



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Juliana Maria Ferreira Prados

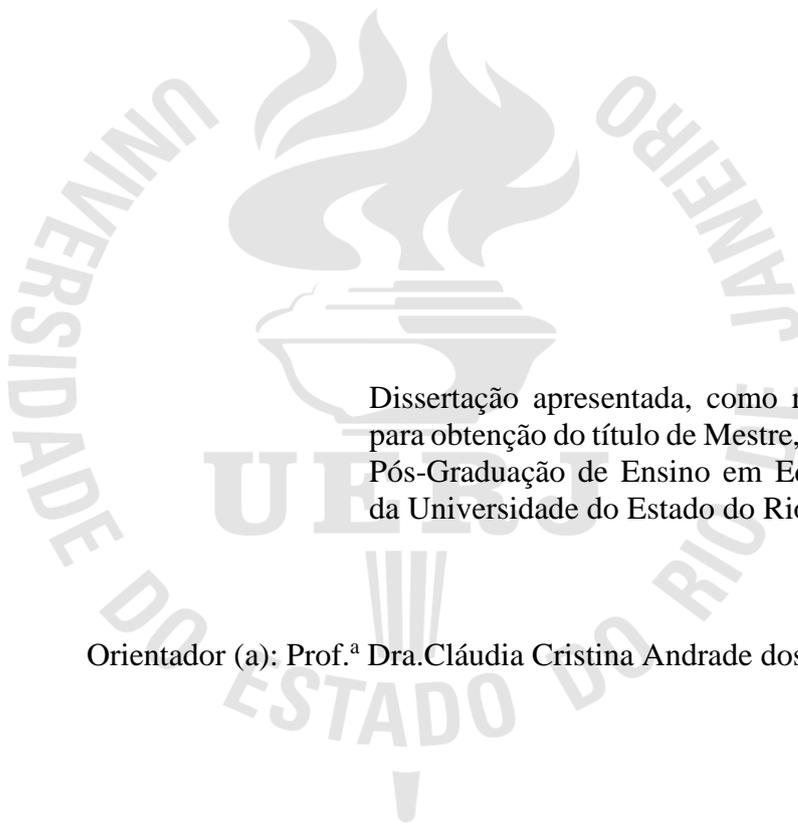
**Como não adormecer: a construção da identidade de gênero na
infância a partir da análise discursiva do conto A Bela Adormecida e suas
versões.**

Rio de Janeiro

2018

Juliana Maria Ferreira Prados

**Como não adormecer: uma análise discursiva sobre os contos de fadas e a
construção da identidade de gênero na infância**



Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica,
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Cláudia Cristina Andrade dos Santos

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

A ficha catalográfica deve ser preparada pela equipe da Biblioteca e o prazo de entrega será de até 3 dias úteis, após o recebimento das informações sobre o trabalho. Ela deverá ser inserida neste local.

Na versão impressa, deverá constar no verso da folha de rosto.

Formatar a fonte conforme o modelo escolhido para todo o trabalho (Arial ou Times New Roman)

A ficha desta máscara foi inserida através do recurso de selecionar, copiar e colar especial como documento do Word (objeto). É possível editá-la dando dois cliques em cima da ficha com o botão esquerdo do mouse.

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

Assinatura

Data

Juliana Maria Ferreira Prados

**Como não adormecer: uma análise discursiva sobre os contos de fadas e a
construção da identidade de gênero na infância**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica,
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Prof.^a Dra. Cláudia Cristina Andrade dos Santos (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jacome
Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, irmãos e avó, os maiores incentivadores dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela possibilidade de viver esse momento e poder partilhá-lo com os que amo.

Aos meus pais, Raimundo e Helenita, por terem sido alicerce, força e coragem no meu caminho desde sempre. Por terem dedicado dias a mim e abdicado de suas próprias tarefas, não poderia ser mais grata.

Aos meus irmãos, Renata e Luiz Felipe e meus afilhados Rafaela e Miguel, por todo apoio, carinho e paciência por minhas ausências, nem sempre justificadas.

À minha Avó Maria, por todas as orações e amor dedicado em todos os momentos.

Aos amigos cariocas, aqueles nascidos ali ou aqueles enraizados, que foram o suporte necessário para que eu pudesse suportar as crises e seguir lutando. Em especial agradeço a Cleide, Cacau, Dayana, Elaine, Helena, Rosana, Paulo e Tati Maia, amigos que caminharam junto comigo.

Aos amigos mineiros e do mundo que mesmo distantes puderam me ouvir, aconselhar, dar carinho e tantas vezes abrigo.

À Claudia Andrade, que superou dores junto comigo, foi mais que orientadora, foi amiga e companheira, agradeço por sua paciência, dedicação, generosidade e incentivo, sem ela eu não teria chegado até aqui.

Aos professores do Cap Uerj que partilharam seu conhecimento e vivência de maneira tão sólida e generosa, em especial à Mônica Lins por seu incentivo e ensinamentos.

À Professora Jonê Baião e ao Professor Alexandre Cadilhe, que compuseram minha banca de qualificação, contribuindo grandemente para o melhor andamento do meu trabalho.

*Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim.
(Chico Buarque)*

RESUMO

PRADOS, Juliana Maria Ferreira. *Como não adormecer: uma análise discursiva sobre os contos de fadas e a construção de identidade de gênero na infância*. 2017. 100f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa tem como objetivos investigar as potencialidades pedagógicas do trabalho com o conto e a produção de sentido, problematizando o lugar desse na formação/transformação do educando. Também intenciona possibilitar a desconstrução de práticas nocivas à constituição das identidades de gênero, sobretudo nas mulheres, refletir sobre e modificar conceitos cristalizados sobre os papéis dos indivíduos na sociedade a partir do seu gênero, além de possibilitar o acesso do material produzido como produto pedagógico desta pesquisa a professores de diversos segmentos e áreas. Pela linha tênue que separa o conto clássico *A Bela Adormecida*, da obra cinematográfica *Malévola*, e também pelo desejo já antigo de pensar a questão de gênero na educação, decidi enfatizar na pesquisa os discursos de identidade de gênero que podem ser suscitados em sala de aula, trabalhando as duas obras e suas versões. Temos, portanto, algumas questões que norteiam esta pesquisa: Como são construídas as identidades de gênero no conto clássico *A bela adormecida* e no filme *Malévola*? Quais as diferentes vozes que são acionadas e como elas dialogam nos contextos históricos e sociais? A pesquisa dialoga com os conceitos de identidade de gênero, especialmente explanados por Lopes Louro; de alteridade, sobre a visão de Levinas; artefato cultural e pedagogia cultural, através dos estudos de Steinberg, Jodelet, Ruth Sabat e Moita Lopes. Como metodologia de análise refletimos como conto e filme enquanto artefatos culturais, produzem representações de gênero através de recursos semióticos, que são analisados em três versões da mesma história e sua adaptação mais contemporânea para o cinema, em suas construções discursivas produzidas pelos contextos histórico-sociais, com base na análise dialógica do discurso, norteada pelos conceitos de linguagem, discurso, advindos dos estudos de Bakhtin e de narrativa, como define Benjamin A partir das questões supracitadas estabelecemos uma compreensão sobre como letramentos são potentes para a construção de identidade de gênero, e, especialmente, para a desconstrução de conceitos opressivos e nocivos para a formação cidadã. Acompanha a pesquisa um produto pedagógico: um manual de estratégias pedagógicas para o trabalho com identidade, gênero e contos.

Palavras-chave: Contos de fadas. Identidade de Gênero. Letramento cultural. Análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

PRADOS, Juliana Maria Ferreira. *How not to fall asleep: a discursive analysis on fairy tales and the construction of gender* PRADOS, Juliana Maria Ferreira. *Como não adormecer: uma análise discursiva sobre os contos de fadas e a construção de identidade de gênero na infância*. 2017. 100f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This research aims to investigate the pedagogical potentialities of working with the story and the production of meaning, problematizing its place in the formation / transformation of the learner. It also intends to make it possible to deconstruct practices harmful to the constitution of gender identities, especially in women, to reflect on and modify crystallized concepts about the roles of individuals in society from their gender, as well as to enable access to the material produced as a pedagogical product of these teachers from different segments and areas. In the tenuous line between the classic short story *Sleeping Beauty* and the age-old desire to think about the gender issue in education, I decided to emphasize in the research the gender identity discourses that can be raised in the classroom, working the two works and their versions. We have, therefore, some questions that guide this research: How are the gender identities constructed in the classic short story *The Sleeping Beauty* and in *The Malevolent*? What are the different voices that are triggered and how do they dialogue in historical and social contexts? The research dialogues with the concepts of gender identity, especially explained by Lopes Louro; of alterity, on the vision of Levinas; cultural artifact and cultural pedagogy, through the studies of Steinberg, Jodelet, Ruth Sabat and Moita Lopes. As a methodology of analysis we reflect as a story and film as cultural artefacts, produce representations of genre through semiotic resources, which are analyzed in three versions of the same story and its more contemporary adaptation to the cinema, in its discursive constructions produced by historical and social contexts, based on the dialogical analysis of discourse, guided by the concepts of language and discourse, derived from the studies of Bakhtin and narrative, as Benjamin defines. From the above questions we establish an understanding about how literacies are powerful for the construction of gender identity, and especially for the deconstruction of oppressive and harmful concepts for citizen training. The research follows a pedagogical product: a manual of pedagogical strategies for working with identity, gender and short stories.

