades e a manutenção da tradição cultural passa a ser uma conduta comum pertencente a todas as sociedades. E como demonstrado pelos contos de fadas, todo o desenrolar da trama culminará no modelo ideal para a consumação sexual consagrada pelo casamento. Sobre esta interpretação, Foucault (1984) elucida que “É sem dúvida um traço comum a muitas sociedades que as regras de conduta sexual variam segundo a idade, o sexo, a condição dos indivíduos, e que obrigações e interdições não sejam impostas a todos da mesma maneira.” (p. 57).

As professoras comparam os dois contos, Cinderela e A Bela Adormecida, e analisam as atitudes – ou a ausência delas – em relação aos pais de ambas as princesas. A professora *Lisa* diz que os pais são cegos no sentido figurado, pois se deixam enganar pelas mulheres, que passam a judiar das enteadas. *Cinderela* se estarrece por eles não perceberem as consequências de suas escolhas, ao que ela mesma reflete “Naquele tempo eu acho que não via, hoje eu acho que... homem, né? Engraçado naquele tempo já tinha maldade, imagine como que tá, né, as coisas”?

A *Gata Borralheira* destaca a ingenuidade das princesas, deixando de lado a postura do pai. Mas logo diz tratar-se de uma virtude, e não de um defeito, pois o caráter delas era bondoso.

Cinderela argumenta que depende da criação e da educação recebida. *Lisa* diz que ambas, mesmo sendo maltratadas e tendo a oportunidade de vigarem-se, não o fazem. E entre as duas princesas, considera Cinderela mais conformada e sem iniciativa. *Cinderela* classifica esta atitude como passiva, e reforça que a mulher daquela época era assim.

Pergunto se elas acham que esta característica já foi superada em nosso tempo, e a própria *Cinderela* responde que isto está mudando. As demais não se pronunciam, mas manifestam uma expressão de dúvida.

Quando interpelo sobre a relação do príncipe com a princesa, a professora *Lisa* revela que algumas passagens do conto lhe deixam intrigada, como por exemplo

“Ninguém pergunta, mas eu fico pensando: a abóbora não... a carruagem não volta a ser abóbora? Por que que esse bendito desse sapato não volta a ser o que ele era, do jeito que ele era, ou desaparecer, né? E fica esse sapatinho lá... se ela tinha que voltar meia noite pra desfazer todo o encanto, por que que o bendito do sapato permaneceu? EU fico pensando: Como é possível, tudo some, só o sapato que não some? (as demais concordam) E outra questão: Nossa, tanta gente calça o mesmo número, né? Por que que só o dela que vai caber o pé dela”?

Diante dos questionamentos, resolvo perguntar às docentes se elas se preocupam com criança e com a forma que podem estar concebendo os contos, e se estas indagações também podem ser feitas por elas. *Cinderela* acredita que sim, e *Lisa* diz que fica esperando alguma criança se manifestar, mas isto ainda não aconteceu.

Passo à questão do príncipe e o que fez com que ele se interessasse pela princesa.

Cinderela e *A Gata Borralheira* acreditam que foi pela beleza da moça. *Cinderela* diz que ela foi muito bem arrumada, aludindo que este artifício sedutor é infalível.

Lisa contraria a resposta das professoras e crê que não teria dado tempo de se apaixonar só porque dançaram juntos, e que foi então, amor à primeira vista, dizendo que ainda existe.

Inverto a pergunta para saber o que, para elas, teria levado a Cinderela a se apaixonar pelo príncipe. A professora *Cinderela* responde somente que ele era príncipe, dando a entender que o rapaz reunia todos os atributos esperados por uma mulher. Para Claudia Cordeiro Rael (2008), existe uma interdependência idealista construída por nós que encaixa um modelo de gênero no outro, vindo a se complementarem mutuamente. Porém, “O ideal feminino vai se constituir a partir da lógica binária do masculino/feminino, onde o primeiro termo é valorizado e se opõe ao segundo termo, visto como negativo.” (p. 165).

A Gata Borralheira acredita que ela queria fugir da situação de sua casa, na qual era humilhada e explorada diariamente, e não mencionou que foi por amor.

Lisa coloca como óbvio o desejo de toda mulher que, para ela, é encontrar um príncipe “Toda mulher busque o quê? Um príncipe, né? Encantado”.

6.6 Categoria de análise para a proposta de produção textual

As produções textuais consistem numa estratégia de ensino considerada, atualmente, como um procedimento didático-pedagógico eficaz para a aprendizagem. Como forma de oferecer às/aos alunas/os a compreensão das finalidades comunicativas dos gêneros textuais, o/a professor/a, segundo esta concepção, precisa dispor de uma variedade de textos literários e não-literários, a fim de que os meios alcancem os objetivos pretendidos. Assim, as/os alunas/os poderão se apropriar das convenções linguísticas, além de aprenderem a distinguir os propósitos de escrita, sabendo selecionar a intenção comunicativa ao formato de suas convencionalidades, de acordo com as funções sociais.

Sem pretender reduzir a importância deste trabalho, defendemos a relevância de inseri-los no contexto das relações de gênero, uma vez que os comportamentos das crianças denunciam o quanto a literatura incide na formação das mesmas, e como visto regularmente, dicotomizando as brincadeiras, as conversas, as ações, as atitudes, quando esta não encontra espaço para o diálogo.

Somar a estes recursos outros artefatos culturais, bem como adequar a linguagem ao contexto da aula, pode enriquecer o debate e trabalhar a favor de uma sociedade menos preconceituosa e mais igualitária, saudável para uma convivência mutuamente.

Quadro 13

Produção de texto após a frase “E viveram felizes para sempre”.

Categoria	Participantes
a) Casais heteronormativos com filhos	A Bela Adormecida, Branca de Neve, Lisa, Cinderela, A Gata Borralheira
b) Rompimento da união matrimonial	Tália

Nota: A autora.

Categoria “a”

A Bela Adormecida: “E viveram muito felizes, mas a vida dentro do castelo era muito monótona e a princesa começou a se sentir entediada. O casal decidiu então viajar para sair da

rotina. Foram para um reino muito distante, onde tudo era diferente. O príncipe conheceu a dona da hospedaria e ficou encantado com a beleza da moça, mas seu amor pela esposa era ainda maior. Os dois então voltaram para casa, a princesa engravidou e depois do bebê nascer nunca mais houve monotonia” (**sic**). Neste ponto, recuperamos as reflexões anteriores sobre a felicidade completa proporcionada pela família constituída por pai, mãe e filho. Reich (1966) diz que “A necessidade social de proceder assim obriga a encobrir a miséria e a manter a família e o casamento; cria também a sentimentalidade familiar largamente difundida e slogans tais como “felicidade familiar” “lar, doce lar”... (p. 110).

Branca de Neve: “Moravam no castelo e, enquanto o príncipe cuidava dos assuntos do reino, a princesa se ocupava com o gerenciamento dos afazeres domésticos. Ela era muito querida por todos, por ser tão doce e generosa. Ao longo de seis anos de feliz união tiveram quatro filhos, dois meninos e duas meninas, o que contribuiu ainda mais para completar a alegria do casal. Para comemorar o aniversário de dez anos de casamento fizeram uma belíssima festa e todo o reino foi convidado. E dessa forma, nesse ambiente de paz e felicidade, continuaram a viver felizes por muitos anos” (**sic**). Conforme as palavras de Louro (1997), já descritas neste trabalho, retomamos aqui suas observações para lembrar os modelos heteronormativos – atividades masculinas e femininas - evidenciados nos livros didáticos e nas palavras da docente. No caso dos contos, várias são as justificativas que os mantêm vivos nas salas de aulas. Uma delas reside na preservação dos clássicos enquanto patrimônio cultural da literatura mundial e brasileira. Não se trata de negar este argumento, mas é necessário inscrevê-lo em novos discursos contextuais que englobem as desconstruções de imagens binárias e da visão androcêntrica. Nesse sentido, Moreno (1999) adverte que

A linguagem e a forma como se ensina não são, pois, imparciais, mas estão impregnadas de ideologia androcêntrica e contribuem ativamente para a formação dos padrões inconsistentes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente, à sua aquisição precoce. (p. 43).

Outro ponto observado na história produzida pela docente diz respeito aos filhos heterossexuais (dois meninos, duas meninas), isso sem adentrar na perfeição física que fica subentendida.

Lisa: “O príncipe e a Bela Adormecida tiveram dois filhos lindos, os quais cresciam com saúde. Se tornaram crianças educadas e a cada dia davam mais orgulho a seus pais. Viviam todos felizes, porque em suas casas reinavam a harmonia e união. As fadas sempre

estavam no meio deles, e eles livres da bruxa malvada que morrera alguns anos atrás” (**sic**). Aqui o desejo pelo nascimento de filhos saudáveis – que nos leva a interpretar, saúde física e mental – fica expressamente manifestado e pode ser entendido como um desejo naturalmente comum entre os casais de um modo geral. O que suscita a discussão é o fato deste desejo estar ou não acompanhado de pressões sociais impostas pelo estado de “normalidade” como condição para o “viver bem em sociedade”. Foucault (1985) menciona Platão em História da Sexualidade (vol 3) e sua preocupação com pais saudáveis – referindo-se aos estados físicos e morais dos mesmos - para a concepção de filhos belos, logo, dotados de saúde, ou vice-versa. Será que carregamos alguma influência dessas ideologias tão remotas?

Cinderela: “Após o sufoco dos acontecimentos, da luta para salvar a princesa seria só harmonia no castelo onde todos poderiam viver realmente felizes para sempre” (**sic**). A ideia de “salvar” a princesa coloca o homem em posição desigual em relação à mulher. Essa diferença constata a fragilidade feminina e reafirma o perfil másculo e dominador do homem. Assim, gestos como enfrentar o escuro, matar baratas, dentre outras características similares parecem expressar a “natureza masculina” (Toscano 2000). No entanto, não se trata de um fator biológico, mas cultural. A educação recebida no seio familiar atribui aos meninos o papel de defensores e mantenedores das mulheres e dos filhos. Segundo Reich (1978), a família compulsória está intimamente atrelada aos interesses políticos e econômicos da sociedade autoritária. O autor ainda reflete que “... será muita ingenuidade esperar que seus efeitos e influências possam ser erradicados dentro dessa sociedade.” (p. 114-115).

A Gata Borracheira: “Depois que a Bela Adormecida se casou com o príncipe, viveram uma vida normal, tiveram filhos e os filhos foram criados com muito carinho e amor. O casal vivia harmoniosamente em total cumplicidade e foi assim que conseguiram viver juntos por muito tempo e felizes e criar seus filhos para que pudessem respeitar a todos sem maldade. Pois felicidade se conquista no respeito às diferenças” (**sic**). Aqui, a palavra “normal” foi utilizada, aparentemente, com muita segurança sobre o seu significado, que nos remete automaticamente ao que vem a ser complementado logo em seguida – “tiveram filhos e os filhos foram criados com muito carinho e amor”. Até mesmo os contratemplos, divergências e desentendimentos de qualquer relação conjugal sequer foram cogitados. Novamente tomamos emprestada a fala de Reich (1978) ao afirmar que “Por mais miseráveis, inconsoláveis, dolorosas e insuportáveis que sejam a situação conjugal e constelação familiar, os membros da família têm de defendê-la ideologicamente, tanto dentro como fora dela.” (p. 110).

Nesse sentido, pode-se inferir que os recursos e mecanismos criados para perpetuar a o padrão heteronormativo aterrissaram nas escolas, pois como pode-se confirmar por meio deste trabalho, a tradição familiar de contar estas histórias, quando não cumprem esta função, se garantem pela base escolar. E assim como foi demonstrado neste trabalho, a ideologia da moral conservadora passou da família para a escola (no caso dos contos), mas ambas cumprem a função de perpetuar os papéis binários identificados na sociedade, reforçados por instrumentos como a mídia e a própria literatura. Portanto, o currículo escolar prevê estas intenções em sua programação, tendo na/o docente um representante ativo e consolidador de suas finalidades. Nas palavras dos autores Moreira e Silva (2002)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p. 7-8).

Apesar de verificar uma realidade que visa a educação sexual negativa, as sinalizações das docentes apontam para novas perspectivas, uma vez que a participação de cada uma delas, bem como o interesse pelo assunto, desmistificam a ideia de resistência que muitas vezes são empregadas pelos estudos teóricos. Tudo pode ser ressignificado, redimensionado, repensado, desde que a oportunidade seja criada, oferecida e concretizada.