Keywords: Fairy tale. Gender Identity. Cultural literacy. Dialogical analysis of discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. IDENTIDADE DE GÊNERO, ESCOLA, CONTOS DE FADA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A ANÁLISE	16
2.1 Percepções Sobre Gênero e Sexualidade	17
2.2 Construção de Identidade de Gênero e Sexualidade em Práticas de Letramento	24
2.3. Sobre o Discurso Enquanto Construção Social e Identidade de Gênero e Sexualidade	28
2.3.1 Alteridade: um caminho para ações de respeito à identidade humana	34
3. SOBRE CONTOS DE FADAS E LITERATURA INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	39
3.1 Contos de Fadas: da Oralidade à Escrita Literária	39
3.2 Concepções Históricas e Culturais sobre Infância e Literatura Infantil	52
4. A BELA ADORMECIDA: VERSÕES E SUBVERSÕES	57
4.1 Basile e a Aproximação com a Oralidade	57
4.2 Perrault e o início de uma Cultura Pedagógica	60
4.3 Os Irmãos Grimm e a Romantização dos Contos Clássicos	64
4.3. Malévola e a Desconstrução de Estereótipos	66
5. PRODUTO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXO A	82
GIAMBATTISTA BASILE - SOL, LUA E TÁLIA	82
ANEXO B	86
BELA ADORMECIDA NO BOSQUE - CHARLES PERRAULT	86
ANEXO C	93
A BELA ADORMECIDA - IRMÃOS GRIMM	93
ANEXO D	96
MALÉVOLA - ROTEIRO DE LINDA WOOLVERTON	96

INTRODUÇÃO

No decorrer da disciplina *Literatura e Estética (2015.2)*, no curso de Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB), tive meu primeiro contato com o texto de Ana Maria Machado (2002), “Como e porque ler os clássicos universais desde cedo” e “Por que ler os clássicos” de Ítalo Calvino (2004). Deste contato, veio o desejo de reler alguns contos e principalmente de conhecer outros mais profundamente. Sou de uma geração em que os clássicos ficaram conhecidos muitas vezes através do cinema, ou pela narração sensível de avós e professoras do primário, que sempre procuravam dar tons romantizados às histórias, evitando abordagens sobre aquilo que poderia causar um “trauma/estranhamento” mais tarde. As versões cinematográficas dos contos, todas de meu conhecimento, feitas pela Disney, seguiam um padrão que podemos assemelhar ao enredo de uma peça melodramática, em que o bem triunfa e o mal é condenado, é a luta da virtude contra o vício. Ao visitar algumas histórias, acabei confirmando uma suspeita anterior, que é uma tendência maniqueísta, simplista e sexista de retratar o bem e o mau, amor e ódio, homem e mulher. Mas também percebi que conhecia pouco algumas histórias e para o trabalho final proposto para a disciplina, busquei um conto que eu não conhecesse totalmente, e o eleito como estudo na ocasião foi *A Bela Adormecida*.

Quem conta um conto, aumenta um ponto: assim, disse Ana Maria Machado (2002), e também dizia minha avó, quando nos contava alguma história. E deste modo, foram se desdobrando pelos séculos, versões infintas de contos e recontos que um dia chegamos a ouvir e que jamais contaremos da mesma forma como o conhecemos, porque cada um coloca a seu bel-prazer mais ou menos ênfase em detalhes que lhe pareçam mais interessantes, ou até mesmo porque algumas vezes esquecemos de cada minúcia contada e criamos outras, e assim os contos ganham vida na oralidade. É por esta mutação oral e por toda a beleza de se acrescentar novos pontos de vista, personagens, ou até mesmo acontecimentos aos contos antigos, que hoje conhecemos certas histórias como elas são. Cresci ouvindo histórias contadas pelos membros mais idosos da família, algumas de horror, outras cômicas e muitas outras de amor, tão parecidas com os belos contos de fadas, como a história da moça apaixonada que “raptou” o seu amado do casamento com outra mulher, casando-se com ele mais tarde e tendo diversos filhos. Contos que carregam um misto de história de amor e tragédia grega, da qual a grande máxima é “O herói trágico não foge ao seu destino”.

Deste modo, embalada pelas palavras de Ana Maria Machado, pretendia buscar um conto que, de alguma forma, me permitisse enxergar o quanto as histórias se transformam de

geração em geração e o quanto, hoje, estes contos ainda exercem um grande poder de influência sobre a mente das pessoas, adolescentes, adultos e especialmente as crianças, que se fascinam com histórias de amor, batalhas, dragões e florestas mágicas.

A *Bela Adormecida* foi o conto eleito por já conhecer sua releitura cinematográfica, *Malévola*, obra esta que chamou minha atenção por sua autenticidade e atualidade com relação ao papel feminino e desvinculação do amor romântico, entre homem e mulher, como único ‘amor verdadeiro’, mas ainda obedecendo a Jornada do Herói, ou Monomito, termo cunhado pelo antropólogo Joseph Campbell (1949).

Pela linha tênue que separa o conto clássico *A Bela Adormecida*, da obra cinematográfica *Malévola*, e também pelo desejo já antigo de pensar a questão de gênero na educação, decidi enfatizar na pesquisa os discursos de identidade de gênero que podem ser suscitados em sala de aula, analisando as duas obras e suas versões, norteadas pelas questões de pesquisa: Como são construídos os discursos sobre as identidades de gênero no conto clássico *A bela adormecida* e no filme *Malévola*? Quais as diferentes vozes que são acionadas e como elas dialogam nos contextos históricos e sociais? Como a escola pode abordar essas questões no trabalho com os contos de fadas?

A partir das questões supracitadas, buscaremos estabelecer uma compreensão sobre como letramentos são potentes para a construção de identidade de gênero; analisar como conto e filme, enquanto artefatos culturais, produzem representações de gênero através de recursos semióticos. Entende-se por artefatos culturais algo que tenha sido criado pelo homem e que represente sua cultura e seu modo de ser e estar no mundo. De acordo com Jodelet (2001), os artefatos culturais não têm significados únicos, fixos e intocáveis, seu significado depende do que eles significam em determinado contexto, como o exemplo da palavra pedra, que pode significar desde um marco, até uma escultura passando por subjetivos conceitos de dificuldade.

Acreditamos que a abordagem dos contos clássicos em sala de aula tem, muitas vezes, uma preocupação pedagógica, que desvincula o conto de sua origem literária natural, artística, e passa a tratá-los como veículo de informação, como herança, após as publicações de Perrault. De acordo com Cavalcanti e Blanchard (2014), em estudo realizado com educadoras de Portugal e Espanha, há “uma recorrente preocupação quanto à utilização dos contos em contexto pedagógicos, considerando que estes se oferecem como um sistema abrangente, capaz de educar as crianças” (p. 208). Deste modo, percebe-se que pode sempre haver uma “intencionalidade pedagógica em detrimento do desejo puro e simples de oferecer um espaço para fruição” (idem. p. 209). Assim, podemos dizer que este uso está atrelado a possibilidades de construção de sentidos que se constituem nos discursos sociais.

O que motiva esta pesquisa é a busca pelo entendimento das significações que são produzidas no conto de fadas *A Bela Adormecida* e em sua adaptação para o cinema, *Malévola*, enquanto artefatos culturais. E a compreensão de como letramentos distintos podem proporcionar a construção de também diferentes identidades sociais. Para isso, entendemos que se fazia necessário um estudo mais aprofundado sobre linguagem, significação e significado, encontrados nos escritos de Bakhtin (1997,2011) e para compreender como a cultura reflete e refrata concepções desenvolvidas pelos grupos sociais.

A pesquisa tem como objetivos investigar as potencialidades pedagógicas do trabalho com o conto e a produção de sentido, problematizando o lugar dessa na formação/transformação do educando. Também intenciona possibilitar a desconstrução de práticas nocivas à constituição das identidades de gênero, sobretudo nas mulheres, refletir sobre e modificar conceitos cristalizados sobre os papéis dos indivíduos na sociedade a partir do seu gênero, além de possibilitar o acesso do material produzido como produto pedagógico desta pesquisa a professores de diversos segmentos e áreas. Utiliza os conceitos de identidade de gênero, especialmente os explanados por Lopes Louro (2002), de alteridade, sobre a visão de Levinas (2004), artefato cultural e pedagogia cultural, através dos estudos de Steinberg (1997), Jodelet (2001), Ruth Sabat (2001) e Moita Lopes (2002).

A pesquisa realizada, de natureza qualitativa, recorre à análise dos discursos produzidos historicamente e como eles estão presentes no conto *A Bela Adormecida* (as três primeiras versões) e no filme *Malévola*, recorrendo aos conceitos de linguagem, discurso e narrativa, a partir dos estudos de Bakhtin (1997, 2011) e Benjamin (1994/2002). Para isso, pretendemos relacionar os elementos constituintes das três primeiras versões do conto *A Bela adormecida* comparando-os, como por exemplo, em relação aos estereótipos acerca da mulher que são veiculados na maioria dos contos clássicos.

As comparações feitas no decorrer da análise também vão ao encontro do que sugere Michelli (*apud* GREGORIN FILHO, 2012) quando traz à tona a questão da intertextualidade, desenvolvida por meio das leituras comparativas. Apresenta-nos uma extensa lista de exemplos de releituras dos contos clássicos, e faz-nos pensar nos motivos pelos quais, ainda hoje, estes contos exercem um grande poder de influência sobre a mente das pessoas, não apenas crianças, mas também adolescentes e adultos que se fascinam com as histórias de amor, batalhas, dragões e florestas mágicas.

No primeiro capítulo, trazemos um panorama geral sobre a pesquisa e como a mesma foi iniciada, introduzindo assim a discussão do segundo capítulo, em que discutiremos identidade de gênero e suas percepções na educação, onde se imprime a base teórica da

pesquisa, destacando-se a importância dos contos de fadas na educação. No terceiro capítulo fazemos uma abordagem histórico –cultural dos contos de fadas, traçando um fio investigativo desde suas origens e iniciamos a análise dos discursos inseridos nos contos.

O quarto capítulo traz separadamente destaques de trechos de cada versão do texto A Bela Adormecida, bem como trechos do filme Malévola, para análises mais específicas de cada obra, seguido das considerações finais e posteriormente de descrição sobre o produto pedagógico da pesquisa.

1. IDENTIDADE DE GÊNERO, ESCOLA, CONTOS DE FADA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A ANÁLISE

O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Guacira Lopes Louro

Os estudos culturais têm sido uma ferramenta potente de quebra de paradigmas e de representativas lutas em favor das minorias. Esta categoria de estudos deixa-nos livres para o trabalho com qualquer metodologia que se encaixe nos objetivos da pesquisa, não tendo propostas engessadas (COSTA *et all*, 2003) Nesta investigação, especialmente, os estudos culturais são voltados para a investigação da construção das identidades de gênero na infância, a partir do trabalho com clássicos da literatura e posteriormente com suas releituras para o cinema, enquanto artefatos culturais, que possibilitam diferentes leituras em diferentes níveis de conhecimento e idade, em decorrência do período em que são estudados.

Será, portanto, realizada uma análise destes artefatos culturais, contos de fadas em três versões da mesma história e sua adaptação mais contemporânea para o cinema. Pretendemos abordar neste capítulo a ideia principal sobre construção de identidade de gênero e educação, com base em documentos oficiais como PCN/97 e LDB/96, apoiados em práticas de letramento através destas ferramentas.

Com base no que nos sugere Michelli (*apud* GREGORIN FILHO, 2012), observamos, a partir da comparação entre os textos clássicos e suas versões, que o maravilhoso nos contos de fadas retrata universos que são encantadores, tanto pelos perigos, quanto pelas conquistas que podem vir a acontecer, assim, o leitor/espectador, se vê diante de uma interminável sequência de acontecimentos que inspiram sonhos e realidade. Hoje, populariza-se o gênero através das obras levadas para as telas do cinema, como, por exemplo, *Senhor dos Anéis*, *Harry Potter*, *As Crônicas de Gelo e Fogo*, entre outros, o que abre um leque de opções para que o docente incentive a leitura do conto original. O cinema lança mão de efeitos e de uma narrativa que difere do original, buscando provocar no espectador paradoxalmente, sentimentos de amor e ódio. Há uma diversidade de exemplos de obras que foram revisitadas na literatura ou recriadas no cinema, como é o caso de *Malévola* e *A Bela Adormecida*, que foram, respectivamente, filme e conto escolhidos para serem analisados neste estudo. Calvino (2004)

nos impulsiona à essa revisitação, como forma de encontramos novos sentidos, e de nos revermos.

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos[...] um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe. [...] por isso, deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a visitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, a luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é algo totalmente novo. (CALVINO, 2004. p. 11,12)

Dada a importância dos Clássicos para a formação do imaginário infantil, e também como iniciação à leitura, percebe-se que as adaptações ainda precisam ser mais incisivas para ganhar a atenção das crianças de hoje, mesmo sendo os clássicos atemporais e universais. Em uma época em que as mulheres estão conquistando seu espaço, deixando aos poucos de serem submissas e sendo cada vez mais instigadas a lutar por direitos igualitários e paridade social, há que se apresentar à infância algo que seja mais verossimilhante com essa realidade contemporânea. Por isso acreditamos que é importante trabalhar com o imaginário de forma mais crítica, fazendo com que a criança ou adolescente reflita sobre tais representações.

As crianças são seres sociais, constituídos por tudo aquilo que perpassa sua existência e seu modo de estar no mundo. Portanto, de acordo com Goldin (2012, p.58) se quisermos falar sobre a constituição das crianças enquanto sujeitos históricos e sociais a partir do seu contato com a leitura, ou com a literatura, necessitamos dar ênfase às apropriações que as crianças fazem dos artefatos culturais que chegam até elas.

2.1 Percepções Sobre Gênero e Sexualidade

As mudanças de comportamento dos jovens a partir dos anos 60 e o crescimento do movimento feminista, provavelmente, desencadearam o início das discussões sobre a inclusão da temática gênero e sexualidade no currículo na década de 70. Com a abertura política, alguns movimentos sociais propunham repensar o papel da escola e a função dos conteúdos ministrados em seus domínios. No entanto, poucas iniciativas foram empreendidas nas redes pública e privada. Com o passar do tempo, a necessidade de tratar as questões de gênero e sexualidade no currículo escolar vai se tornando mais urgente.

Em 1995, na IV Conferência Mundial sobre a mulher, realizada em Pequim, a Plataforma de Ações instaurou três inovações que, somadas, são capazes de gerar grandes

transformações na promoção dos direitos da mulher. Estas inovações englobaram conceitos que mais tarde foram trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento criado em 1997.

O conceito de gênero permitiu passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificação. As relações de gênero, com seu substrato de poder, passam a constituir o centro das preocupações e a chave para a superação dos padrões de desigualdade. O empoderamento da mulher – um dos objetivos centrais da Plataforma de Ação – consiste em realçar a importância de que a mulher adquira o controle sobre o seu desenvolvimento, devendo o governo e a sociedade criar as condições para tanto e apoiá-la nesse processo. A noção de transversalidade busca assegurar que a perspectiva de gênero passe efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental. (1995, p.149)¹

Este trecho da Declaração explicita a importância destas três inovações e nos mostra, ainda, o quanto é recente esse debate. Demonstra que muitas transformações ainda devem ser empreendidas neste campo de estudo, principalmente na aplicabilidade destes conceitos em práticas políticas, sociais e escolares.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1997, o tópico Orientação Sexual entra como um dos *Temas Transversais*, que não estão ligados a nenhuma disciplina especificamente, mas estão voltados para a compreensão dos direitos e responsabilidades individuais e coletivas, e para a construção da realidade social. Eles trazem questões urgentes que necessitam de discussão e estão presentes no cotidiano de todos, inclusive das crianças. A urgência de tratarmos de sexualidade e gênero na escola vem da necessidade de quebrarmos algumas práticas sexistas que se repetem há séculos, causando desigualdade entre homens e mulheres, como também trazendo problemas de reconhecimento identitário no campo do gênero.

De acordo com Oriani (2015),

(..) as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar podem reforçar estereótipos construídos historicamente nas relações sociais. A escola reproduz práticas sexistas presentes na sociedade em geral e pode trabalhar a favor da permanência de discriminações e preconceitos referentes à identidade de gênero. (p. 4)

E é justamente porque o ambiente escolar tantas vezes reforça estereótipos e preconceitos que não se deve deixar adormecer as discussões sobre a construção de identidade de gênero na educação. Atualmente a temática tem tomado lugar expressivo nos debates políticos e educacionais, os movimentos sociais e especialmente feministas estão mais

¹ Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher. Pequim, 1995. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf

evidentes e as discussões têm tomado corpo, a mídia já fala mais abertamente sobre o assunto, proporcionando maior visibilidade sobre a questão, atingindo de certa forma todas as camadas sociais. Contudo, nos espaços institucionais, nem sempre as discussões ultrapassam a barreira da academia e invadem os muros escolares, sendo necessário para isso, um acúmulo de forças e investimentos para que professores, já bem instruídos, possam discutir abertamente com seus alunos, de qualquer faixa etária, questões relativas à identidade de gênero e sexualidade.

A escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p. 297)

A escola é um dos primeiros lugares de convívio social da criança, e onde, muitas vezes, a reprodução de preconceitos é enraizada. A própria instituição escolar, em certo momento da história, não tão distante de nós, já foi local proibido para as mulheres. O conhecimento acadêmico, filosófico, literário, era um privilégio quase estritamente masculino e as poucas mulheres que acabaram sendo letradas, o conseguiam através de suas boas condições financeiras. Só neste fato histórico, já podemos compreender alguns construtos sociais discriminatórios, mulheres não podiam frequentar a escola, mulheres ricas conseguiam ter acesso à educação em casa, mulheres pobres não poderiam ascender socialmente através de seus conhecimentos, pois não tinham condições de aprender a ler em casa, já que isso era um privilégio oneroso. Então, uma teia muito densa de desigualdade vai se formando.

Talvez não seja errôneo afirmar que nos salões das "preciosas" surgiu o primeiro movimento socialmente organizado em defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres, podendo até mesmo ser considerado um ancestral do "feminismo" do século XX. Porém, embora tenham conquistado seu espaço no mundo dos homens, as mulheres não conseguiram ir além dos salões. Esse espaço não chegou sequer às portas da Academia pois, como diz Wilhelm (1988, p.231), "se as mulheres reinavam nos salões, isso não acontecia nos outros locais onde se desenvolvia a atividade literária". Assim como tinha sido proibida a presença das meninas nos colégios, foi proibida também a presença das mulheres na Academia, um preconceito que perdurou até nossos dias. 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. (MENDES, 2000, p. 52,53)

Mendes, acima, nos permite compreender ainda um pouco do significado do enclausuramento da mulher nas limitações do lar e como isso ainda reflete hoje, quase dois séculos depois, em práticas culturais machistas e limitantes dos direitos da mulher. Desde muito cedo, a maioria das crianças nascidas sob a égide do sexo feminino, aprendem que são frágeis, delicadas, cuidadoras do lar, que devem ser maternais. São presenteadas com utensílios para

casa, feitos em miniatura, bonecas que simulam os cuidados com um bebê real. São amedrontadas porque não podem sair à noite sozinhas, não devem usar roupas curtas, porque isso demonstra vulgaridade e pode estimular os homens a cometerem atos libidinosos contra elas. O lugar seguro para qualquer menina “de respeito” é no seio da sua família, no lar, junto aos seus, afinal, meninas que vão a festas e se dão a liberdade de conhecer rapazes, podem ser consideradas “mulheres da vida”, termo utilizado para se referir às prostitutas, até os dias de hoje, em muitas localidades no Brasil.

Na contramão de tudo isso, os meninos são criados para dominar. São fortes, por isso “meninos não choram”, são viris, são determinados. Seus brinquedos já dizem um pouco do quanto sua vida pode ser promissora: gados, caixas registradoras, porque os meninos são bons em matemática-, tratores e carrinhos, cartas mágicas de RPG, videogames, bicicletas, patinetes. Eles têm a liberdade de brincar na rua, na terra, porque gostam de se sujar, se aventurar. Parece que o esporte, a aventura, a magia, estão restritas aos garotos e suas brincadeiras, porque aprendem desde cedo que “isso é coisa de menino”. São estimulados a “namorar” desde jovens, a demonstrar masculinidade, devem ser bons no futebol e na conquista, devem ser protetores das meninas- indefesas- e rispidez pode ser um sinal de masculinidade.

Estes estereótipos já cultuados determinam comportamentos errôneos, multiplicam fatores sexistas, comprometem as relações entre meninos e meninas no espaço escolar e fora dele. Por isso, um dos objetivos deste trabalho é possibilitar a desconstrução de práticas nocivas à constituição das identidades de gênero, sobretudo nas mulheres, refletir sobre e modificar conceitos cristalizados sobre os papéis dos indivíduos na sociedade a partir do seu gênero. A escola se utiliza muito pouco de práticas alternativas e efetivas para o trabalho com gênero e sexualidade, por isso um dos intuítos deste trabalho é possibilitar o acesso deste material a professores de diversos segmentos e áreas, por meio do produto pedagógico, vinculado a esta pesquisa.

Coadunamos com Hall (1990, p 233 apud MOITA LOPES, 2002 p. 100) sobre a perspectiva de pensarmos as identidades como algo em constante mutação e construção, além de estar constituída de dentro e não de fora das representações.

A partir de uma perspectiva essencialista, a adolescência no Brasil é vista como período em que se aflora a sexualidade, de um ponto de vista biológico, que implica em desconsiderar os aspectos culturais nos quais aqueles adolescentes estão envolvidos. Um bom exemplo disso são as meninas que acabam engravidando antes dos 15 anos. Há casos de crianças de onze ou doze anos, grávidas precocemente, em sua maioria, quando não decorrente de abuso, o ato ocorre em comum acordo e não necessariamente por questões hormonais apenas, mas por

influência do meio em que aquelas pessoas se relacionam e que incidem diretamente em seus atos e escolhas.