Categoria “b”

Tália: “E viveram muito felizes, até que um dia começaram a se desentender e se separaram. A Bela Adormecida ficou no castelo, o príncipe saiu do castelo e virou mendigo” (sic). Aqui é possível perceber uma reação diferente das encontradas nos contos, me que retratam as princesas sempre frágeis e indefesas. Porém, é preciso refletir sobre a inversão de papéis opressores, uma vez que a ideia dos estudos de gêneros do qual defende-se aqui ressoa pela equidade de gêneros. Conforme consta nos PCN (1997b)³⁷ “As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos.” (p. 99).

³⁷ Material didático desenvolvido em nível nacional, de caráter facultativo. Reúne temáticas transversais, dentre elas, a Orientação Sexual.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os contos de fadas compõem o nosso universo literário e são conhecidos por seus encantamentos, magias, pela eterna luta entre o bem e mal, e como é de se esperar, pelo tão aguardado “E viveram felizes para sempre”. Neles estão presentes as fadas, os príncipes, as princesas, a bruxa, a madrasta, os anões, o lobo, o caçador, a vovó, dentre outros personagens que dão vida à trama e nos transportam a outros lugares bem distantes.

Esta viagem no tempo, segundo os psicanalistas, caracteriza a função terapêutica dos contos, pois permite que nossos sentimentos mais perversos e obscuros sejam resolvidos a nível psíquico.

Mesmo acolhendo as contribuições teóricas desta corrente, o fato é que os contos de fadas possuem outros componentes explicáveis pelas mais diversas vias de estudo, dentre elas a histórica, a mitológica, a social, e por que não dizer, a via sexual, ainda que esta última esteja imbricada nos estudos psicanalistas. Portanto, reduzi-los a uma única vertente teórica significa, no mínimo, desconsiderar que novos questionamentos e inquietações possam emergir de um fenômeno, qualquer que seja ele, visto que já foi dado por explicado.

E como é de conhecimento universal, as pesquisas científicas necessitam de fundamentos teóricos para validar – ou refutar - as hipóteses investigadas e, por esta razão, nosso estudo recorreu ao campo da sexualidade atrelado ao campo educacional, uma vez que é neste último que os contos de fadas costumam transitar. Partindo desta intenção científica, delimitou-se o objetivo do estudo para viabilizar a sua inserção nos referidos campos teóricos.

Localizado na esfera da práxis educativa, a problemática do estudo envolveu os contos de fadas e as relações de gêneros, especialmente no tocante as metodologias de ensino que versam sobre esta literatura, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sob a hipótese de que a didática adotada pelas/os docentes contribuem para a cristalização dos comportamentos sexuais polarizados - masculino e feminino -, fez-se necessário expandir os conhecimentos, tanto da pesquisadora quanto da comunidade escolar, familiar e social que poderão se beneficiar desta leitura, pela qual sustenta como foco não só a denúncia de práticas sexistas como também a reflexão teórica com vistas à adoção de novas estratégias de ensino.

Assim sendo, justificou-se a inserção dos contos de fadas na área da sexualidade, visto que, por sua abrangência, as relações de gêneros e as desigualdades geradas nestas relações, das quais são reconhecíveis nas narrativas dos contos, estariam recebendo o tratamento analítico/científico correspondente aos propósitos das discussões pretendidas.

Entendendo a/o docente como um/a agente mediador/a entre a criança e o conhecimento, suas percepções concernentes aos aspectos dualísticos dos contos constituíram-se enquanto alvo de análise, desde a linguagem, os gestos, as convicções e as crenças, até a reverberação de tais inscrições pessoais em sala de aula.

Diante dos resultados, inferiu-se que os valores morais abarcados pelas/os docentes desvelam um universo atravessado por relações de poder que implicam nas desigualdades de gêneros, centralizadas no domínio masculino.

Estas evidências foram detectadas no contato direto com as/os docentes, traduzindo uma realidade parcial, porém, representativa de um contexto formativo de educação sistemática.

Longe de direcionar as discussões para um viés de acusação, nosso intuito consistiu em suscitar relevantes embates teóricos, visando superar os impasses existentes. Para tanto, o repensar sobre a prática docente é um primeiro passo a ser dado por ela/e mesma/o. Porém, é preciso criar condições viáveis para tal ação, e que sejam desvinculadas de interesses secundários, oriundos de propósitos escusos e conservadores.

Além disto, é necessário advertir para o contexto histórico da educação brasileira que, desde a sua fundação, vem consolidando o antagonismo de classes sociais, a discriminação étnica e as desigualdades de gêneros, sancionadas por paradigmas educacionais e concepções de ensino que, contraditoriamente, em sua base teórica ideologizante, propõe a superação destas diferenças.

Neste sentido, a concepção de ensino de cada docente também esteve no cerne do debate, posto que se entrelaça à formação construída ao longo do seu desenvolvimento pessoal, com a incidência, em maior ou menor grau, das instâncias sociais, familiares e religiosas.

Confirmando as hipóteses iniciais, a prática docente da realidade investigada, de um modo geral, concebe a educação como aquela em que deve apresentar resultados imediatos e, sobretudo, calcados na valorização do conhecimento racional e da produção de saberes historicamente acumulados pela humanidade. De fato, esta é a função da escola, mas ao ignorar determinados aspectos da dimensão humana, privilegia-se um conhecimento em detrimento ao outro, o que vem a ser o caso da sexualidade e das relações de gêneros, que ficam a margem dos assuntos abordados na escola.

Dentre estes conhecimentos valorizados pelas/os docentes estão o domínio da leitura e da escrita. Para tanto, os contos de fadas, assim como outras leituras, comportam este objetivo único, restringindo-se exclusivamente ao currículo de Língua Portuguesa.

Descontextualizados para cumprir esta função, os contos seguem perpetuando suas ideologias moralistas e seus arquétipos masculinos e femininos, ganhando um sentido quase naturalizado por quem os ouve.

Os discursos das/os docentes também revelam a primazia pela “ordem natural das coisas”, evitando adentrar em questões que possam “despertar” um interesse sexual precoce nas crianças. Assim sendo, contos como o da Chapeuzinho Vermelho na versão de Perrault são excluídos do repertório de leituras realizadas por algumas docentes, pois acreditam que, desta forma, estarão protegendo as crianças de conteúdos impróprios a elas ou que ensejam ideias perniciosas.

Em outra ocasião constatou-se a demarcação entre os papéis masculinos e femininos afirmados pela docente, como se ambos não pudessem invadir o território um do outro. Este episódio foi seguido da sugestão de um aluno em substituir a Chapeuzinho Vermelho por um menino. A docente acatou a substituição, porém, trocando os acessórios da personagem de chapéu para boné. A esta altura, a professora contou que as meninas se opuseram à proposta do aluno e a discussão foi ganhando novos contornos, até chegar à princesa, que desperta de seu sono por um beijo apaixonado do príncipe, e que os meninos também pretendiam substituí-la por um príncipe adormecido.

Estas manifestações costumam ser interpretadas pelas/os docentes como “tempo perdido” ou “desvio do foco” da atividade proposta, repercutindo no baixo desempenho das/os alunas/os, decorrente da indisciplina gerada por elas/es.

Novamente entra em jogo a concepção de ensino que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, deve considerar os aspectos sociais e culturais da/o aluna/o, o que implica em incluir nestes aspectos a sexualidade e as relações de gêneros.

Portanto, mesmo quando se evita falar em sexualidade por acreditar que, desta forma, estará protegendo a criança de experimentá-la precocemente, uma educação sexual já está acontecendo. Além disto, o discurso vai muito além da prática sexual, pois conforme demonstrado por este estudo, as relações hierárquicas que cristalizam o binarismo de gênero e permeiam todos os espaços por nós frequentados encontram na escola um local privilegiado para o exercício ideológico sexista.

Para finalizar, é importante colocar que as docentes se mostraram dispostas a aprofundarem seus conhecimentos no campo da sexualidade, inclusive solicitando um curso de formação continuada, pois se sentiram provocadas diante da pesquisa. O que desvela como o estranhamento, a provocação, as situações vivenciadas, foram muito importantes para tal solicitação acontecer pelas professoras.

Neste sentido, aproveitar os resultados aqui obtidos, ou ainda, elaborar novos questionamentos a partir desta pesquisa, pode significar a continuidade de um propósito que implica na materialização dos ideais que envolvem a Educação para a Sexualidade. Esta iniciativa de aprofundamento dos estudos pode culminar num curso de extensão, oferecido tanto para professoras/es em formação inicial quanto em exercício. Além disto, é possível considerar a realização de novas pesquisas que visem acompanhar a formação recebida e a sua reverberação no espaço educativo, contribuindo assim para melhorar as relações de gêneros que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- Afonso, L. (1995). Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 12-21.
- André, M. (2011). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul.
- Aratangy, C. R., & Vasconcelos, R. S. R. (2009a), **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador**. (2a ed.). São Paulo: FDE.
- Aratangy, C. R. (2009b). **Ler e Escrever: livro de textos do aluno**. (2a ed.). São Paulo: FDE.
- Ariès, P. (1981). **História social da criança e da família**. (2a ed.). (D. Flaksmsn Trad.). Rio de Janeiro: LTC.
- Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. (L. A. Reto, A. Pinheiro Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Bernardi, M. (1985). **A deseducação sexual**. (A. Negrini Trad.) São Paulo: Summus.
- Bettelheim, B. (1980). **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Britzman, D. P. (1996). **O que é essa coisa chamada amor**. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Vol. 21(1), jan/jul.
- Britzman, D. P. (1998). Sexualidade e cidadania democrática. *In* Silva, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 154-171.
- Bourdieu, P. (2002). **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. (2a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cabral, J. T. (1995). **A sexualidade no mundo ocidental**. (2a ed.). Campinas: Papirus Editora.
- Camargo, A. M. F. de., & Ribeiro, C. (1999). **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna.
- Campbell, J. **O poder do mito**. (1990). (C. F. Moisés Trad.). São Paulo: Palas Athena.
- Candau, V. M. (2009). (org.). **A didática em questão**. (29a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Canton, K. (1994). **E o príncipe dançou...: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea**. (C. S. A. Martins Trad.). São Paulo: Ática.
- Cashdan, S. (2000). **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus.
- Catonné, J. P. (2001). **A sexualidade ontem e hoje**. (2a ed.). (M. I. Koralek Trad.). São Paulo: Cortez.
- Cardoso, O. P. (2007). Representações dos professores sobre saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 130, p. 209-226, jan./abr.
- Chauí, M. (1984). **Repressão sexual: essa nossa desconhecida**. (4a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Chizzotti, A. (2013). **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Conceição, I. S. C., & Vitiello, N. (1986). Educação sexual. **Femina**, São Paulo, v.14, n.10, p. 939-942, out.
- Corazza, S. M. (2004). **História da infância sem fim**. (2a ed.). Ijuí: Unijuí.
- Corazza, S. M. (2005). **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí.
- Corso, D. L., & Corso. M. (2006). **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. W. (2007). **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. (2a ed.). (L. O. da Rocha Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Dahl, R. **Historinhas em versos perversos**. (2007). (L. V. Machado Trad.). São Paulo: Moderna.
- Darnton, R. (1986). **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. (S. Coutinho Trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Debesse, M. (1982). Um Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. *In* M. Debesse y G. Mialaret (eds.), **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau.
- Deslandes, S. F. (2012). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In* Deslandes, S. F., Gomes, R., & Minayo, C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. (32a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Dicionário Do Aurélio. (2015). Recuperado em 28 dezembro, 2014 <http://www.dicionariodoaurelio.com/Genero>.
- Duarte, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-215, 2004.
- Elias, N. (1998). **Sobre o tempo**. (V. Ribeiro Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fernandes, N. (2007). O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. *In* Vasconcellos, V. M. R. de., & Sarmento, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin.
- Ferreira, F. W. (1983). **Planejamento Sim e Não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. (4a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Figueiró, M. N. D. (1996). A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98.
- Figueiró, M. N. D. (2010). **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. (3a ed. rev. e atualizada). Londrina: Eduel.
- Figueiró, M. N. D. (2014). **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. (2a ed. rev., atualizada e ampliada). Londrina: Eduel.
- Foucault, M. (1984). **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. (M. T. C. Albuquerque trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1985). **História da sexualidade III**: o cuidado de si. (M. T. C. Albuquerque Trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1988). **História da sexualidade I**: a vontade de saber. (10a ed.). (M. T. C. Trad. & J. A. G. Albuquerque). Rio de Janeiro: Graal.