No exemplo genérico mencionado acima, temos diversas identidades sociais em questão, se considerarmos que a menina grávida aos doze anos pode ser moradora de alguma comunidade carioca, negra, pobre, de orientação sexual heteronormativa, já podemos inferir que o “aflorescimento” de sua sexualidade pode ter se dado de diversas formas, uma delas, o contato próximo com atos sexualizados, bailes funk, irmãs jovens e também grávidas, falta de debate e discussão em família ou até mesmo falta de estrutura familiar, etc. Sua identidade então se forma a partir de toda essa realidade estruturada. Este é apenas um dos muitos cenários possíveis, sabendo que a vida sexual se inicia mais cedo nas classes sociais mais baixas (NEVES, *et al*, 2016)

Se ao contrário o exemplo fosse de uma menina de doze anos, moradora da zona sul do Rio de Janeiro, branca, classe média alta, de orientação sexual heteronormativa, quais os aspectos culturais estão envolvidos, se a realidade com relação ao outro exemplo parece tão distinta?

Nos dois exemplos citados acima, temos em comum a idade, o gênero e a orientação sexual, suas demais características são opostas e suas realidades também. O que mais aproxima essas duas hipóteses, é o fato de serem meninas. Suas realidades ainda se convergem, sabendo que ambas terão menos chances no mercado de trabalho, fato já relacionado com a gravidez precoce, que pode atrapalhar os estudos e o desempenho profissional. A sociedade, ainda machista e patriarcal, vai cobrar das meninas (mães), as responsabilidades pelos seus atos, sendo capaz de isentar os meninos (pais) dos seus.

Quando a família se isenta da responsabilidade de discutir as relações entre gênero e sexualidade, delegando esse dever somente a escola, ela está contribuindo para maximização do número de casos como estes citados. A instituição escolar, negligenciando a importância dessas discussões, mantém na obscuridade um dos temas de maior interesse na adolescência.

Nos excertos apresentados por Moita Lopes (2002, 103-120), fica claro que o tema transversal gênero e sexualidade necessita de debate e abordagem adequada nas salas de aula, apesar da fuga do tema por alguns profissionais da educação. Moita Lopes foi a campo em 1997, publicou sua pesquisa em 2002, e hoje, quinze anos depois da realização da pesquisa, ainda é possível encontrar leituras de mundo e construções de significados semelhantes. A escola surge como um espaço voltado para a construção da masculinidade hegemônica como vemos em Connel (1995, p. 73 apud MOITA Lopes, 2002, p. 115).

Se ainda falta discussão na sociedade e na escola sobre o tema, nesta segunda década do sec. XXI, precisamos enfrentar os movimentos conservadores no Brasil, que querem impedir a discussão de gênero e sexualidade na escola, porque acreditam que tal fato pode vir a ameaçar a saúde psicológica dos seus filhos. Essas discussões vêm sendo produzidas em torno do medo. Os contos de fadas também foram usados durante muito tempo para promover esses medos: "uma moça indefesa não deve sair por aí sozinha, ela pode furar seu dedo em uma roca". A simbologia presente nessa história, analisada neste trabalho, se identifica com os medos propagados hoje, que corroboram para manter a mulher no seu lugar de submissão.

Citando documentos oficiais, temos a Base Nacional Comum Curricular, que em sua última versão retirou as expressões "identidade de gênero" e "orientação sexual" do texto final, o que pode ser considerado um avanço preocupante do movimento *Escola Sem Partido*. Analisando o novo documento, percebe-se que o tema orientação sexual está então relacionado ao ensino religioso, discutindo gênero e sexualidade a partir de ideais religiosos, o que acaba por ferir a concepção de estado laico.

A supressão dos termos acima mencionados, em um documento de tamanha importância para a educação, reafirma a necessidade de nos manter atentos às transformações políticas que vêm ocorrendo na educação de maneira discriminatória e deliberada. É público e notório que as mudanças realizadas no documento são unilaterais e não levam em consideração as discussões sociais que poderiam ser suscitadas pelos temas omitidos.

A seguir explicitamos algumas das alterações feitas no documento da base curricular.

Anterior: A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, *identidade de gênero, orientação sexual* ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (FOLHA,2017; grifo meu)

Atual: A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.² (FOLHA,2017)

Como pôde ser observado acima, os termos grifados na primeira citação não aparecem na versão mais atual do documento. Para o já citado movimento Escola sem partido, identidade de gênero e orientação sexual são pejorativamente tratados como ideologia de gênero, o que pressupõe que a escola ensinaria modos de ser homem ou mulher. Como já dissemos, a atuação do movimento que se estabelece a partir do medo, do medo de transformações na maneira de

² Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>. Acesso em 09/02/18.

pensar ser e agir das crianças e adolescentes, ultrapassa os limites da internet e começa a interferir em normas e documentos oficiais que balizam o ensino.

É uma atuação política conservadora que deve ser discutida e impedida de avançar, visto que visa a manter uma ordem já pré-estabelecida em um regime autoritário em que os direitos de livre expressão dos educandos e também dos educadores, ficam comprometidos.

O slogan da campanha Escola sem partido é: *Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar*. Dentro da campanha são instituídas normas que o educador deve seguir em sala de aula (figura 1), para não ser abusivo e não expor sua visão e opinião política. O programa parece partir do pressuposto que todo educador é Marxista (e antes fôssemos).



Figura 1- Deveres do Professor (fonte: <http://www.escolasempartido.org/>)

Uma das ações contundentes do movimento conservador foi em relação ao ENEM 2016, que teve como tema de redação "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", e uma das normas da avaliação era atribuir nota zero ao candidato/redação que desrespeitasse os direitos humanos. Na ocasião o programa escola sem partido, “abusou” de sua liberdade de expressão e culpou o INEP, afirmando que este,

(..)desrespeita os direitos humanos dos candidatos, já que o direito à livre manifestação do pensamento está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como na Constituição Federal. Trata-se, portanto, de uma exigência inconstitucional, que viola a liberdade de expressão de milhões de estudantes brasileiros.³

E disponibilizou em sua página uma petição “para ser usada por todos os inscritos no Enem/2017 que não aceitam o cabresto politicamente correto imposto pelo INEP”. A afirmação é tão absurda que parece uma *fake new*, mas não é. A página do programa, como é chamado, apresenta diversos manuais de conduta, e já existe uma “patrulha ideológica” de direita, operando na internet e nas escolas. Adolescentes mudaram um tema de feira de ciências em uma escola carioca, porque uma “patrulha de pais” militou diretamente contra⁴.

É necessário desmistificar o significado de identidade de gênero e orientação sexual nas escolas e para os pais dos educandos. Há uma crescente obrigação para nós educadores de nos posicionarmos contra quaisquer tipos de abusos, e isso nos compele a investir em uma educação igualitária, em que possamos falar sim de discriminação racial, social, étnica, religiosa e de gênero e desconstruir, mesmo que aos poucos, essa masculinidade hegemônica.

Para falarmos sobre a desconstrução dessa masculinidade hegemônica no espaço escolar, precisamos falar de práticas de letramento. Como diferentes letramentos possibilitam a produção de identidades sociais, entre elas, as de gênero?

2.2 Construção de Identidade de Gênero e Sexualidade em Práticas de Letramento

Pretendemos identificar nesta parte como diferentes letramentos possibilitam a produção de identidades sociais, entre elas, as de gênero. Analisamos artefatos culturais e como estes produzem representações de gênero através de discursos semióticos, polifônicos, intertextuais e dialógicos.

Para se pensar o potencial de práticas e eventos de letramento na produção de identidades sociais se faz necessário refletir sobre a produção de discursos, ou seja, de conceitos sobre gênero que atravessam os contos de fadas aqui estudados.

Esta análise torna-se necessária para o ensino, a partir do momento que considera o sujeito como foco no processo de construção do discurso. Consideramos que os artefatos

³<http://www.escolasempartido.org/vestibular-categoria/663-modelo-de-peticao-inicial-contr-o-cabresto-politicamente-correto-do-enem>

⁴ https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/26/politica/1511721737_910887.html

culturais investigados, contos de fadas e a literatura de maneira geral, permeiam nossas vidas e consequentemente são parte da construção dos nossos sentidos. Muitas vezes, os discursos podem ser construídos em bases excludentes, reproduzindo padrões negativos de comportamento e interpretação dos sentidos. Acreditamos que o ensino escolar, se consegue reproduzir, também tem a possibilidade de desconstruir alguns discursos que cristalizam preconceitos e são venenosos para as relações sociais, através da literatura e do estudo de artefatos culturais. Para tais análises, contaremos com autores como Moita Lopes (2002), Ruth Sabat (2001), Guacira Lopes Louro (2002), dentre outros.

Coadunamos com Sacramento e Rodrigues (2011), quando dizem que:

Reconhecer as estratégias literárias colocadas em ação em um determinado texto é reconhecer a literatura como artefato de linguagem e, sobretudo, como fenômeno comunicativo. (...) na medida em que a literatura, enquanto fenômeno humano, é uma produção permanente e, como tal, não prescinde do diálogo das várias correntes de análise que, em suas discordâncias ou complementaridades, vão potencializando seus incontáveis e surpreendentes sentidos. Assim, devemos reconhecer que a potencialidade de sentidos da literatura se amplia no reconhecimento do caráter dialógico de toda obra literária e de sua historicidade. De forma consequente, no diálogo que as obras estabelecem dentro de si, entre si, com seu tempo presente e passado, resgata-se a comunicação da arte com a vida. (SACRAMENTO, RODRIGUES, 2011 p 141)

A escola vem perdendo seu status de exclusividade enquanto local de construção, aprimoramento e expansão dos saberes. Deste modo, outros locais e artefatos, como filmes, jogos, brinquedos, museus, bibliotecas, shoppings e outros espaços no âmbito do público e do privado, vem conquistando esse espaço e sendo compreendidos como instâncias educativas, por serem locais onde circulam informações e se formam compreensões sobre as diversas esferas do conhecimento e do pertencimento social, como gênero, raça, classe social, etnia, etc.

A estas diferentes estratégias e instâncias pedagógicas, chamamos de pedagogias culturais. Estas se referem a forças e processos que incluem a família e a escola, mas que não se restringem a elas. Entre estas pedagogias e artefatos culturais, podemos citar: os meios de comunicação de massa, os brinquedos, os jogos eletrônicos, o cinema, o teatro, a música, a literatura infantil. Elas ensinam, entre muitas outras coisas, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade. (VIDAL, 2008. p. 2)

A mídia está repleta de artefatos que podem ser vistos como produtores de representações que, de certo modo, implicam em comportamentos cristalizados, que exercem um poder de influência sobre quem somos ou como devemos ser. Podemos dizer que são instrumentos reguladores do ser social.