- Foucault, M. (2013). **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** (41a ed.). (R. Ramalhete Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Franz, M. L. von. (2010). **O Feminino nos contos de fadas.** (3a ed.). (R. G. de Agostinho Trad.). Petrópolis: Vozes (Coleção Reflexões Junguianas).
- Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (30a ed.). Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul.
- Fromm, E. A. (1983). **A linguagem esquecida: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos.** (8a ed.). (O. A. Velho Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Furlani, J. (2008). Educação sexual: possibilidades didáticas. *In* Louro, G. L., Felipe, J., & Goellner, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** (4a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Furlani, J. (2011). **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. Não paginado.
- García, C. M. (2013). **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** (I. Narciso Trad.). Porto: Porto Editora.
- Gentile, P. (2015). Parceiros na aprendizagem. **Revista escola**, ed. 193, jun. 2006. Recuperado em 15 janeiro, 2014 de <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/parceiros-aprendizagem-423371.shtml>.
- Gil, A. C. (2009). **Como elaborar projetos de pesquisa.** (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (2002). Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In* Moreira, A. F., & Silva, T. T.da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** (6a ed.). (M. A. Baptista Trad.). São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A., & Simon, R. (2002). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In* Moreira, A. F., & Silva, T. T. da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** (6a ed.). (M. A. Baptista Trad.). São Paulo: Cortez.
- Gomes, N. L. (2007). Diversidade e currículo. *In* Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Secretaria de Educação Básica.

Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2° ao 5° ano do Ciclo I. (2008). São Paulo/SME/DOT. Secretaria Municipal de Educação.

Guimarães, I. (1995). **Educação sexual na escola: mito e realidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). **Exame nacional de desempenho dos estudantes: provas Pedagogia, 2011.** Brasília: INEP. Recuperado em 10 de janeiro, 2015 de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/PEDAGOGIA.pdf.

Jung, C. G. **O homem e seus símbolos.** (9a ed.). (M. L. Pinho Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s. d.

Larrosa, J. (2005). A escola e o supermercado dos prazeres. **UFMG**, n. 1506, ano 32, 2005. Recuperado em 11 janeiro, 2015 de <https://www.ufmg.br/boletim/bol1506/quinta.shtml>. Entrevista concedida a Maurício Guilherme Silva Jr.

Larrosa, J. (2006). **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** (4a ed.). (A. Veiga-Neto Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, J. (2013). O papel da educação é subverter as regras. **Portal Aprendiz**, 2013. Recuperado em 11 janeiro, 2015 de <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>. Entrevista concedida a Camila Caringe.

Leão, A. M. C. (2009). **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos.** Tese - Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Libâneo, J. C. (1994). **Didática.** São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2007). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2009). **Didática.** São Paulo: Cortez.

Louro, G. L. (1997). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** (6a ed.). Petrópolis: Vozes.

Louro, G. L. (2013). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade (org.).** (3a ed.). (T. T. da Silva Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.

- Machado, A. M. (2010). **Contos de Fadas:** de Perrault, Grimm, Andersen & outros. (M. L. de A. Borges Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Melo, S. M. M. de. (2004). O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. *In* Ribeiro, P. R. M. **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência.
- Mendes, M. B. T. (2000). **Em busca dos contos perdidos.** O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP.
- Menze, C. (1981). Formación. *In* J. Speck *et al.* (eds.), **Conceptos Fundamentales de Pedagogía.** Barcelona: Herder.
- Michel, A. (1998). Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e manuais escolares. *In* **Conselho Estadual da Condição Feminina – CECF – n. 5,** São Paulo: Unesco.
- Minayo, M. C. de S. (2012). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In* Deslandes, F., Gomes, R., & Minayo, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. (32a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Money, J., & Tucker. (1975). **Os papéis sexuais.** São Paulo: Brasiliense.
- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. da. (2002). (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** (6a ed.). (M. A. Baptista Trad.). São Paulo: Cortez.
- Moreno, M. (1999). **Como se ensina a ser menina.** (A. V. Fuzatto Trad.). São Paulo: Moderna.
- Nogueira, M. A., & Catani, A. (orgs.) (2007). **Escritos de educação. (Pierre Bourdieu).** (9a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Nova Escola. (2013). **10 desafios sobre SEXO.** ano XXVIII - nº 262 . Recuperado em 8 janeiro, 2013 de <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/262.shtml>.
- Nunes, C. A. (1987). **Desvendando a sexualidade.** (5a ed.). São Paulo: Papirus.
- Nunes, S. R. (2008). Sobre livros, leituras e literaturas. **FACOM**, n. 19, 2005. Recuperado em 14 janeiro, 2015 de www.fAAP.br/revista_faap/revista_facom/facom_19/sandranunes.pdf.
- Oliveira, A. C. de., & Castilho, K. (2008). **Corpo e moeda:** por uma compreensão do contemporâneo. São Paulo: Estação das Letras e Cores.

- Oliveira, L. (2015). **O que é qualidade literária?** Odisséia, 2005. Recuperado em 13 janeiro, 2015 de <http://odisseia2005.blogspot.com.br/2008/01/o-que-qualidade-literaria-parte-vii.html>.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. (2007a). **Língua Portuguesa** (ensino de primeira a quarta séries). Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Fundamental.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. (2007b). **Orientação Sexual**. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Fundamental.
- Paterno, K. A .V. (2011). **A invasão da Erotização do Adulto no Mundo Infantil: micropoderes na vida pública e privada**. 2011. Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Maringá, Paraná.
- Penteado, M. H. (2008.). **Contos de Grimm**. São Paulo: Ática, (2 v.).
- Perrault, C. (1989). **Contos de Perrault**. (2a ed.). (R. R. Junqueira Trad.). Belo Horizonte: Itatiaia.
- Postman, N. (1999). **O desaparecimento da infância**. (S. M. de A Carvalho Tradução & J. L. de Melo trad.). Rio de Janeiro: Graphia.
- Propp, V. (2002). **As raízes históricas do conto maravilhoso**. (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Rael, C. C. (2008). Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. *In* Louro, G. L., FELIPE, J., & Gorllner, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. (4a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Reich, W. (1978). **A revolução sexual**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ribeiro, P.R.M. (1990). **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU.
- Rios, T. A. (2008). **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Sampaio, I. S. V. (2000). **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Analumbre.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In* **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, p. 71-99, jul./dez.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2013). Relatório pedagógico 2013: **SARESP: 2º e 3º anos do EF: língua portuguesa, matemática**. São Paulo: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Recuperado de

http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico%20%20C2%BA_3%C2%BA%20EF.pdf.

- Solé, I. (1998). **Estratégias de leitura**. (6a ed.). (C. Schilling Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Soriano, M. (1968). **Les contes de Perrault**: culture savante et traditions populaires. Paris: Gallimard.
- Souza, F. C. de. (2006). **Meninos e meninas na escola**: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk.
- Suplicy, M. (1981). **Educação sexual**: verdade ou moral? Folha de São Paulo, 14 junho, p. 3.
- Suplicy, M., Egypto, A. C., Branco, C. C., Gonçalves, E. V., Menocci, D. T., Castro E S. R., Sayão, Y., Silva, M. R. da., Bock, S. D., & Silva, M. C. P. da. (2000). **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'água.
- Studart, H. (1978). **Mulher**: objeto de cama e mesa. Petrópolis: Vozes.
- Todorov, T. (1973). As categorias da narrativa literária. In Barthes, R., Genette, G., Todorov, T., Eco, Umberto., Greimas, A. J., Metz, C., Bremond, C., Gritti, J., & Morin, V. **Análise estrutural da narrativa**. (3a ed.). (M. Z. B. Pinto Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Toscano, M. (2000). **Estereótipos sexuais na educação**: um manual para o educador. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Ussel, J. V. (1980). **Repressão sexual**. (S. Alberti Trad.). Rio de Janeiro: Campus.
- Vasconcelos, V. M. R. de., & Sarmiento, M. J. (org.) (2007). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin.
- Vianna, C. (2010). Gênero e sexualidade nas políticas de educação dos governos FHC e Lula: demandas históricas e desafios futuros. In Teixeira, F., Martins, I., Ribeiro, P. R. M., & Chagas, I. et. al (org.). **Sexualidade e Educação Sexual**: Políticas educativas, investigação e práticas. Universidade do Minho, Portugal, p. 357-362.
- Vidal, F. F. (2004). **Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas**: Os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade. 2008. Dissertação - Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Vygotsky, L. S. (2000). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. J. G. (1998). **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados.
- Zilberman, R. (1982). **A literatura infantil na escola**. (2a ed.). São Paulo: Global.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados pessoais

Identificação

Gênero: F() M()

Idade:

Graduação: Local:

Ano de conclusão da graduação:

Tempo de atuação na docência:

Questões

Atuação Profissional

- 1) A leitura em voz alta está presente em sua rotina de trabalho? Caso esteja, que gêneros textuais costuma ler para as crianças? Se não costuma ler, quais são os motivos?
- 2) Os contos de fadas fazem parte dessas leituras? Com qual finalidade eles são lidos para as crianças?
- 3) Você percebe se elas já estão familiarizadas com esses contos ou se ao menos tiveram contato com eles? De que modo?
- 4) Existe algum critério para a escolha das versões lidas por você? Qual ou quais? Eles são feitos por meio de orientação pedagógica ou são critérios pessoais ou critérios pedagógicos?
- 5) Se você recebe orientação pedagógica para trabalhar com esses contos, em quais circunstâncias ela ocorre?
- 6) Caso estabeleça critérios pessoais, você atribui a quais fatores?
- 7) Caso estabeleça critérios pedagógicos, você atribui a quais fatores?
- 8) Realizou algum curso de formação continuada oferecido pelo município ou particular?

- 9) Além dos momentos de leitura, ou, caso desenvolva outras metodologias para o uso desses contos, quais seriam elas?
- 10) A escola disponibiliza esse acervo? Em caso afirmativo, eles são de fácil acesso?
- 11) Quais são os autores das versões recebidas pela escola? Como você avalia a qualidade dessas versões?
- 12) As crianças costumam manifestar curiosidades sobre os personagens, o modo de vida ou demais características presentes nessas histórias? Em caso de resposta afirmativa, conte uma situação e diga qual foi o seu procedimento diante dela.
- 13) A escola adota a prática de empréstimos de acervos literários para as crianças? Como ele ocorre? Com que frequência e finalidade?
- 14) Os contos estão incluídos nesses empréstimos? Os responsáveis são orientados para a realização dessas leituras?
- 15) Nos casos das crianças que ainda não possuem autonomia na leitura, os empréstimos também acontecem? Os responsáveis são orientados para a realização dessas leituras?
- 16) Já houve algum questionamento por parte dos responsáveis em relação a estes contos? Se sim, explique.
- 17) Você se preocupa como apresentam os personagens para as crianças? Discutem os gêneros (feminino e masculino) nos contos? De que forma? Por que?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS

Após a leitura do conto *Branca de Neve* (sem imagens):

- 1- Você já conhecia este conto?
- 2- Qual a sua percepção sobre o mesmo?
- 3- Qual passagem da trama mais lhe agrada/agradou? Justifique.
- 4- E qual menos lhe agrada/agradou? Justifique.
- 5- Como você descreveria o príncipe?
- 6- Como você descreveria a princesa?

Passar o filme (animação – 15 minutos) da Cinderela e depois, continuar a dinâmica:

- 1- Você já conhecia este conto?
- 2- No caso dos contos de fadas, você prefere ler a história ou assistir ao filme? Por quê?
- 3- As imagens exibidas correspondem ao esperado/imaginado por você ou não? Justifique.
- 4- Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, por que você acredita que isto acontece?
- 5- A princesa deste conto se parece com a princesa descrita por você no conto da Branca de Neve? Se sim, quais são as semelhanças? Se não, quais são as diferenças?
- 6- O príncipe deste conto se parece com o príncipe descrito por você no conto da Branca de Neve? Se sim, quais são as semelhanças? Se não, quais são as diferenças?
- 7- O que você acredita que levou o príncipe a se apaixonar pela princesa?
- 8 - O que você acredita que levou a princesa a se apaixonar pelo príncipe?