Nesta percepção, os contos de fadas constituem importante material, enquanto artefato cultural, com teor atemporal, de grande circulação e aceitação pelo público, desde os tempos

mais remotos do seu surgimento. Vemos em Rael (2013, p. 161) que Shirley Steinberg (1997), cunha o termo pedagogia cultural, justificando que o termo expressa a ideia do que foi dito anteriormente, sobre os muitos espaços e âmbitos em que se constrói o conhecimento, sendo possível que a educação seja também *exercida através dos meios de comunicação social*. (RAEL, 2013).

Os contos precisam ser analisados como pedagogias culturais que influenciam na constituição de identidades culturais. Através destes contos clássicos e de suas adaptações, as crianças “aprendem” modos de ser menino e menina na sociedade, ou seja, são incitados a crer que existem comportamentos adequados a cada um dos gêneros. Do mesmo modo que este material pode servir a um uso pedagógico que desconstrua essas cristalizações, ele pode contribuir para uma permanência dos sentidos dualistas atribuídos aos gêneros.

Nos estudos de Rael (2013, p.163-164) sobre desenhos da Disney, ele nos aponta a música em cena, no desenho A Pequena Sereia, como um recurso sógnico, que é colocado para o público de forma natural, mas que atua especialmente instruindo e delimitando um modo de ser feminino, tomando como referência o discurso masculino.

O homem abomina tagarela
 Garota caladinha ele adora(...)
 (...)Não vá querer jogar conversa fora
 Que os homens fazem de tudo pra evitar
 Sabe quem é a mais querida?
 É a garota retraída
 E só as bem quietinhas vão casar.

Temos presente na letra da canção, binarismos que reforçam modos de ser mulher na sociedade, para ser aceita, existem regras de conduta que devem ser seguidas. É a partir dos anseios da figura masculina, que se constroem os comportamentos aceitáveis da figura feminina, residindo aí uma forma de dominação e de poder. Trouxemos este breve exemplo, para ilustrar de forma clara, que os artefatos culturais aos quais as crianças têm acesso, precisam ser problematizados nos espaços educativos, dentre eles a escola.

Ruth Sabat, em seu artigo “Pedagogia cultural, gênero e sexualidade” (2001), traz uma perspectiva de análise da propaganda, em que os dois primeiros exemplos mostrados difundem modos de ser menino e menina na sociedade dos anos 90. Um período distante cronologicamente, mas que, essencialmente, com relação aos supostos modelos a serem seguidos, permanecem atuais. A mídia já diversificou muito seu discurso, mesmo enfrentando a ira e revolta dos consumidores que, por exemplo, boicotaram a empresa O Boticário, por ter

mostrado relações não apenas heterossexuais em uma propaganda de dia dos namorados em 2017⁵. Houve boicote, mas a adesão à campanha da marca foi muito maior, o que nos reforça a crença de que é possível ser dialógico e desconstruir conceitos pré-estabelecidos pela sociedade.

As reflexões de Sabat (2001) trazem algumas questões importantes para serem pensadas nesta pesquisa. A propaganda como um artefato cultural que provoca toda uma significação em torno do produto que está sendo vendido, e sobre sua forma de apresentação na mídia. O termo pedagogia cultural então se faz presente, já que, para a autora, o público alvo da propaganda está aprendendo com ela e criando significações para o que está consumindo visualmente, que é o anúncio *são jovens, mulheres e homens que vão lê-la, e são principalmente eles e elas que aprendem com essa pedagogia, que ensina através das imagens e que tem seus signos produzidos socialmente pela cultura.*

Examinar como tal pedagogia cultural e escolar funciona, inclui o estudo dos artefatos culturais que operam na fabricação de identidades de gênero, e a literatura infantil tem sido um deles. Neste caso, escolhi os “novos contos de fadas” e proponho-me a partir de agora a analisar que modos de exercer a feminilidade e a masculinidade são apresentados na literatura infantil. (VIDAL, 2008. p 2)

Ruth Sabat (2001) fala que a publicidade, ao se utilizar de cenas que nos parecem comuns, como exemplifica com as propagandas de Sabão em pó com mulheres e as de carro com homens fortes, está trabalhando a partir de um currículo cultural que é constituído nas relações sociais. Uma pedagogia que é uma mescla de diversos significados que constroem identidades culturais hegemônicas. Assim em Scott (1995 *apud* SABAT, 2001, p. 15) como categoria de análise na perspectiva pós-estruturalista, o gênero surge como um conceito para se referir a masculinos e femininos de forma diferente do que se compreendia como sexo.

Em suma, gênero é entendido como a construção social do sexo; refere-se a comportamentos, atitudes e traços de personalidade que a cultura inscreve sobre o corpo sexuado. As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam das vertentes teóricas que tratam o corpo como uma entidade biológica universal para teorizá-lo como um constructo sociocultural e lingüístico, produto e feito das relações de poder. (VIDAL, 2008. P, 1)

As distinções dos papéis sociais, comportamentos, gestos e pertencimentos de cada gênero foram sendo construídas historicamente. A criança cria para si a realidade que foi construída a sua volta desde o seu nascimento, as afirmações e negativas que ouvir fazem parte dos seus construtos sociais, e o que ela acredita e tem como verdades. Assim, utilizamos nesta

⁵<https://oglobo.globo.com/sociedade/internautas-tentam-boicotar-comercial-de-boticario-que-tem-casais-gays-16330773>

pesquisa, a literatura, como artefato cultural que pode suscitar debates acerca das identidades de gênero, como os “novos contos de fadas”, que também estão ensinando comportamentos esperados e desejáveis a homens e a mulheres.

Um dos aspectos que devem ser destacados é que um livro não se resume às palavras de seu texto escrito, mas todos os aspectos que o compõe: texto, desenhos, ilustrações, projeto gráfico, característica do autor, o momento histórico em que foi produzido, ou seja, são linguagens reunidas numa única obra e devemos ensinar as crianças a observá-las e considerá-las como elementos constituintes de um livro. (DAROS, 2013. P. 180)

Conforme as ideias de Louro (1997), a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos. Os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997). A construção da identidade social está sempre em processo, porque depende da realização do discurso, dos significados que os participantes dão a si e aos outros envolvidos no discurso. Portanto, devemos pensar a identidade como estando em constante processo, constituída dentro do discurso.

Sua identidade se constitui a partir do que outro diz que você é, por isso são construções sociais e não propriedades individuais. Moita Lopes (2002), fala das relações de poder que acabam por estabelecer certas identidades, nas ciências sociais têm-se criado “regimes de verdade”. De acordo com Foucault (1979), o poder gera resistência, portanto também são construídas identidades com caráter de resistência. Isso significa tomar posição de sujeito e não de marginal, se uma pessoa está posicionada de certa forma em um discurso e consegue resistir a esta posição, criando um contra discurso. O poder não obedece a apenas um comando. São instituições disciplinares, como define Foucault (1999).

Em *História da sexualidade*(1999), ele argumenta que no mundo ocidental, durante os séculos XVIII e XIX, a identidade das pessoas começa a estar cada vez mais ligada à sua sexualidade. A base de algumas dessas argumentações pode ser encontrada em Jacques Derrida. Lembra esse filósofo que o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia etc). *Sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura.* (FOUCAULT, 1999. p. 21)

2.3. Sobre o Discurso Enquanto Construção Social e Identidade de Gênero e Sexualidade

O discurso é um processo de construção social, inerente à linguagem, um consenso entre os participantes. E o discurso, enquanto construção social, é uma forma de ser e estar no mundo.

É por meio da interação que as pessoas constroem os significados com os quais vivem. E alteridade e contexto são questões centrais, considerando que o significado seja uma construção social. De acordo com Bakhtin (1997), a enunciação abarca duas vozes centrais, a voz do eu e a voz do outro.

É, portanto, na presença e percepção do outro ou na presença do diálogo com o outro, nas trocas efetivas, que percebemos a nós mesmos. Nossas identidades sociais vão se definindo nos encontros, trocas e diálogos com o outro. É indispensável também, pensar o contexto de alteridade, nesse processo de pensar o significado como construção social. *O que dizemos está sempre em contexto, posicionado.* (HALL, 1990, p. 222).

Um indivíduo assume várias identidades sociais. Uma mulher, não é apenas mulher, ela pode ser mulher, branca, pobre, homossexual, ela pode ser mulher, negra, heterossexual da classe média... etc. A pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes. (CAMERON et al. 1992. p. 20) .

As múltiplas identidades de um indivíduo não são escolhas individuais, mas sim, determinadas a partir de práticas discursivas, demarcadas pelo poder exercido sobre cada indivíduo, ainda que este possa resistir a estas práticas. As identidades sociais insurgem da interação entre os sujeitos. Moita Lopes (2002), pensa a escola como lugar de construção destas identidades sociais, de maneira que estas identidades são re-experenciadas, elevando o valor atribuído a formação escolar, devido ao papel de autoridade exercido pelo professor. Observamos ai, uma relação de poder. A escola é *locus* de construção do conhecimento.

(...)mediante uma padronização dos comportamentos que são estimulados ou podados de acordo com o gênero, pode-se afirmar que durante o processo de humanização, os sujeitos aprendem com outros membros mais experientes (pai, mãe, colegas, etc.) a ser homem ou mulher, tornando-os adequados ou inadequados em determinados contextos. É importante considerar que essas relações construídas socialmente, do mesmo modo que podem ocorrer de modo saudável, respeitoso, podem ainda, desenvolver-se com base numa superioridade entre as diferenças, conseqüentemente, legitimando preconceitos decorrentes da heterossexualidade normativa, da divisão sexual do trabalho, da rigidez de estereótipos de gênero e das hierarquias generalizadas de poder, atingindo pessoas e grupos que ocupam os mesmos espaços sociais. A escola, como um desses espaços sociais, embora seja considerada *locus* de convivência sociocultural, respeito e valorização da diversidade, organizada com o propósito de ensinar/aprender a condição humana, tem assumido um lugar de legitimação e perpetuação dos preconceitos de gênero, sexo, etnia, etc. tornando necessário repensarmos as práticas ali desenvolvidas de modo que, em seu percurso, sejam viabilizadas condições de problematização da temática proposta. (DAROS, 2013, p 173)

Digamos que a professora por exercer uma função que hierarquicamente tem maior poder em relação aos alunos, pode acabar dominando as identidades sociais que poderiam ser exercidas pelos alunos. *As identidades sociais não são monolíticas*(LOPES,2002).

Moita Lopes (2002) traz à tona exemplos de uma análise feita após investigação de campo, em que professora e estudantes discutem a leitura de “ Respeito às diferenças”. A professora busca instigar um debate, questionando a turma a respeito da temática, em que muitas vezes julgamentos de gosto são mais colocados em questão. As crianças apontam diversos significados do que acreditam ser diferenças, e surgem binarismos, como diferenças de tamanho, diferenças sociais, e etc. A abordagem da professora se mostra rasa, a partir do momento que parece desconsiderar as construções identitárias sociais, naturalizando a ideia de que a diferença é intrínseca às pessoas.

Mas Lopes (2002) ressalta que novas formas de pensar o mundo têm surgido desde o advento da globalização. A sociedade tem se perdido no tempo e espaço com um turbilhão de informações que vem de diversas formas em diversos meios. Os sujeitos têm se esforçado para compreender seu entorno e a construção dos significados gerados diariamente, e uma mudança relevante nesse aspecto é a compreensão de que a experiência humana é ampla e abrange toda uma diversidade de origens, ideias e pertencimentos. Uma visão mais multifacetada da sociedade é marca da pós-modernidade, mas, ao mesmo tempo em que essa sociedade plural vem sendo concebida, ela também se encontra fragmentada.

Devemos ressaltar que o discurso é uma ação social, de natureza dialógica, que possui ainda um caráter socioconstrucionista, fundamentado em como construímos o discurso em bases culturais, histórias, institucionais. *O discurso é uma forma de significar o mundo*, (FAIRCLOUGH *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 93). Deste modo, são construídas relações de poder, que são mutáveis, e podem sempre ser reestruturadas pelos sujeitos de acordo com suas práticas discursivas que também não são fixas.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante. Na realidade, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias. Assim, entre os autores alemães modernos, Hebel e Gotthelf pertencem à primeira família, e Sielsfield e Gerstäcker à segunda.

No entanto essas duas famílias, como já se disse, constituem apenas tipos fundamentais. A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos. O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 2012, p. 214/15).

Trazemos Benjamin (2012) como referência, para explicitar como as narrativas funcionam enquanto formadoras de experiências e estas, por sua vez, constituem a nossa subjetividade. As narrativas orais funcionam como um elemento de recuperação de um passado que nos constitui, sendo assim nossa memória involuntária, uma tradição que vai sendo carregada e está arraigada, aquilo que faz parte de cada um de nós. A formação do ser humano é constituída por experiências e estas vão ficando marcadas ao longo da sua trajetória na sua subjetividade.

Assim, a partir de Benjamin, compreendemos que as nossas experiências constituem a nossa forma de ver o mundo. A importância de narrar, de nos narrar, ou a nossa capacidade de contar nossa história e transformar isso em experiência, é que faz com que sejamos sujeitos.

O senso prático é uma das características de muitos narradores natos. Mais tipicamente que em Leskov, encontramos esse atributo num Gotthelf, que dá conselhos de agronomia a seus camponeses, num Nodier, que se preocupa com os perigos da iluminação a gás, e num Hebel, que transmite a seus leitores pequenas informações científicas em seu Schatzkastlein (Caixa de tesouros). Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. Mas se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada, Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um "sintoma de decadência" ou uma característica "moderna". Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (BENJAMIN, 1994, p 216/17)

Quando perdemos nossa capacidade de narrar, e apenas passamos a repetir, a reproduzir aquilo que escutamos, perdemos a nossa capacidade de estar no mundo, deixamos de ser

sujeitos. Deste modo, os conceitos de narrativa e de experiência definidos por Benjamin nos permitem compreender que contos como *A Bela Adormecida*, ao serem metamorfoseados e relidos como em *Malévola*, não são apenas utilitários, mas narram experiências. O lugar das narrativas, clássicas e contemporâneas no trabalho pedagógico é uma forma de constituir discursos próprios e experiências próprias, compondo as narrativas dos estudantes.

A definição bakhtiniana de enunciado abrange as noções de texto como objeto estruturado e como objeto de uma cultura. Compreendemos que o artefato cultural também é linguagem e assim ele carrega as características que Bakhtin analisa em sua filosofia. Portanto, os contos são artefatos culturais e estão imersos na linguagem, por isso se prestam a análise à partir da leitura de Bakhtin. Entendendo a necessidade de definirmos um recorte dos conceitos que perpassam o discurso na obra de Bakhtin, trataremos aqui dos aspectos dialógicos, polifônicos, intertextuais e semióticos. É possível enxergar a literatura e os contos como espaço dialógico de apresentação e de encontro de mais de uma voz. Para sermos capazes de destrinchar este pensamento, nos motivamos nos aspectos polifônicos e dialógicos, das concepções bakhtinianas, para, assim, fazer dialogar com os contos estudados. A voz do narrador, essencial nos contos estudados, nos dará uma visão intratextual dos sentidos criados em cada trecho destas histórias.

”E se não morreram, vivem até hoje”, diz o conto de fadas. Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O personagem do “tolo” nos mostra como a humanidade se fez de “tola” para proteger-se do mito; o personagem do irmão caçula mostra-nos como aumentam as possibilidades do homem quando ele se afasta da pré-história mítica; o personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo mostra que as coisas que tememos podem ser devassadas; o personagem “inteligente” mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto as feitas pela esfinge; o personagem do animal que socorre uma criança mostra que a natureza prefere associar-se ao homem que ao mito. O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância. (Assim, o conto de fadas dialetiza a coragem (Mut) desdobrando-a em dois polos: de um lado *Untermut*, isto é, astúcia, e de outro *Übermut*, isto é, arrogância). O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade. (BENJAMIN, 1994, p. 215)

Enxergamos, todavia, dois narradores nos contos de fadas, aquele primeiro e real narrador, a figura da mulher à beira da lareira, que conta a história camponesa para os seus

familiares, sendo assim parte da história, a outra instancia narrativa é a figura do autor/narrador, Basile, Perrault, os Grimm, que não são parte da narrativa, e que só passa a existir após a coleta dos contos orais pelos seus respectivos autores.

É fato que a figura narrativa feminina exerce importância histórica, no entanto, é possível que essas histórias não tenham sido contadas apenas por mulheres camponesas, mas as transformações a que, inicialmente, Perrault submeteu os contos, para o agrado da corte e dos salões franceses, consagrou assim esta figura.

[...] a voz da velha ama confere confiabilidade ao conto, carimba-o como autêntico e não como uma invenção do próprio narrador. Num nível mais profundo, atribuir a mulheres testemunhos sobre erros e enganos femininos aumenta o valor desses testemunhos: pode ser previsível que os homens achem as mulheres frívolas, vorazes, egoístas, cruéis e libidinosas, mas se as mulheres dizem tais coisas sobre elas mesmas, então não restam dúvidas. O que algumas mulheres dizem contra outras pode ser proveitosamente voltado contra todas elas. (WARNER, 1999, p. 242)

De acordo com Warner, podemos conferir importância à figura feminina nos contos e na sua narração e compreender melhor os sentidos atribuídos a elas. No discurso social, um indivíduo pode alterar o outro, ao mesmo tempo que a si mesmo, a partir de uma visão socioconstrucionista. Assim pensamos em alteridade. *Alteridade: ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro* (ABBAGNANO, 2007, p.35). Há uma compreensão das identidades sociais baseadas em semelhanças e diferenças, pois em cada indivíduo podem coabitar diferentes identidades sociais, como por exemplo, uma identidade de gênero, uma identidade de raça. A identidade também é composta por discursos contraditórios.

Coadunamos com Moita Lopes sobre esta perspectiva de mutação das identidades sociais a partir de práticas discursivas, para se fazer refletir sobre transformações nos modos de pensar a sexualidade e como a mesma foi e ainda é construída em nossa sociedade, em especial nos ambientes escolarizados.

O autor deixa claro que sua pesquisa não interferiu nos conteúdos propostos pela professora em discussão com seus alunos, na pesquisa a que o texto se refere, por esse motivo, não houve a leitura de nenhum texto específico sobre sexualidade. Dentre alguns motivos pelos quais o pesquisador não interferiu nas escolhas da professora, porque acredita que a sexualidade não é um tema que as pessoas de modo geral, mas aqui incluindo os professores, se sentem confortáveis para discutir. Esse elemento por si só já traduz um pouco da aplicabilidade, especificidade e importância deste estudo para a educação e para a formação/transformação dos educadores atuantes. É uma temática que urge ser debatida e refletida em sociedade, tendo como ponto a mediação semiótica, e o discurso como instrumento de mediação.

Um dos objetivos deste trabalho é possibilitar a desconstrução de práticas nocivas à constituição das identidades de gênero, sobretudo nas mulheres. Refletir sobre e modificar conceitos cristalizados sobre os papéis dos indivíduos na sociedade a partir do seu gênero.

A escola se utiliza muito pouco de práticas alternativas e efetivas para o trabalho com gênero e sexualidade, assim, uma das ideias deste trabalho é possibilitar o acesso deste material a professores de diversos segmentos e áreas, por meio do produto pedagógico, vinculado a esta pesquisa.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997. p. 85-86)

Concordamos com Hall (1990, p 233 apud MOITA LOPES, 2002 p. 100) sobre a perspectiva de pensarmos as identidades como algo em constante mutação e construção, além de estar constituída de dentro e não de fora das representações.

Nos excertos apresentados por Moita Lopes (2002, 103-120), fica claro que o tema transversal gênero e sexualidade necessita de debate e abordagem adequada nas salas de aula, a despeito ou a contento da fuga do tema por alguns profissionais da educação. Moita Lopes foi a campo em 1997, publicou sua pesquisa em 2002, e hoje, dez anos depois da realização da pesquisa, ainda é possível encontrar leituras de mundo e construções de significados semelhantes. A escola surge como um espaço voltado para a construção da masculinidade hegemônica como vemos em Connel (1995, p. 73 apud MOITA Lopes, 2002, p. 115). Esta preocupação de Moita Lopes com as práticas de letramento, vai ser melhor desdobrada no item seguinte.