APÊNDICE C - CARTA DE ESCLARECIMENTO DA PESQUISA À EQUIPE GESTORA

Sr.(a) Diretor (a):

Eu, **Érica Rodrigues do Nascimento Augustini**, brasileira, casada, professora, portadora do RG nº. 32.117841-5 e do CPF nº. 298.539.428-79, atualmente matriculada como aluna regular no Programa de Pós Graduação em Educação Sexual na Universidade Estadual de São Paulo “Julio de Mesquita Filho” Campos de Araraquara, orientanda da Profª Drª Célia Regina Rossi, manifestamos nossa intenção de realizar uma pesquisa com o intuito de conhecer de quê forma os professores utilizam os contos de fadas como recurso didático para a aprendizagem de seus alunos. Nossas proposições consistem em proporcionar reflexões voltadas para o saber-fazer pedagógico vinculadas ao convívio e as relações de intersubjetividade, sobretudo em relação ao tratamento didático que submetem o tema em questão, das quais culminarão em uma dissertação que terá como objetivo a ampliação dos estudos na área da educação.

Nesse sentido, a pesquisa iniciará com a observação de campo, visando acompanhar e levantar os elementos necessários para a complementação dos estudos e, posteriormente, solicitará que os professores do ensino fundamental I – do 1º ao 5º ano – realizem leituras dos contos de fadas selecionados por nós e, por último, reúnam-se sob a nossa orientação para a realização de uma dinâmica em grupo em horário oportuno à instituição. Este último procedimento contará com um gravador como instrumento de análise, seu conteúdo será transcrito e apresentado aos professores para que possam validar e autorizar o uso, com vistas à continuidade dos estudos. Caso exista interesse, os professores poderão tomar conhecimento dos resultados da pesquisa.

Para tanto, solicitamos a incomensurável colaboração da equipe gestora em intermediar os objetivos da pesquisa junto aos professores e convidá-los a participar na condição de voluntários.

As informações fornecidas pelos professores, bem como as gravações, serão confidencial, apenas utilizadas para fins acadêmicos e científicos, preservando os nomes dos participantes. É importante esclarecer também que a pesquisa não envolve nenhum tipo de custo financeiro, e os participantes poderão se retirar em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhe acarrete punições.

Coloco-me a disposição, para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias.

Desde já agradeço,

Cordialmente

Érica Rodrigues do Nascimento Augustini
Responsável pela pesquisa

Concordo com a coleta de dados:

Responsável da Instituição Co-participante
(com carimbo)

Carta de esclarecimento da pesquisa aos Professores do ensino fundamental I

Prezado(a) Participante,

Em razão de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida e que tem como objetivo conhecer de quê maneira os professores fazem uso dos contos de fadas em prol da aprendizagem de seus alunos, solicitamos a participação colaborativa dos mesmos para viabilizar a continuidade das etapas do projeto.

A participação consistirá em uma dinâmica de grupo por meio da leitura de contos de fadas seguida de questionamentos relacionados ao propósito da pesquisa, que serão gravados, transcritos e apresentados aos participantes para que tomem ciência e autorizem o uso, viabilizando o prosseguimento da pesquisa.

Para tanto, vale esclarecer que os dados de identificação do participante, bem como as gravações, serão mantidos em sigilo, preservando sua integridade e privacidade. Caso tenha interesse, será informado sobre o resultado da pesquisa.

Salientamos ainda que em nenhum momento haverá custo financeiro envolvendo o participante, e sua recusa também será aceita em qualquer fase da pesquisa, sem que isto lhe traga qualquer tipo de penalização.

Caso necessite de maiores esclarecimentos, estes lhe serão fornecidos antes ou durante o curso dos estudos.

Desde já agradeço,

Cordialmente

Érica Rodrigues do Nascimento Augustini
Responsável pela pesquisa

Concordo com a coleta de dados

Participante da Pesquisa

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____ após tomar conhecimento do referido documento e me inteirado dos procedimentos e objetivos do estudo pela pesquisadora Érica Rodrigues do Nascimento Augustini, concordo em participar voluntariamente do que me for solicitado e autorizo a divulgação de forma anônima dos dados obtidos. Também estou ciente que poderei me abster de participar da pesquisa em qualquer momento, sem sofrer nenhuma punição ou constrangimento, e que minha participação não acarretará nenhum custo financeiro para mim.

Diante do exposto, declaro-me consciente e favorável a participar da pesquisa espontaneamente.

Ibitinga,

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

ANEXOS

ANEXO A - LIVRO DE TEXTOS DO ALUNO DO PROGRAMA LER E ESCREVER**A Bela Adormecida**
Irmãos Grimm

Era uma vez, há muito tempo, um rei e uma rainha jovens, poderosos e ricos, mas pouco felizes, porque não tinham filhos.

— Se pudéssemos ter um filho! — suspirava o rei.

— E, se Deus quisesse, que nascesse uma menina! — animava-se a rainha.

— E, por que não gêmeos? — acrescentava o rei.

Mas os filhos não chegavam, e o casal real ficava cada vez mais triste. Não se alegravam nem com os bailes da corte, nem com as caçadas, nem com os gracejos dos bufões, e em todo o castelo reinava uma grande melancolia.

Mas, numa tarde de verão, a rainha foi banhar-se no riacho que passava no fundo do parque real. E, de repente, pulou para fora da água uma rãzinha.

— Majestade, não fique triste, o seu desejo se realizará logo: daqui a um ano a senhora dará à luz uma menina.

E a profecia da rã se concretizou. Alguns meses depois nasceu uma linda menina. O rei, louco de felicidade, chamou-a Flor Graciosa e preparou a festa de batizado. Convidou uma multidão de súditos: parentes, amigos, nobres do reino e, como convidadas de honra, as fadas que viviam nos confins do reino: treze. Mas, quando os mensageiros iam saindo com os convites, o camareiro-mor correu até o rei, preocupadíssimo.

— Majestade, as fadas são treze, e nós só temos doze pratos de ouro. O que faremos? A fada que tiver de comer no prato de prata, como os outros convidados, poderá se ofender. E uma fada ofendida...

O rei refletiu longamente e decidiu:

— Não convidaremos a décima terceira fada — disse, resolutamente. — Talvez nem saiba que nasceu a nossa filha e que daremos uma festa. Assim, não teremos complicações.

Partiram somente doze mensageiros, com convites para doze fadas, conforme o rei resolvera.

No dia da festa, cada uma delas chegou perto do berço em que dormia Flor Graciosa e ofereceu à recém-nascida um presente maravilhoso.

— Será a mais bela moça do reino — disse a primeira fada, debruçando-se sobre o berço.

— E a de caráter mais justo — acrescentou a segunda.

— Terá riquezas a perder de vista — proclamou a terceira.

— Ninguém terá o coração mais caridoso que o seu — afirmou a quarta.

— A sua inteligência brilhará como um sol — comentou a quinta.

Onze fadas já tinham desfilado em frente ao berço; faltava somente uma (entretida em tirar uma mancha do vestido, no qual um garçom desajeitado tinha virado uma taça de sorvete) quando chegou a décima terceira, aquela que não tinha sido convidada por falta de pratos de ouro.

Estava com a expressão muito sombria e ameaçadora, terrivelmente ofendida por ter sido excluída. Lançou um olhar maldoso para Flor Graciosa, que dormia tranquila, e disse em voz baixíssima:

— Aos quinze anos a princesa vai se ferir com o fuso de uma roca e morrerá.

E foi embora, deixando um silêncio desanimador. Então aproximou-se a décima segunda fada, que devia ainda oferecer seu presente.

— Não posso cancelar a maldição que agora atingiu a princesa. Tenho poderes só para modificá-la um pouco. Por isso, a Flor Graciosa não morrerá; dormirá por cem anos, até a chegada de um príncipe que a acordará com um beijo. Passados os primeiros momentos de espanto e temor, o rei, considerada a necessidade de tomar providências, instituiu uma lei severa: todos os instrumentos de fição existentes no reino deveriam ser destruídos. E, daquele dia em diante, ninguém mais fiava, nem linho, nem algodão, nem lã. Ninguém além da torre do castelo.

Flor Graciosa crescia, e os presentes das fadas, apesar da maldição, estavam dando resultados. Era bonita, boa, gentil e caridosa. Os súditos a adoravam.

No dia em que completou quinze anos, o rei e a rainha estavam ausentes, ocupados numa partida de caça. Talvez, quem sabe, em todo esse tempo tivessem até esquecido a profecia da fada malvada.

Flor Graciosa, porém, estava se aborrecendo por estar sozinha e começou a andar pelas salas do castelo. Chegando perto de um portãozinho de ferro que dava acesso à parte de cima de uma velha torre, abriu-o, subiu a longa escada e chegou, enfim, ao quartinho.

Ao lado da janela estava uma velhinha de cabelos brancos, fiando com o fuso uma meada de linho. A garota olhou maravilhada. Nunca tinha visto um fuso.

— Bom dia, vovozinha!

— Bom dia a você, linda garota!

— O que está fazendo? Que instrumento é esse?

Sem levantar os olhos do seu trabalho, a velhinha respondeu com ar bonachão:

— Não está vendo? Estou fiando!

A princesa, fascinada, olhava o fuso que girava rapidamente entre os dedos da velhinha.

— Parece mesmo divertido esse estranho pedaço de madeira que gira assim rápido. Posso experimentá-lo também?

Sem esperar resposta, pegou o fuso. E, naquele instante, cumpriu-se o feitiço. Flor Graciosa furou o dedo e sentiu um grande sono. Deu tempo apenas para deitar-se na cama que havia no aposento, e seus olhos se fecharam.

Na mesma hora, aquele sono estranho se difundiu por todo o palácio.

Adormeceram no trono o rei e a rainha, recém-chegados da partida de caça.

Adormeceram os cavalos na estrebaria, as galinhas no galinheiro, os cães no pátio e os pássaros no telhado.

Adormeceu o cozinheiro que assava a carne e o servente que lavava as louças; adormeceram os cavaleiros com as espadas na mão e as damas que enrolavam seus cabelos.

Também o fogo que ardia nos braseiros e nas lareiras parou de queimar, parou também o vento que assobiava na floresta. Nada e ninguém se mexia no palácio, mergulhado em profundo silêncio.

Em volta do castelo surgiu rapidamente uma extensa mata. Tão extensa que, após alguns anos, o castelo ficou oculto. Nem os muros apareciam, nem a ponte levadiça, nem as torres, nem a bandeira hasteada que pendia na torre mais alta.

Nas aldeias vizinhas, passava de pai para filho a história de Flor Graciosa, a bela adormecida que descansava, protegida pelo bosque cerrado. Flor Graciosa, a mais bela, a mais doce das princesas, injustamente castigada por um destino cruel.

Alguns, mais audaciosos, tentaram sem êxito chegar ao castelo. A grande barreira de mato e espinheiros, cerrada e impenetrável, parecia animada por vontade própria: os galhos avançavam para cima dos coitados que tentavam passar: seguravam-nos, arranhavam-nos até fazê-los sangrar, e fechavam as mínimas frestas. Aqueles que tinham sorte conseguiam escapar, voltando em condições lastimáveis, machucados e sangrando. Outros, mais teimosos, sacrificavam a própria vida.

Um dia, chegou nas redondezas um jovem príncipe, bonito e corajoso. Soube pelo bisavô a história da bela adormecida que, desde muitos anos, tantos jovens procuravam em vão alcançar.

— Quero tentar eu também a aventura — disse o príncipe aos habitantes de uma aldeia pouco distante do castelo.

Aconselharam-no a não ir.

— Ninguém nunca conseguiu!

— Outros jovens, fortes e corajosos como você, falharam...

— Alguns morreram entre os espinheiros...

— Desista!

— Eu não tenho medo — afirmou o príncipe. — Eu quero ver Flor Graciosa. No dia em que o príncipe decidiu satisfazer a sua vontade se completavam justamente os cem anos da festa do

batizado e das predições das fadas. Chegara, finalmente, o dia em que a bela adormecida poderia despertar.

Quando o príncipe se encaminhou para o castelo, viu que, no lugar das árvores e galhos cheios de espinhos, se estendiam aos milhares, bem espessas, enormes carreiras de flores perfumadas. E mais: aquela mata de flores cheirosas se abriu diante dele, como para encorajá-lo a prosseguir; e voltou a se fechar logo, após sua passagem.

O príncipe chegou em frente ao castelo. A ponte levadiça estava abaixada e dois guardas dormiam ao lado do portão, apoiados nas armas. No pátio havia um grande número de cães, alguns deitados no chão, outros encostados nos cantos; os cavalos que ocupavam as estrebarias dormiam em pé.

Nas grandes salas do castelo reinava um silêncio tão profundo que o príncipe ouvia a própria respiração, um pouco ofegante, ressoando naquela quietude. A cada passo do príncipe se levantavam nuvens de poeira.