2.3.1 Alteridade: um caminho para ações de respeito à identidade humana

Existem várias ideias sobre a construção do que é ser menina e menino. Estas distinções sociais, marcadas pela divisão de sexos – a heteronormatividade – regem vidas desde o ventre materno. Segundo Ashley Montagu, *entre os mitos que subjazem às condutas educativas dos*

*países ocidentais estão: (1) “homenzinhos não choram”; (2) boas meninas não fazem isso. Depois de ouvirem o mito número um por um tempo suficiente, os meninos aprendem que negar seus sentimentos é ser “crescido”. Montagu afirma que *nossa atitude de endossar esse mito tem produzido adultos capazes de negar seus sentimentos por tanto tempo que depois não sabem mais o que sentem, quem são e, portanto, não têm mais certeza de como devem se comportar.* (MONTAGU, 1988, p. 216 apud SOUZA, 2015, p. 1).*

Entretanto, a falta de diálogo sobre tais construções não faz com que elas estejam de fora da escola, ou sendo silenciadas, ao contrário, diversas identidades são constantemente (re) produzidas e assumidas nesse espaço, sendo ele um ambiente de aprendizagem, que não apenas constrói conhecimentos plurais, mas que também institucionaliza normas e regras e determinam como os sujeitos devem ou não agir, acomodando-os na sociedade.

É essencial criar a possibilidade de discussão dessas temáticas, que geralmente não são contempladas no currículo escolar, criando interseções entre esses conteúdos e as experiências das meninas e meninos. A partir do contato com suas concepções prévias, identidades, com todas as suas peculiaridades, efemeridades e complexidades, inserir e problematizar estas experiências no espaço escolar criando, assim, um ambiente favorável à discussão e problematização das questões de gênero, e reconhecendo sempre que estes são conceitos muitas vezes já subjetivados por uma lógica binária, que faz com que eventualmente a sexualidade pareça ser algo tão naturalmente estabelecido.

A sexualidade também pode ser compreendida como um dispositivo histórico articulado por estratégias de saber-poder as quais regulam corpos, prazeres, discursos, controles e resistências (FOUCAULT, 2007 apud VARGAS, XAVIER. p.8. 2013).

E, é na conceituação do sexo que o dispositivo da sexualidade e, por conseguinte, a sua produção discursiva, apoia-se para operar. Logo, o sexo constitui um elemento do dispositivo da sexualidade, o qual está intimamente relacionado às relações de poder estabelecidas em uma sociedade. (BUTLER, 2008 apud VARGAS, XAVIER. p.8. 2013)

Muitas (os) docentes em sua prática permanecem orientadas (os) por performances de gênero e práticas sexuais que seguem um padrão pré-estabelecido. As normas regulatórias de gênero e sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros (LOURO, 2001). Reconhecer o contrário disso representa uma vigorosa influência sobre nossas práticas, subjetividades e, conseqüentemente, na forma a partir da qual as subjetividades dos alunos serão formadas. Em se tratando de pensar

construções identitárias de gênero e sexo, não podemos mais ser vistas (os) como seres essencializados e determinados por uma natureza biológica.

A escola pode ser lugar motivador para a produção de conhecimento, para a construção da identidade e respeito à diversidade. Levinas (2004) traz subsídios para a compreensão da alteridade e a relevância desse conceito. A pedagogia tradicional é apresentada pelo autor como discurso do *Mesmo*, ele questiona a pretensão dessa pedagogia em se apoderar de tudo que é do *Outro*, o transformando em *Mesmo* e destituindo-o de liberdade. Coloca o *Outro* num lugar de privações e obediência. O que importa é a necessidade própria, o que está relacionado ao eu. Nessa perspectiva, enxergar o *Outro* seria uma possibilidade de mudança.

Na educação tradicional, pelo recurso ao conceito universal, a razão desrespeita as singularidades e, inevitavelmente, constrói uma totalidade. Ou seja, neste modelo de educação formal, pelo qual o singular passa a universal, o Outro fica como que suspenso e privado de permanecer em sua alteridade, e acaba fazendo parte de um sistema total, ditando todas as regras, não lhe restando alternativa senão agir de acordo com as normas propostas pelo sistema. (ALVES; GHIGGI, 2012, p. 581).

Vemos estudantes privadas (os) de expor suas ideias, falar de seus desejos por acreditar serem ideias sem valor. Inibem-se diante de uma estrutura castradora. Certas práticas sociais tidas como legítimas e coordenadas por determinados valores dizem efetivamente quem devemos ser: nossas ações, nosso vestuário, nossos comportamentos, nossos gestos e de que forma estarão sentenciados os nossos corpos e o nosso desejo. Entende-se que há um modo reducionista na estruturação do pensamento atual que está cada vez mais presente no discurso midiático e com o mundo fragmentado, os discursos permanecem cada vez mais lineares. Os produtos culturais e midiáticos geram sentidos, muitas vezes, negativos para a construção de identidades, especialmente a identidade feminina. Há uma ditadura da mídia com relação às legitimações do ser humano e seu reconhecimento enquanto sujeito. Ainda hoje podemos perceber que a televisão, através da telenovela, por exemplo, reforça construções negativas sobre a mulher, mas sobretudo a internet, tem sido um veículo que gera com velocidade única, discursos de ódio e preconceituosos sobre qualquer minoria. Nossa questão então é: como a escola deve tratar as representações e sentidos criados também a partir da mídia, na sala de aula? Qual o papel da escola na construção da alteridade e identidade dos sujeitos que a compõem? Assim como Vargas e Xavier, compreendemos que,

[...] a constituição das diferentes feminilidades contemporâneas coloca-se como uma temática complexa a ser mais bem analisada e compreendida pelos docentes, uma vez que os mesmos não sabem como agir quando, por exemplo, uma aluna de treze anos, na sala de aula, afirma ter um piercing genital ou, ainda, quando outra afirma não

querer mostrar as imagens de seu celular, pois ali estariam postadas fotos dela e de sua namorada.2 (VARGAS, XAVIER. p.3. 2013)

Em seu artigo *A feminilidade em discurso: mídias musicais contemporâneas produzindo modos de ser jovem e mulher* (VARGAS, XAVIER, 2013) as autoras analisam e problematizam como garotas do ensino fundamental, da rede municipal de Porto Alegre, em uma escola de periferia, têm sido atravessadas existencialmente pelos discursos visibilizados por artefatos culturais, salvos nos celulares das próprias. Como epígrafe, um trecho da música *Normalista*, Nelson Gonçalves e David Nasser (1949)

Mas, a normalista linda
 Não pode casar ainda
 Só depois que se formar...
 Eu estou apaixonado
 O pai da moça é zangado
 E o remédio é esperar

Na letra da música é possível observar que há uma gama imensa de valores e signos que evidenciam um protagonismo/poder masculino, que normatiza comportamentos levando-nos a compreensão de que é preciso conformar-se com o padrão social estabelecido (“o remédio é esperar”).

Esse contexto nos aponta rapidamente para um marco único: as ideias de Paulo Freire acerca da necessidade de reformulação ideológica da educação. Em determinados casos, a sala de aula reproduziria uma certa imobilidade, em nome de uma aparente tranquilidade e equilíbrio garantidos pelo “método educacional”. Nesse sentido, o desejo de Paulo Freire(1987) é de que a (o) estudante seja levado a ver o mundo de modo mais crítico e a construir seu aprendizado de modo autônomo, sem reproduzir o ideário de classes dominantes, influenciado pela “prática bancária”, separada das situações de vida, em que a (o) estudante é continente de conteúdos preparados pela (o) professora / professor, sem direito a participação a não ser pela reprodução do conhecimento. A forma de neutralizar essa padronização é nos questionarmos e reinventarmos continuamente, libertando-nos dos apegos que nos ensinam como legítimos e ressignificando continuamente quem somos.

É possível criar desestabilizações relacionadas às questões sobre as quais os alunos raramente refletem, desconstruindo muitas das “verdades absolutas” sobre as questões de gênero. Desta forma, podemos reconfigurar as imagens de masculinidade e feminilidade junto as (os) estudantes e, ao mesmo tempo conduzi-las (os) a compreender a construção da identidade social como efeitos de nossas práticas discursivas. Isso demonstra que as questões de gênero e sexualidade estabelecem construções culturais a respeito do que se espera de uma

mulher e de um homem na sociedade, construindo nossas identidades. Tais questões são complexas e múltiplas, variando de acordo com a cultura e o momento histórico, e permitem infinitas adaptações para cada indivíduo, a partir de histórias e escolhas particulares.

No entanto, ainda encontramos na escola contemporânea uma educação que se configura como um espaço normatizador de crianças e jovens nos moldes de uma vida vista por muitos como única, correta e saudável. Desse modo, este trabalho pretende se juntar ao coro dos insatisfeitos com os caminhos em que, muitas vezes, a educação e a escola tomaram, contribuindo para um cenário de enquadramento dos corpos e mentes dos que nelas estão inseridos. Entretanto, podemos buscar uma prática diferenciada, através da qual possamos desestabilizar a construção da homogeneidade. Uma educação que não tente ajustar suas (seus) estudantes em uma sociedade já pré-determinada. Que não seja baseada em saberes instituídos de poder, que não proponha a forma como cada estudante deve conduzir suas relações, suas identidades, suas sexualidades. Este estudo consiste, sobretudo, na reflexão de maneiras não deterministas de se educar.

3. SOBRE CONTOS DE FADAS E LITERATURA INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

“Os contos de Fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades” Nelly Coelho

Considerando que o tema desta pesquisa abarca além dos contos de fadas, o princípio pelo qual o gênero ganhou popularidade e ainda permanece vivo, acreditamos ser viável partir de um contexto histórico que abarque a origem destes contos e suas permanências nos dias atuais. Procuramos destacar suas muitas afinidades com a educação tanto no que tange ao enredo e a estética do gênero, como também sua reverberação na recepção pelo público. Também tentamos compreender, como e porque os contos são tão aceitos pelo público e porque permanecem sendo atemporais, a partir da expressão infantil.

Neste capítulo, desvendaremos o trajeto percorrido pelos contos clássicos, desde que surgiram na oralidade, até sua transposição para a linguagem escrita. Investigamos como se deu a coleta dos contos orais e posteriormente suas publicações, que deram origem a conhecida literatura infantil, a partir do século XVIII.

Portanto, o que veremos a seguir, são conjecturas do histórico mais primário dos contos, até sua reverberação nos dias atuais, em que faremos posteriormente um paralelo com sua aplicação na educação enquanto artefato cultural, possibilitando o estudo da literatura como prática social.