Salões, escadarias, corredores, cozinha... Por toda a parte, o mesmo espetáculo: gente que dormia nas mais estranhas posições. E todos exibiam as roupas que haviam sido moda exatamente há cem anos.

O príncipe perambulou por longo tempo no castelo. Enfim, achou o portãozinho de ferro que levava à torre, subiu a escada e chegou ao quatinho em que dormia Flor Graciosa. A princesa estava tão bela, com os cabelos soltos espalhados nos travesseiros, o rosto rosado e risonho, que o príncipe ficou deslumbrado. Logo que se recobrou, inclinou-se e deu-lhe um beijo. Imediatamente, Flor Graciosa abriu os olhos e olhou à sua volta, sorrindo:

— Como eu dormi! Agradeço por você ter chegado, meu príncipe!

Na mesma hora em que Flor Graciosa despertava, o castelo todo também acordou. O rei e a rainha correram para trocar os trajes de caça empoeirados, os cavalos na estrebaria relincharam forte, reclamando suas rações de forragem, os cães no pátio começaram a ladrar, os pássaros esvoaçaram, deixando seus esconderijos sob os telhados e voando em direção ao céu.

Acordou também o cozinheiro que assava a carne; o servente, bocejando, continuou lavando as louças, enquanto as damas da corte voltavam a enrolar seus cabelos. Também dois moleques retomaram a briga, voltando a surrar-se com força.

O fogo das lareiras e dos braseiros subiu alto pelas chaminés, e o vento fazia as folhas das árvores murmurarem.

Logo, o rei e a rainha correram à procura da filha e, ao encontrá-la, agradeceram, chorando, ao príncipe por tê-la despertado do longo sono de cem anos.

O príncipe, então, pediu a mão da linda princesa que, por sua vez, já estava apaixonada pelo seu valente salvador.

Cinderela **Irmãos Grimm**

Há muito tempo, aconteceu que a esposa de um rico comerciante adoeceu gravemente e, sentindo seu fim se aproximar, chamou sua única filha e disse:

— Querida filha, continue piedosa e boa menina que Deus a protegerá sempre. Lá do céu olharei por você, e estarei sempre a seu lado. — Mal acabou de dizer isso, fechou os olhos e morreu.

A jovem ia todos os dias visitar o túmulo da mãe, sempre chorando muito.

Veio o inverno, e a neve cobriu o túmulo com seu alvo manto. Chegou a primavera, e o sol derreteu a neve. Foi então que seu pai resolveu se casar outra vez.

A nova esposa trouxe suas duas filhas, ambas louras e bonitas — mas só exteriormente. As duas tinham a alma feia e cruel.

A partir desse momento, dias difíceis começaram para a pobre enteada.

— Essa imbecil não vai ficar no quarto conosco! — reclamaram as moças. — O lugar dela é na cozinha! Se quiser comer pão, que trabalhe!

Tiraram-lhe o vestido bonito que ela usava obrigaram-na a vestir outro, velho e desbotado, e a calçar tamancos.

— Vejam só como está toda enfeitada a orgulhosa princesinha de antes! — disseram a rir, levando-a para a cozinha.

A partir de então, ela foi obrigada a trabalhar, da manhã à noite, nos serviços mais pesados. Era obrigada a se levantar de madrugada, para ir buscar água e acender o fogo. Só ela cozinhava e lavava para todos.

Como se tudo isso não bastasse, as irmãs caçoavam dela e a humilhavam. Espalhavam lentilhas e feijões nas cinzas do fogão e obrigavam-na a catar um a um.

À noite, exausta de tanto trabalhar, a jovem não tinha onde dormir e era obrigada a se deitar nas cinzas do fogão. E, como andasse sempre suja e cheia de cinza, só a chamavam de Cinderela.

Uma vez, o pai resolveu ir a uma feira. Antes de sair, perguntou às enteadas o que desejavam que ele trouxesse.

— Vestidos bonitos — disse uma.

— Pérolas e pedras preciosas — disse a outra.

— E você, Cinderela, o que vai querer? — perguntou o pai.

— No caminho de volta, pai, quebre o primeiro ramo que bater no seu chapéu e traga-o para mim.

Ele partiu para a feira, comprou vestidos bonitos para uma das enteadas, pérolas e pedras preciosas para a outra e, de volta para casa, quando cavalgava por um bosque, um ramo de aveleira bateu no seu chapéu. Ele quebrou o ramo e levou-o. Chegando em casa, deu às enteadas o que haviam pedido e à Cinderela o ramo de aveleira.

Ela agradeceu, levou o ramo para o túmulo da mãe, plantou-o ali, e chorou tanto que suas lágrimas regaram o ramo. Ele cresceu e se tornou uma aveleira linda. Três vezes, todos os dias, a menina ia chorar e rezar embaixo dela.

Sempre que a via chegar, um passarinho branco voava para a árvore e, se a ouvia pedir baixinho alguma coisa, jogava-lhe o que ela havia pedido.

Um dia, o rei mandou anunciar uma festa, que duraria três dias. Todas as jovens bonitas do reino seriam convidadas, pois o filho dele queria escolher entre elas aquela que seria sua esposa.

Quando souberam que também deveriam comparecer, as duas filhas da madrasta ficaram contentíssimas.

— Cinderela! — gritaram. — Venha pentear nosso cabelo, escovar nossos sapatos e nos ajudar a vestir, pois vamos a uma festa no castelo do rei!

Cinderela obedeceu chorando, porque ela também queria ir ao baile. Perguntou à madrasta se poderia ir, e esta respondeu:

— Você, Cinderela! Suja e cheia de pó, está querendo ir à festa? Como vai dançar, se não tem roupa nem sapatos?

Mas Cinderela insistiu tanto que, afinal, ela disse:

— Está bem. Eu despejei nas cinzas do fogão um tacho cheio de lentilhas. Se você conseguir catá-las todas em duas horas, poderá ir.

A jovem saiu pela porta dos fundos, correu para o quintal e chamou:

— Mansas pombinhas e rolinhas!

Passarinhos do céu inteiro!

Venham me ajudar a catar lentilhas!

As boas vão para o tacho!

As ruins para o seu papo!

Logo entraram pela janela da cozinha duas pombas brancas; a seguir, vieram as rolinhas e, por último, todos os passarinhos do céu chegaram numa revoada e pousaram nas cinzas.

As pombas abaixavam a cabecinha e — pic, pic, pic — apanhavam os grãos bons e deixavam cair no tacho. As outras avezinhas faziam o mesmo. Não levou nem uma hora, o tacho ficou cheio e as aves todas voaram para fora.

Cheia de alegria, a menina pegou o tacho e levou para a madrasta, certa de que agora poderia ir à festa. Porém a madrasta disse:

— Não, Cinderela. Você não tem roupa e não sabe dançar. Só serviria de caçoadá para os outros.

Como a menina começasse a chorar, ela propôs:

— Se você conseguir catar dois tachos de lentilhas nas cinzas em uma hora, poderá ir conosco.

Enquanto isso, pensou consigo mesma: “Isso ela não vai conseguir...”.

Assim que a madrasta acabou de espalhar os grãos nas cinzas, Cinderela correu para o quintal e chamou:

— Mansas pombinhas e rolinhas!

Passarinhos do céu inteiro!

Venham me ajudar a catar lentilhas!

As boas vão para o tacho!

As ruins para o seu papo!

E entraram pela janela da cozinha duas pombas brancas; a seguir, vieram as rolinhas e, por último, todos os passarinhos do céu chegaram numa revoada e pousaram nas cinzas.

As pombas abaixavam a cabecinha e — pic, pic, pic — apanhavam os grãos bons e deixavam cair no tacho. Os outros pássaros faziam o mesmo. Não passou nem meia hora e os dois tachos ficaram cheios. As aves se foram voando pela janela.

Então, a menina levou os dois tachos para a madrasta, certa de que, desta vez, poderia ir à festa.

Porém, a madrasta disse:

— Não adianta, Cinderela! Você não vai ao baile! Não tem vestido, não sabe dançar e só nos faria passar vergonha!

E, dando-lhe as costas, partiu com suas orgulhosas filhas.

Quando ficou sozinha, Cinderela foi ao túmulo da mãe e embaixo da aveleira, disse:

— Balance e se agite,

árvore adorada,

cubra-me toda

de ouro e prata!

Então o pássaro branco jogou para ela um vestido de ouro e prata e sapatos de seda bordada de prata. Cinderela se vestiu a toda a pressa e foi para a festa.

Estava tão linda, no seu vestido dourado, que nem as irmãs, nem a madrasta a reconheceram. Pensaram que fosse uma princesa estrangeira — para elas, Cinderela só poderia estar em casa, catando lentilhas nas cinzas.

Logo que a viu, o príncipe veio a seu encontro e, pegando-lhe a mão, levou-a para dançar. Só dançou com ela, sem largar de sua mão por um instante.

Quando alguém a convidava para dançar, ele dizia:

— Ela é minha dama.

Dançaram até altas horas da noite e, afinal, Cinderela quis voltar para casa.

— Eu a acompanho — disse o príncipe. Na verdade, ele queria saber a que família ela pertencia.

Mas Cinderela conseguiu escapar dele, correu para casa e se escondeu no pombal. O príncipe esperou o pai dela chegar e contou-lhe que a jovem desconhecida tinha saltado para dentro do pombal.

“Deve ser Cinderela...”, pensou o pai. E mandou vir um machado para arrombar a porta do pombal. Mas não havia ninguém lá dentro.

Quando chegaram em casa, encontraram Cinderela com suas roupas sujas, dormindo nas cinzas, à luz mortiça de uma lamparina.

A verdade é que, assim que entrou no pombal, a menina saiu pelo lado de trás e correu para a aveleira. Ali, rapidamente tirou seu belo vestido e deixou-o sobre o túmulo. Veio o passarinho, apanhou o vestido e levou-o. Ela vestiu novamente seu vestidinho velho e sujo, correu para casa e se deitou nas cinzas da cozinha.

No dia seguinte, o segundo dia da festa, quando os pais e as irmãs partiram para o castelo, Cinderela foi até a aveleira e disse:

— Balance e se agite,

árvore adorada,

cubra-me toda

de ouro e prata!

E o pássaro atirou para ela um vestido ainda mais bonito que o da véspera. Quando ela entrou no salão assim vestida, todos ficaram pasmados com sua beleza.

O príncipe, que a esperava, tomou-lhe a mão e só dançou com ela. Quando alguém convidava a jovem para dançar, ele dizia:

— Ela é minha dama.

Já era noite avançada quando Cinderela quis ir embora. O príncipe seguiu-a, para ver em que casa entraria.

A jovem seguiu seu caminho e, inesperadamente, entrou no quintal atrás da casa. Ágil como um esquilo, subiu pela galharia de uma frondosa pereira carregada de frutos que havia ali. O príncipe não conseguiu descobri-la e, quando viu o pai dela chegar, disse:

— A moça desconhecida escondeu-se nessa pereira.

“Deve ser Cinderela”, pensou o pai. Mandou buscar um machado e derrubou a pereira. Mas não encontraram ninguém na galharia.

Como na véspera, Cinderela já estava na cozinha dormindo nas cinzas, pois havia escorregado pelo outro lado da pereira, correr para a aveleira e devolvera o lindo vestido ao pássaro. Depois, vestiu o feio vestidinho de sempre e correu para casa.

No terceiro dia, assim que os pais e as irmãs saíram para a festa, Cinderela foi até o túmulo da mãe e pediu à aveleira:

— Balance e se agite,

árvore adorada,

cubra-me toda

de ouro e prata!

E o pássaro atirou-lhe o vestido mais suntuoso e brilhante jamais visto, acompanhado de um par de sapatinhos de puro ouro.

Ela estava tão linda, tão linda que, quando chegou ao castelo, todos emudeceram de assombro. O príncipe só dançou com ela e, como das outras vezes, dizia a todos que vinham tirá-la para dançar:

— Ela é minha dama.

Já era noite alta quando Cinderela quis voltar para casa. O príncipe tentou segui-la, mas ela escapuliu tão depressa que ele não pode alcançá-la.

Dessa vez, porém, o príncipe usara um stratagem: untou com piche um degrau da escada e, quando a moça passou, o sapato do pé esquerdo ficou grudado. Ela deixou-o ali e continuou correndo.

O príncipe pegou o sapatinho: era pequenino, gracioso e todo de ouro. No outro dia, de manhã, ele procurou o pai e disse:

— Só me casarei com a dona do pé que couber neste sapato.

As irmãs de Cinderela ficaram felizes e esperançosas quando souberam disso, pois tinham pés delicados e bonitos.

Quando o príncipe chegou à casa delas, a mais velha foi para o quarto acompanhada da mãe e experimentou o sapato. Mas, por mais que se esforçasse, não conseguia meter dentro dele o dedo grande do pé. Então, a mãe deu-lhe uma faca, dizendo:

— Corte fora o dedo. Quando você for rainha, vai andar muito pouco a pé.

Assim fez a moça. O pé entrou no sapato e, disfarçando a dor, ela foi ao encontro do príncipe. Ele recebeu-a como sua noiva e levou-a na garupa do seu cavalo.

Quando passavam pelo túmulo da mãe de Cinderela, que ficava bem no caminho, duas pombas pousaram na aveleira e cantaram:

— Olhe para trás! Olhe para trás!

Há sangue no sapato,
que é pequeno demais!
Não é a noiva certa
que vai sentada atrás!

O príncipe virou-se, olhou o pé da moça e logo viu o sangue escorrendo do sapato. Fez o cavalo voltar e levou-a para a casa dela.

Chegando lá, ordenou à outra filha da madrasta que calçasse o sapato. Ela foi para o quarto e calçou-o. Os dedos do pé entraram facilmente, mas o calcanhar era grande demais e ficou de fora. Então, a mãe deu-lhe uma faca dizendo:

— Corte fora um pedaço do calcanhar. Quando você for rainha, vai andar muito pouco a pé.

Assim fez a moça. O pé entrou no sapato e, disfarçando a dor, ela foi ao encontro do príncipe. Ele aceitou-a como sua noiva e levou-a na garupa do seu cavalo.

Quando passavam pela aveleira, duas pombinhas pousaram num dos ramos e cantaram:

— Olhe para trás! Olhe para trás!
Há sangue no sapato,
que é pequeno demais!
Não é a noiva certa
que vai sentada atrás!

O príncipe olhou o pé da moça, viu o sangue escorrendo e a meia branca vermelha de sangue. Então virou seu cavalo, levou a falsa noiva de volta para casa e disse ao pai:

— Esta também não é a verdadeira noiva. Vocês não têm outra filha?

— Não — respondeu o pai —, a não ser a pequena Cinderela, filha de minha falecida esposa. Mas é impossível que seja ela a noiva que procura.

O príncipe ordenou que fossem buscá-la.

— Oh, não! Ela está sempre muito suja! Seria uma afronta trazê-la a vossa presença! — protestou a madrasta.

Porém o príncipe insistiu, exigindo que ela fosse chamada. Depois de lavar o rosto e as mãos, ela veio, curvou-se diante do príncipe e pegou o sapato de ouro que ele lhe estendeu.

Sentou-se num banquinho, tirou do pé o pesado tamanco e calçou o sapato, que lhe serviu como uma luva. Quando ela se levantou, o príncipe viu seu rosto e reconheceu logo a linda jovem com quem havia dançado.

— É esta a noiva verdadeira! — exclamou, feliz.

A madrasta e as filhas levaram um susto e ficaram brancas de raiva. O príncipe ergueu Cinderela, colocou-a na garupa do seu cavalo e partiram. Quando passaram pela aveleira, as duas pombinhas brancas cantaram:

— Olhe para trás! Olhe para trás!

Não há sangue no sapato,

que serviu bem demais!

Essa é a noiva certa.

Pode ir em paz!

E, quando acabaram de cantar, elas voaram e foram pousar, uma no ombro direito de Cinderela, outra no esquerdo; ali ficaram.

Quando o casamento de Cinderela com o príncipe se realizou, as falsas irmãs foram à festa. A mais velha ficou à direita do altar, e a mais nova, à esquerda.

Subitamente, sem que ninguém pudesse impedir, a pomba pousada no ombro direito da noiva voou para cima da irmã mais velha e furou-lhe os olhos. A pomba do ombro esquerdo fez o mesmo com a mais nova, e ambas ficaram cegas para o resto da vida.

Branca de Neve **Irmãos Grimm**

Um dia, a rainha de um reino bem distante bordava perto da janela do castelo, uma grande janela com batentes de ébano — uma madeira escuríssima. Era inverno e nevava muito forte. A certa altura, a rainha desviou o olhar para admirar os flocos de neve que dançavam no ar; mas com isso se distraiu e furou o dedo com a agulha.

Na neve que tinha caído no beiral da janela pingaram três gotinhas de sangue. O contraste foi tão lindo que a rainha murmurou:

— Pudesse eu ter uma menina branquinha como a neve, com lábios vermelhos como o sangue e com os cabelos negros como o ébano...

Alguns meses depois, o desejo da rainha foi atendido. Ela deu à luz uma menina de cabelos bem pretos, pele branca e lábios vermelhos. O nome dado à princesinha foi Branca de Neve.

Mas quando nasceu a menina, a rainha morreu. Passado um ano, o rei se casou novamente. Sua esposa era lindíssima, mas muito vaidosa, invejosa e cruel.

Um certo feiticeiro lhe dera um espelho mágico, ao qual todos os dias ela perguntava, com vaidade:

— Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

E o espelho respondia:

— Em todo o mundo, minha querida rainha, não existe beleza maior.

O tempo passou. Branca de Neve cresceu, a cada ano mais linda... E um dia o espelho deu outra resposta à rainha.

— A sua enteada, Branca de Neve, é agora a mais bela.

Invejosa e ciumenta, a rainha chamou um de seus guardas e lhe ordenou que levasse a enteada para a mata e lá a matasse. E que trouxesse o coração de Branca de Neve, como prova de que a missão fora cumprida.

O guarda obedeceu. Mas, quando chegou à mata, não teve coragem de enfiar a faca naquela lindíssima jovem inocente que, afinal, nunca fizera mal a ninguém. Deixou-a fugir. Para enganar a rainha, matou um veado, tirou o coração e entregou-o a ela, que quase explodiu de alegria e satisfação.

Enquanto isso, Branca de Neve fugia, penetrando cada vez mais na mata, ansiosa por se distanciar da madrasta e da morte.

Os animais chegavam bem perto, sem a atacar; os galhos das árvores se abriam para que ela passasse.

Ao anoitecer, quando já não se aguentava mais em pé de tanto cansaço, Branca de Neve viu numa clareira uma casa bem pequena e entrou para descansar um pouquinho.

Olhou em volta e ficou admirada: havia uma mesinha posta com minúsculos sete pratinhos, sete copinhos, sete colherzinhas e sete garfinhos. No cômodo superior estavam alinhadas sete caminhas, com cobertas muito brancas.

Branca de Neve estava com fome e sede. Experimentou, então, uma colher da sopa de cada pratinho, tomou um gole do vinho de cada copinho e deitou-se em cada caminha, até encontrar a mais confortável. Nela se ajeitou e dormiu profundamente.

Os donos da casa voltaram tarde da noite; eram sete anões que trabalhavam numa mina de diamantes, dentro da montanha.

Logo que entraram, viram que faltava um pouco de sopa nos pratos, que os copos não estavam cheios de vinho... Estranho.

Lá em cima, nas camas, as cobertas estavam mexidas... E na última cama — surpresa maior! — estava adormecida uma linda donzela de cabelos pretos, pele branca como a neve e lábios vermelhos como o sangue.

— Como é linda! — murmuraram em coro.

— E como deve estar cansada — disse um deles —, já que dorme assim. Decidiram não incomodar; o anão dono da caminha onde dormia a donzela passaria a noite numa poltrona.

Na manhã seguinte, quando despertou, Branca de Neve se viu cercada pelos sete anões barbudinhos e se assustou. Mas eles logo a acalmaram, dizendo-lhe que era muito bem-vinda.

— Como se chama? — perguntaram.

— Branca de Neve.

— Mas como você chegou até aqui, tão longe, no coração da floresta?

Branca de Neve contou tudo. Falou da crueldade da madrasta, da sua ordem para matá-la, da piedade do caçador que a deixara fugir, desobedecendo à rainha, e de sua caminhada pela mata até encontrar aquela casinha.

— Fique aqui, se gostar... — propôs o anão mais velho.

— Você poderia cuidar da casa, enquanto nós estamos na mina, trabalhando. Mas tome cuidado enquanto estiver sozinha. Cedo ou tarde, sua madrasta descobrirá onde você está, e se ela a encontrar... Não deixe que ninguém entre! É mais seguro.

Assim começou uma vida nova para Branca de Neve, uma vida de trabalho.

E a madrasta? Estava feliz, convencida de que beleza de mulher alguma superava a sua. Mas, um dia, teve por acaso a ideia de interrogar o espelho mágico:

— Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

E o espelho respondeu com voz grave:

— Na mata, na casa dos mineiros, querida rainha, está Branca de Neve, mais bela que nunca!

A rainha entendeu que tinha sido enganada pelo guarda: Branca de Neve ainda vivia! Resolveu agir por si mesma, para que não houvesse no mundo inteiro mulher mais linda do que ela.

Pintou o rosto, colocou um lenço na cabeça e, irreconhecível, disfarçada de velha mercadora, procurou pela mata a casinha dos anões. Quando achou, bateu à porta e Branca de Neve, ingenuamente, foi atender. A malvada ofereceu-lhe suas mercadorias, e a princesa apreciou um lindo cinto colorido.

— Deixe-me ajudá-la a experimentar o cinto. Você ficará com uma cintura fininha, fininha — disse a falsa vendedora, com uma risada irônica e estridente, apertando cada vez mais o cinto.

E apertou tanto, tanto que Branca de Neve se sentiu sufocada e desmaiou, caindo como morta. A madrasta fugiu.

Pouco depois, chegaram os anões. Assustaram-se ao ver Branca de Neve estirada e imóvel. O anão mais jovem percebeu o cinto apertado demais e imediatamente o cortou. Branca de Neve voltou a respirar e a cor, aos poucos, começou a voltar a sua face; melhorou e pôde contar o ocorrido.

— Aquela velha vendedora ambulante era a rainha disfarçada — disseram logo os anões. — Você não deveria tê-la deixado entrar. Agora, seja mais prudente.

Enquanto isso, a perversa rainha, já no castelo, consultava o espelho mágico e se surpreendeu ao ouvi-lo dizer:

— No bosque, na casa dos anões, minha querida rainha, há Branca de Neve, mais bela que nunca.

Seu plano fracassara! Tentaria novamente.

No dia seguinte, Branca de Neve viu chegar uma camponesa de aspecto gentil, que lhe colocou na janela uma apetitosa maçã, sem dizer nada, apenas sorrindo um sorriso desdentado. A princesinha nem suspeitou de que se tratava da madrasta, numa segunda tentativa.

Branca de Neve, ingênua e gulosa, mordeu a maçã. Antes de engolir a primeira mordida, caiu imóvel.

Dessa vez, devia estar morta, pois o socorro dado pelos anões, quando regressaram da mina, nada resolveu. Não acharam cinto apertado, nem ferimento algum, apenas o corpo caído.

Branca de Neve parecia dormir; estava tão linda que os bons anõezinhos não quiseram enterrá-la.

— Vamos construir um caixão de cristal para a nossa Branca de Neve, assim poderemos admirá-la sempre.

O esquife de cristal foi construído e levado ao topo da montanha. Na tampa, em dourado, escreveram: “Branca de Neve, filha de rei”.

Os anões guardavam o caixão dia e noite, e também os animaizinhos da mata – veadinhos, esquilos e lebres — todos choravam por Branca de Neve.

Lá no castelo, a malvada rainha interrogava o espelho mágico:

— Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

A resposta era invariável.

— Em todo o mundo, não existe beleza maior.

Branca de Neve parecia dormir no caixão de cristal: o rosto branco como a neve, de lábios vermelhos como sangue, emoldurado pelos cabelos negros como ébano. Continuava tão linda como enquanto vivia.

Um dia, um jovem príncipe que caçava por ali passou no topo da montanha. Bastou ver o corpo de Branca de Neve para se apaixonar, apesar de a donzela estar morta. Pediu permissão aos anões para levar consigo o caixão de cristal.

Havia tanta paixão, tanta dor e tanto desespero na voz do príncipe que os anões ficaram comovidos e consentiram.

— Está bem. Nós o ajudaremos a transportá-la para o vale. A donzela Branca de Neve será sua.

Com o caixão nas costas, puseram-se a caminho. Enquanto desciam por um caminho íngreme, um anão tropeçou numa pedra e quase caiu. Reequilibrou-se a tempo.

O abalo do caixão, porém, fez com que o pedaço da maçã envenenada, que Branca de Neve trazia ainda na boca, caísse. Assim a donzela se reanimou.

Abrindo os olhos e suspirando, sentou-se e, admirada, quis saber:

— O que aconteceu? Onde estou?

O príncipe e os anões, felizes, explicaram tudo.

O príncipe declarou-se a Branca de Neve e pediu-a em casamento. Branca de Neve aceitou, felicíssima. Foram para o palácio real, onde toda a corte os recebeu.

Foram distribuídos os convites para a cerimônia nupcial. Entre os convidados estava a rainha madrasta — mas ela mal sabia que a noiva era sua enteada.

Vestiu-se a megera suntuosamente, pôs muitas jóias e, antes de sair, interrogou o espelho mágico:

— Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

E o fiel espelho:

— No seu reino, a mais bela é você; mas a noiva Branca de Neve é a mais bela do mundo.

Louca de raiva, a rainha saiu apressada para a cerimônia. Lá chegando, ao ver Branca de Neve, sofreu um ataque: o coração explodiu e o corpo estourou, tamanha era sua ira. Mas os festejos não cessaram um só instante.

E os anões, convidados de honra, comeram, cantaram e dançaram três dias e três noites. Depois, retornaram para sua casinha e sua mina, no coração da mata.

ANEXO B - ACERVO LER E ESCREVER

Sala 1

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 4 ano A.

Livros	2013
O Príncipe Que Bocejava	OK
João Felizardo – O Rei Dos Negócios	OK
Armazém do Folclore	OK
Um Índio Chamado Esperança	OK
Os Segredos do Pantanal	OK
O Casaco Encantado	OK
Papai Entrou na Fria	OK
Poesias	OK
O Diário da Misteriosa Menina	OK
O Mistério do Coelho Pensante	OK
Meu Livro de Folclore	OK
A Mulher Que Matou os Peixes	OK
A História dos Escravos	OK
Que História é Essa?	OK
O Flautista Misterioso e os Ratos de Hamelin	OK
A África, Meu Pequeno Chaka...	OK
Catirina e a Piscina	OK
Bicharada em Perigo	OK
Deuses, Heróis e Monstros	OK
A Princesa Que Escolhia	OK
As Fabulosas Fábulas de Iauaretê	OK
Trocando Uma Ideia	OK
Assombrações da Água	OK
O Menino e o Tempo	OK
Villa-Lobos	OK
O Jogo de Amarelinha	OK
25 Anos do Menino Maluquinho	OK
Grandes Aventuras – 30 Histórias Reais	OK
Extinção é Para Sempre	OK
Histórias Aumentadas	OK
Bullying na Escola – Medo de Gaguejar *	OK
Bullying na Escola - Quem Zomba Tem Inveja*	OK
Bullying na Escola – Também Quero Brincar*	OK
Bullying na Escola – Todo Mundo Tem Sotaque*	OK
Splash – A Água*	OK
Eca! O Lixo*	OK
Total	36

* Outros Livros

Sala 1**Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 2 ano A.**

Livros	2013
O Pantanal – Diário de Viagem	OK
O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro, e O Grande Urso Esfomeado	OK
O Rei Bigodeira e Sua Banheira	OK
Histórias do Cisne	OK
O Pote Vazio	OK
Como Contar Crocodilos	OK
Nove Novos Contos de Fadas e de Princesas	OK
Mistério da Pindorama	OK
O Lobo Guará	OK
Histórias do Mar	OK
Patrícia	OK
Os Dez Amigos	OK
Vovô Majai e as Lebres	OK
O Coração da Terra	OK
O Toque de Ouro	OK
O Gato	OK
A Água e os Seres Vivos	OK
Mini Larousse do Esporte	OK
Mini Larousse da Amazônia	OK
Os Gêmeos Corintianos	OK
Onde Já se Viu?	OK
Mini Larousse dos Animais da Fazenda	OK
Pedro - Menino Navegador	OK
Lendas e Personagens	OK
Vinte Contos de Sereias	OK
Uma Letra Puxa a Outra	OK
O Pantanal	OK
Histórias à Brasileira	OK
Sabedoria e Encantamento	OK
Quando a Onça Ganhou Suas Pintas	OK
Contos de Grimm	OK
Travadinhas	OK
Você Troca?	OK
Um Elefante no Nariz	OK
Meu Reino por Um Cavalo	OK
Dona Baratinha	OK
Vida de Cão	OK
Ai! *	OK
Os Ursos e a Grande Tempestade*	OK
O Sumiço de Deise*	OK
Uma Noite Especial*	OK
O Ovo Horácio*	OK

Um Inseto Muito Feio*	OK
A Folha Mágica*	OK
O Pequeno Pepe e o Desejo do Arco-íris*	OK
Não Acorde o Urso, Lebre!*	OK
Cinderela e Suas Irmãs Feias*	OK
Total	47

*Outros Livros.

Sala 2

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 4 ano B.

Livros	2013
Comilança	OK
Quem Quer Este Rinoceronte?	OK
Uma Fonte	OK
A Palavra do Grande Chefe	OK
Vira, Vira, Vira Lobisomem	OK
A Árvore da Família	OK
ABC do Continente Africano	OK
Cinderela	OK
Nove Chapeuzinhos	OK
Vida No Mar	OK
Os Colegas	OK
Boniteza Silvestre	OK
De Onde Vêm os Bebês	OK
Noel	OK
Alice no País das Maravilhas	OK
Saco de Mafagafos	OK
Chiquinha Gonzaga	OK
O Livro das Criaturas Extraordinárias	OK
Ilerê	OK
Pererê Na Pororoca	OK
Arte Para Criança – Arte Popular – A Peleja	OK
Minha Caixa de Sonhar	OK
Leonardo da Vinci	OK
Assim Tudo Começou	OK
Que História é Essa? 2	OK
Contos de Encantamento	OK
Anúncios Amorosos dos Bichos	OK
Minha Temporada com os Pingüins - Um Diário Antártico	OK
A Terra dos Meninos Pelados	OK
Crônicas	OK
Total	30

Sala 2**Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 2 ano B.**

Livros	2013
Quem Tem Medo de Dragão	OK
A Bela Adormecida No Bosque	OK
No Meio da Noite Escura Tem Um Pé de Maravilha!	OK
Contos de Animais	OK
Buuu!	OK
A Casa do Meu Avô	OK
Choro e Choradeira Risos e Risadas	OK
A Bruxa Salomé	OK
As Doenças	OK
O Menino Maluquinho	OK
Que Horas São?	OK
111 Poemas Para Crianças	OK
Bichos Que Existem e Bichos Que Não Existem	OK
Limeriques do Bípede Apaixonado	OK
Contos de Enganar A Morte	OK
Os Segredos da Água	OK
Mini Larousse dos Dinossauros	OK
Era uma vez...Três!	OK
E Agora?	OK
Diga Um Verso Bem Bonito! – Trovas	OK
Os Pestes	OK
Mini Larousse dos Bombeiros	OK
Coisas Que Eu Queria Ser	OK
De Letra Em Letra	OK
Bichos de Quintal	OK
Cacoete	OK
A Ararajuba	OK
A Incrível História da Orquestra	OK
Adivinhe Se Puder	OK
Enrosca ou Desenrosca?	OK
Da Pequena Toupeira Que Queria Saber Quem Tinha Feito Cocô na Cabeça Dela	OK
Correndo A Todo Vapor	OK
Irakisu O Menino Criador	OK
O Jacaré Que Comeu a Noite	OK
Ana, Guto e o Gato Dançarino	OK
Quem Tem Medo De Bruxa?	OK
Agora é Minha Vez	OK
Os Músicos do Bremen	OK
Especialmente Para Você!*	OK
Eu o Amo Muito*	OK
George e Silvia*	OK
Que Absurdo!*	OK

Gato dos Sonhos*	OK
Hora de Dormir, Carneirinhos Travessos!*	OK
Bingo, O Ursinho em Grandes Ideias!*	OK
O Que é Mais Assustador do Que Um Tubarão?*	OK
Mamãe! Estou Aqui*	OK
As Aparências Enganam*	OK
Eu Não Vou Sair Daqui!*	OK
Total	49

*Outros Livros

Sala 3

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 2 ano C.

Livros	2013
O Homem Que Roubava Horas	OK
A Guerra Dos Bichos	OK
Bichionário	OK
Meu Livro de Folclore	OK
Contos de Grimm Vol. 1	OK
Histórias do Japão	OK
Bichos da Praia	OK
Bem Brasileirinhos	OK
Boi da Cara Preta	OK
Assim Assado	OK
A Mãe D`Água	OK
Puratig O Remo Sagrado	OK
Contos Árabes Para jovens de Todos os Lugares	OK
A Fada Feiticeira	OK
Pintas, Listras...	OK
Anúncios Amorosos dos Bichos	OK
O Alfaiate Valente	OK
Bichos do Jardim	OK
As Crianças na História	OK
Matilda	OK
A Amazônia	OK
Mini Larousse do Universo	OK
Adivinha Quanto Eu Te Amo	OK
Encantamento - Contos de Fada, Fantasmas e Magia	OK
Ponto Por Ponto Costura Pronta	OK
Como Vivem os Insetos	OK
Paul Klee	OK
A Formiga Aurélia e Outros Jeitos de Ver o Mundo	OK
Brasileirinhos – Poesias Para os Bichos Mais Especiais da Nossa Fauna	OK
O Olfato e o Paladar – Experimentos Fáceis e Divertidos	OK
Árvores das Cidades	OK
A Verdadeira História dos Três Porquinhos!	OK

Pequeno Manual de Monstros Caseiros	OK
A Macaca Vai à Feira	OK
A História do Pequeno Pingüim	OK
O Girino Pequenininho*	OK
Espere Por Mim, Pequeno Tigre!*	OK
Uma Noite de Inverno*	OK
O Tubarão Sorridente*	OK
Isto e Aquilo*	OK
A Corujinha Branca*	OK
Ninguém Ri de Um Leão*	OK
SuperSid O Bobo Cão-Salsicha*	OK
Correndo Atrás das Cabras*	OK
Os Grandes Ursos Conseguem!*	OK
Em Uma Noite Muito, Muito Escura*	OK
O Cachorro Peludo e A Terrível Coceira*	OK
Eu Não Quero Tomar Banho!*	OK
Ensopado de Dragão*	OK
A Grande Surpresa do Pequeno Tigre*	OK
Sinto Muito!*	OK
Os Ovos de Dora*	OK
Total	52

*Outros Livros.

Sala 3

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 4 ano C.

Livros	2013
O Último Cavaleiro Andante	OK
Sete Histórias Para Sacudir O Esqueleto	OK
A Ira Do Curupira	OK
Monstro Mática	OK
Saúde Com Dr. Esportes e Sua Turma	OK
A Lei do Mais Forte e Outros Males Que Assolam o Mundo	OK
O Anjo e o Detetive – Um Breve Guia Para Entender a Linguagem da Pintura	OK
Felpe Filva	OK
Mas Esta é Uma Outra Histórias	OK
A Cidade Em Pequenos Passos	OK
Forrobodó no Forró	OK
A Infância de Ruth Rocha	OK
Diário de Bordo de Noé	OK
Aventuras de Alice no País das Maravilhas	OK
Tudo Tem a Sua História	OK
Sonha, Zé	OK
Um Passeio Pela África	OK
Contos de Andersen – O Criador de Porcos	OK
Monolito	OK

Os Corvos de Pearblossom	OK
A Casa da Madrinha	OK
O Corcunda de Notre-Dame em Cordel	OK
Come-Come Pais e Filhos na Cozinha	OK
Histórias com Poesia, Alguns Bichos e Cia.	OK
Dois Gigantes Diferentes	OK
A Toalha Vermelha	OK
O Jabuti e o Caipora	OK
Não Chore Ainda Não	OK
Kachtanka	OK
Um Pé de Vento	OK
Para Olhar e Olhas de Novo*	OK
Click! A Energia*	OK
Shhhh! O Ar*	OK
Bullying na Escola – Livre Para Seguir Sua Crença*	OK
Bullying na Escola – Amizade Não Tem Cor*	OK
Bullying na Escola – Bater é Malvadeza*	OK
Total	36

*Outros Livros.

Sala 4

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 5 ano A

Livros	2013
Contos de Enganar a Morte	OK
Uma Cidade de Carne e Osso	OK
Mitos Gregos – O Vôo de Ícaro e Outras Lendas	OK
Universo – Uma Viagem ao Espaço	OK
A Conquista do Dia	OK
Oscar – Arquiteto de Sonhos	OK
Histórias Para Brincar	OK
Seis Razões Para Diminuir o Lixo no Mundo	OK
Teseu e o Minotauro	OK
A Terra dos Meninos Pelados	OK
Meu Nome é Albert Einstein	OK
A Bola e o Goleiro	OK
Viagens Para Lugares Que Eu Nunca Fui	OK
Era Outra Vez Um Gato Xadrez	OK
Falando Banto	OK
Histórias à Brasileira	OK
Estrelas Do Céu e Do Mar	OK
Seis Pequenos Contos Africanos Sobre a Criação do Mundo e do Homem	OK
O Julgamento do Chocolate	OK
As Aventuras de Robin Hood	OK
Verso e Reverso – O Outro Lado das Histórias	OK
Eu Quero Saber – O meio Ambiente	OK

Histórias Para Ler Na Cama	OK
A Menina do Fio	OK
Restos de Arco-Íris	OK
O Golfinho Guardião – Os Gigantes dos Mares	OK
Salvador – A Primeira Capital do Brasil	OK
Deuses do Olimpo	OK
A Infância de Graciliano Ramos	OK
Arte Para Crianças – Lasar Segall – Navio das Cores	OK
A bolsa Amarela	OK
Egípcios Antigos*	OK
Descubra As Aranhas*	OK
Astecas*	OK
Romanos*	OK
Descubra as Abelhas*	OK
Total	36

*Outros Livros.

Sala 4

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 3 ano A

Livros	2013
Valentina	OK
Senhor Casacão	OK
Zig Zag	OK
O Macaco Pensador	OK
Os Filhos do Sangue do Céu	OK
Fernando Pessoa – Poemas Para Crianças	OK
12 Menus Para Pequenos Chefs	OK
Cantigas Por Um Passarinho à Toa	OK
Boi da Cara Preta	OK
O Menino Quadrado	OK
Vamos Adivinhar?	OK
A Infância de Ziraldo	OK
Antenor, o Alfaiate	OK
Cor	OK
Zoo	OK
Ri Melhor Quem Ri Primeiro	OK
Contos de Bichos do Mato	OK
O Herói de Damião	OK
As Fadas Nos Falam de... Autoestima*	OK
As Fadas Nos Falam de... Gratidão*	OK
As Descobertas Do Bebê Urso*	OK
O Inverno da Raposinha*	OK
A Gata e o Gatinho*	OK
O Mar*	OK
O Universo*	OK

O Clima*	OK
A Terra*	OK
A Cueca de Super-Herói de Charlie*	OK
Pedro Fedorento O Grande Comedor de Ervilhas*	OK
Total	29

*Outros Livros

Sala 5

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 5 ano B

Livros	2013
Série Teatro na Escola	OK
Animais da Amazônia	OK
Iberê Menino	OK
O Segredo das Tranças e Outras Histórias Africanas	OK
O Menino dos Pés de Ouro	OK
Histórias de Mukashi	OK
Leila Menina	OK
Judy Moody Salva o Mundo!	OK
Chiquinha Gonzaga	OK
O Fazedor de Amanhecer	OK
África	OK
Vitória – Uma Ilha Cercada de Terras	OK
A Lenda do Timbó	OK
Raízes do Povo Xavante – Tradição e Rituais	OK
13 Lendas Brasileiras	OK
Contos de Morte Morrida	OK
Viagem Culinária Pelo Mundo	OK
A Menina Que Vivia no Mundo da Lua	OK
O Cipó Branco	OK
A Ilha do Tesouro	OK
Viagem Histórica e Quarinhesca ao Brasil	OK
João o Rei do Futebol	OK
Lua no Brejo	OK
Os Três Mosqueteiros	OK
Eu Quero Saber – O Corpo Humano	OK
Nos Traços de Michelangelo	OK
Ali Babá e Os Quarenta Ladrões	OK
Arte Par Criança – Carlos Scliar – O Pintor Que Pintou o Sete	OK
Limeriques do Bípede Apaixonado	OK
Doze Reis e a Moça No Labirinto do Vento	OK
O Rapto do Professor de Matemática	OK
Deuses e Heróis	OK
Brasil O Cruzeiro do Sul*	OK
Egito O Olho de Hórus*	OK
China A Flor Sagrada*	OK

Lar Ideias Que Mudaram o Mundo*	OK
Comunicação Ideias Que Mudaram o Mundo*	OK
Total	37

*Outros Livros.

Sala 5

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 3 ano B

Livros	2013
Quem Tem medo do Quê?	OK
Monstros e Mundos Misteriosos	OK
O Rei do Vou Fazer	OK
A Festa de Aniversário	OK
A Viagem de Tamar A Tartaruga-Verde do Mar	OK
Os Três Ladrões	OK
Uma Cor, Duas Cores, Todas Elas	OK
Nomes do Brasil – Toquinho	OK
Romeu Suspira, Julieta Espirra	OK
Capoeira	OK
Um Safári na Tanzânia	OK
Vamos Conhecer Profissões – Vol. 2	OK
Monstro, Não Me Coma!	OK
O Elefante Caiu	OK
A Lara e as Águas da Floresta	OK
Em Uma Sexta-Feira Treze...	OK
Rimas da Floresta	OK
O Pequeno Polegar	OK
Raminho de Alecrim	OK
Os Dinossauros	OK
Minha Mão é uma Régua	OK
O Livro do Enrola Língua	OK
Todas as Noites do Mundo	OK
Um Caldeirão de Poemas 2	OK
Três Ursos	OK
Bumba Meu Boi Bumbá	OK
Amigos	OK
Estorinha de Caçador	OK
Nhac-Nhac – De Onde Vem a Comida?	OK
O Dia em Que o Rei Foi Moleque	OK
Uana e Marrom de Terra	OK
Uma História Atrapalhada	OK
Pé de Poesia	OK
O Soldadinho de Chumbo e Outras Histórias	OK
Um Monstro Debaixo da Cama	OK
As Peripécias do Jabuti	OK
Fogãozinho	OK

Nomes do Brasil – Carmen Miranda	OK
O Patinho Feio	OK
Bagunça na Cozinha	OK
A Cauda de Caco*	OK
Você Pegou o Meu Ronrom?*	OK
As Fadas nos Falam de... Responsabilidade*	OK
O Crocodilo Está de Volta*	OK
A Gansa Bobinha*	OK
As Fadas nos Falam de... Valentia*	OK
As Fadas nos Falam de... Solidariedade*	OK
Cuidado Com os Ursos!*	OK
A Dor de Dente do Tito*	OK
Você é Pequeno Demais!*	OK
Aí Vem o Crocodilo*	OK
Béé! Muu! Aí Vem Um Canguru!*	OK
Silêncio!*	OK
Rosa, Não Seja Tão Curiosa!*	OK
O Sapinho Faminto*	OK
Total	55

*Outros Livros.

Sala 6

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 5 ano C.

Livros	2013
Máquinas	OK
Quem Conta Um Conto?	OK
Corpo Humano A Máquina da Vida	OK
Peter Pan	OK
Leocádio O Leão Que Mandava Bala	OK
A Bola Gira Com o Mundo	OK
Outras Tantas Histórias Indígenas de Origem das Coisas e do Universo	OK
Espaguete e Almôndegas Para Todos!	OK
Poesia em 4 Tempos	OK
Ideias de Um Menino Cismado	OK
Catando Piolhos Catando Histórias	OK
ABicicleta Voadora	OK
Um Presente Para Hans	OK
Fábulas Palpitadas	OK
Mauricio de Souza – Biografia em Quadrinhos	OK
José Moçambique e a Capoeira	OK
SARELUA Uma Viagem com a Expedição Langsdorff	OK
O Leão Que Achava Que Era Domador	OK
Exercícios de Ser Criança	OK
O Menino Sinhô	OK
O Tempo	OK

Rio de Janeiro – A Cidade Maravilhosa	OK
Avoar	OK
A Pedra do Meio-Dia ou Artur e Isadora	OK
Coisas Daqui	OK
A Infância de Tarsila do Amaral	OK
A Música Viva de Mozart	OK
Faz de Conto	OK
Antártica – Um Mundo Feito de Gelo	OK
A Varinha Mágica de Winnie*	OK
Winnie e o Inverno*	OK
O Novo Computador de Winnie*	OK
Winnie Volta a Voar*	OK
Feliz Aniversário, Winnie!*	OK
Winnie na Praia*	OK
Winnie e o Dragão da Meia-Noite*	OK
Winnie, a Bruxinha*	OK
Total	37

*Outros Livros.

Sala 6

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 3 ano C.

Livros	2013
Cartola	OK
Ao Pé das Fogueiras Acesas	OK
O Passe e o Gol	OK
Macacos Me Mordam!	OK
Ciranda Brasileira	OK
Dona Benta Para Crianças	OK
Alice Viaja nas Histórias	OK
Nomes do Brasil – Princesa Isabel	OK
Gigi Balangandã	OK
Arandu Yamanguaré	OK
Jabuti Sabido e Macaco Metido	OK
Corpo de Gente e Corpo de Bicho	OK
O Cabelo de Lelê	OK
Chapeuzinho vermelho	OK
12 Fábulas de Esopo	OK
Vamos Conhecer Profissões 1	OK
A Promessa Secreta	OK
Os Dentinhos	OK
Bão-ba-la-lão e Outras Parlendas	OK
Amigos da Onça	OK
Emburrado!	OK
A Pequena Sereia	OK
Os Mistérios da Visão	OK

A Filha do Rei do Pântano	OK
Fundo do Mar Aventuras Submarinas	OK
Um Papai Sob Medida	OK
O Patinho Feio e Outras Histórias	OK
Trem Chegou, Trem Já Vai	OK
Príncipe Cinderelo	OK
Mandaliques (Com Endereço e Tudo)	OK
Rita, Não Grita!	OK
É O Bicho Futebol Clube	OK
A Jararaca, A Perereca e A Tiririca	OK
O Macaco Pintor*	OK
Mel e Milu*	OK
A Perseguição à Noz Maluca*	OK
O Polvo Animado*	OK
Onde Há Um Urso, Há Problemas!*	OK
As Fadas Nos Falam de... Amizade*	OK
As Fadas Nos Falam de... Humildade*	OK
As Fadas Nos Falam de... Generosidade*	OK
Total	41

*Outros Livros.

Sala 7

Acervo Ler e Escrever – Caixa Branca – 5 ano D.

Livro	2013
Dengue Nunca Mais!	OK
Depois da Chuva	OK
A Poluição	OK
Ao Sul da África	OK
Dentes de Vampiro	OK
Tomie: Cerejeiras na Noite	OK
Uma Professora Muito Maluquinha	OK
Um Garoto Chamado Roberto	OK
Lendas da África	OK
Conto Com Você	OK
Alice No País das Maravilhas	OK
Histórias Que Eu Vivi e Gosto de Contar	OK
Um Canudinho Para Dois	OK
Harry Potter e a Pedra Filosofal	OK
Meu Nome é Mozart	OK
Hoje Tem Espetáculo – As Cartas Não Mentem Jamais e No País de Prequetés	OK
As Coisas	OK
A Pior das Bruxas	OK
Lampião e Maria Bonita – O Rei e a Rainha do Cangaço	OK
Maria Borradeira	OK
Recife – Cidade das Pontes, Dos Rios, Dos Poetas e Dos Carnavais	OK

Amor Índio – A Paixão Proibida de Conyra e Cuillac	OK
Eu Como Assim ou Assado?	OK
Dom Quixote Em Quadrinhos	OK
A Árvore Que Canta, O Pássaro Que Fala e A Fonte Que Rejuvenesce	OK
Yemanjá	OK
Circo Mágico	OK
O Diário do Capitão Arsênio – A Máquina de Voar	OK
Divinas Aventuras – Histórias da Mitologia Grega	OK
Arquitetura Aventura	OK
Conhecendo o Ateliê do Artista – Pintura	OK
O Menino do Dedo Verde	OK
Belo Belo e Outros Poemas	OK
Reinações de José Mindlin	OK
A Moda em Revista	OK
O Colecionador de Pedras	OK
Corpo Humano	OK
O Gigante de Meias Vermelhas – E Outros Contos	OK
Matilda	OK
O Diário de Zlata	OK
O Diário de Anne Frank	OK
Contos da Rua Brocá	OK
O Guia dos Curiosos	OK
Histórias Mal-Assombradas Do Tempo da Escuridão	OK
O Menino no Espelho	OK
Total	45