3.1 Contos de Fadas: da Oralidade à Escrita Literária

“É certo que com a passagem do tempo os contos sempre se renovam, mas é por isso mesmo que suas raízes devem ser muito antigas [...]. A base épica da poesia popular assemelha-se ao verde que se espalha por toda a natureza em múltiplas gradações, que satisfaz e acalma, sem nunca cansar”.
Jacob e Wilhelm Grimm

Os contos maravilhosos, clássicos e/ou de fadas, especialmente como conhecemos hoje, têm sua origem indeterminada, e existem desde tempos imemoriais, atravessaram as fronteiras na oralidade para chegarem à sua forma atual. E desde sua primeira transcrição, se mantêm em constante transformação.

Algumas fontes, como Coelho (2012) destacam que os primeiros contos têm raízes orientais. A primeira delas foi encontrada na Índia, e trata-se de uma coletânea que reúne três livros sagrados: *Mahabharata*, *Pantschatantra* e *Vischno Sarna*, estes por sua vez usados pelos monges budistas em suas doutrinações. Sua versão original, provavelmente escrita em sânscrito, perdeu-se, e a única que se tem conhecimento é a versão árabe, feita no século VIII a.C. E já em finais do século XV, o mais importante resumo de fábulas no oriente ficou completo, o conhecido, *As Mil e Uma Noites*. Este só foi divulgado no mundo ocidental no século XVIII através de tradução publicada na França em 1704 (COELHO, 2012, p. 83). Coelho (1991) destaca ainda três fontes principais dos contos maravilhosos: as orientais, as célticas e as europeias. Estas últimas serão parte do escopo deste trabalho.

Em fins do século XIX, foi encontrado um manuscrito egípcio, contendo a história, *Os dois irmãos*, determinado como o mais antigo precursor dos contos de fadas, datado de aproximadamente 1.300 a.C. Também no oriente, mais precisamente na Índia, surgiu *O livro dos enganos das mulheres – Sendebār*, que mais tarde entre os séculos IX e XIII teve ampla divulgação em toda Europa. O que mais nos interessa neste histórico, é que os contos encontrados, continham enredos que negativavam a imagem feminina. O primeiro contava a história de dois irmãos que sofrem traições de suas esposas, causando desgraças que viriam a ser reparadas por elementos mágicos (COELHO, 1991). Já o segundo, traz vinte e seis narrativas, das quais destacamos uma em que um príncipe é acusado, injustamente, por sua madrasta, de ser violento. O príncipe tem que aguardar sete dias em absoluto silêncio, para então no último dia, antes de ser executado, defender-se e então condenar a madrasta. Segundo Coelho (apud SOUZA 2015, p. 19), estas narrativas tiveram ampla divulgação no período de cristianização, pois auxiliavam na condenação da imagem da “mulher-demônio”.

Desde a Grécia antiga, os sentidos criados e que predominaram sobre a mulher são em sua maioria negativos. Como vemos em *Medéia*, texto de Eurípedes. Ou, se não quisermos ir tão longe, a história bíblica já atribui o primeiro pecado mundano à figura feminina, quando Eva, “caí em tentação” e come a maçã que é prova da fragilidade humana e da incapacidade da mulher de se conter sem cometer o pecado. O que faz com que a crença da “mulher-demônio” crie significações ao longo do tempo, passando a fazer parte das narrativas posteriores.

Os discursos construídos sobre a mulher ao longo da história, geralmente diminuem sua participação na sociedade, sendo elas senhoras do lar, ou até mesmo colocam-na na posição de feiticeira, como vimos mais uma vez em *Medéia* e outros contos gregos. Portanto, os discursos e sentidos atuais, atribuídos à mulher, são uma rememoração do passado.

A obra *As mil e uma noites*, após sua tradução e divulgação nos nobres salões franceses no século XVIII, foi sucesso absoluto, vindo logo depois das publicações de Perrault e os Contos de Mamãe Gansa. E historicizar esta obra nos interessa por dois motivos, inicialmente pela importância dada na história ao ato de narrar, que se torna vital para a personagem principal e heroína da trama e segundo pela temática do feminicídio que a história remonta, somada ao binarismo mulher adúltera/ má, mulher fiel/ boa, e pura. Relembramos um trecho da narrativa:

O poderoso rei Schariar, que reinava sobre as ilhas da Índia e China, descobre que sua mulher *o vinha traindo com os escravos negros* e, para vingar-se, decide que dali em diante *mataria suas jovens esposas na manhã seguinte à noite nupcial*. Assim aconteceu durante três anos, *até que já não havia mais virgens no reino* (porque haviam fugido ou sido mortas), e o Vizir, encarregado de escolher as noivas para o rei, já não sabia o que fazer. Mas sua filha mais nova, Sherazade, se oferece como noiva, garantindo que escaparia à morte, devido a um estratagema que poria em prática. Muito sábia, pois “havia lido as histórias e façanhas dos reis antigos e conhecia lendas dos povos longínquos, e possuía mais de mil livros de poetas, de povos antigos e de sua história”, Sherazade, logo após ser possuída pelo rei, e para atender ao pedido da irmã (que fora convidada a lhes fazer companhia e ali ficara sentada ao pé da cama), começa a narrar “um conto para que passassem alegremente o resto da noite”. E começa a contar a extraordinária “História do mercado e do Efrít”, mas, antes que a manhã rompesse, interrompe o relato e promete que o continuaria na noite seguinte. Levado pela curiosidade de saber a continuação de tão empolgante história, o rei desiste de matá-la nessa manhã... Essa foi a primeira das mil e uma noites, nas quais Sherazade conseguiu sobreviver, graças à palavra sábia e à curiosidade do rei. Ao fim desse tempo, Sherazade já havia tido três filhos e, na milésima primeira noite, consegue o perdão definitivo do rei: “*Sherazade, por Alá, eu já te havia perdoado, mesmo antes de chegarem estes meninos, porque és casta, sincera e pura*. Que Alá bendiga, também, a teu pai, a tua mãe, a tua estirpe e a tua descendência. Tomo Alá por testemunha, para que afaste de ti o mal”. Ela, então, louca de alegria, beijou-lhes as mãos e os pés e acrescentou: “Que Alá te conserve em vida, que aumente o teu prestígio e tua dignidade”. (COELHO, 2010, p. 138. *grifos meus*)

Percebemos no desfecho da história de Sherazade e do Rei Schariar, que a heroína sendo astuta e tendo o dom da palavra, consegue livrar-se do castigo destinado a todas as jovens com quem o Rei se casou, mesmo que estas fossem também, puras e castas. Sem a inteligência dada a Sherazade, nenhuma delas conseguiu escapar ao seu destino. Destino este, traçado indiscriminadamente pelo Rei, que tinha uma medida preventiva para não ser novamente traído, para não ter sua masculinidade violada como podemos pensar contemporaneamente, e Sherazade é premiada por sua inteligência, mas nas palavras do seu Rei, ela foi perdoada por ser *casta, sincera e pura*. As histórias contadas por Sherazade fugiam às regras e moralismos dos contos que circundavam os salões franceses, explicando de certa forma seu sucesso, mas sua própria história acaba por determinar papéis e lugares femininos, tanto quanto os contos europeus, como veremos mais adiante.

Passando para a segunda origem, das três destacadas, temos os povos célticos. Estes são tidos como os responsáveis pela criação das figuras femininas que deram origem as conhecidas fadas (SOUZA, 2015).

Foi pelo encontro da espiritualidade misteriosa dos celtas com a cultura bretã e germânica que, nas cortes da Bretanha, França e Germânia, as novelas de cavalaria se „espiritualizaram“ (ciclo arturiano); surgiram os romances cortesês, o mito do „filtro do amor“ (tomado por „Tristão e Isolda“); as baladas, os lais (cantigas de amores trágicos e eternos) e a histórias de encantamento, bruxedos e magias, que, com os séculos e por longos e emaranhados caminhos, se popularizaram e se transformaram nos Contos de Fadas da Literatura Infantil Clássica. (COELHO, 2010, p. 162)

Os celtas eram figuras que cultuavam a natureza e suas forças, eram muito ligados à espiritualidade e contrários à guerra. Apesar de não terem constituído uma nação territorial, tiveram uma grande população que foi se fundindo a outros povos, como, por exemplo, os bretões, assim, sua cultura também se fundia, tendo certa unidade na língua céltica. Acredita-se inclusive, que muitas passagens reais foram assimiladas às suas histórias. Um bom exemplo que mescla fantasia e realidade é o poema de origem Gaulesa, do século IX, *Os Mabinogion*.

Esses poemas são relatos fantásticos – nutridos de lendas, feiticeiras, fadas, seres sobrenaturais, florestas encantadas, lagos, pântanos, castelos ou montanhas misteriosas, espectros –, em meio aos quais acontecem as fabulosas aventuras do rei Artur e seus Cavaleiros. Em um desses relatos, Kulewch e Olwen, o cavaleiro Kulewch conquista a bela Olwen com a ajuda de meios “mágicos”, precursores do “filtro do amor” do mito Tristão e Isolda. Dessa primitiva coletânea sairão os lais bretões, alimentados por essa “nova e misteriosa imaginação”. (COELHO, 2010, p. 165)

Os Mabinogion são uma reunião de quatro poemas narrativos, tidos como precursores dos Lais Bretões e fazem parte da origem das novelas de cavalaria Arturianas. O sucesso dos bretões nos salões franceses se manteve até o início do século XVIII. É importante destacarmos que a tradução destas novelas para o Francês, foram realizadas por Marie de France, que *passou à história como a primeira poetisa francesa* (COELHO, 1991, p. 48), sendo filha da rainha Alienor D’Aquitânia, uma apaixonada pelas artes, protetora e incentivadora de poetas e artistas. Instaurou-se então na corte, um clima de muita sofisticação e refinamento.

Marie de France, após seu casamento com Henri I, transforma sua corte em Champagne em um “centro de irradiação cultural e se torna ela própria uma das mais importantes divulgadoras da matéria bretã, criando os lais que levam seu nome: Lais de Marie de France” (COELHO, 1991, p. 48).

Neles se expressa uma visão nova da mulher, do amor e de um mundo misterioso, onde os objetos têm vida, onde reinam as fadas e os magos; onde os animais falam, os homens transformam-se em animais, os heróis realizam feitos sobre-humanos e onde existem os “filtros de amor”. (COELHO, 1991, p. 49).

E a partir desse novo espírito amoroso, nota-se a fusão da religiosidade pagã celta, simbolizada pelas mulheres e fadas e do cristianismo, no culto à Virgem Maria, convergindo de tal maneira para a valorização da figura feminina. Para exemplificar essa valorização da mulher, traremos um trecho do texto *O tratado do amor*, de André Capelão:

Tenho como certo que todos os bens da vida nos são dados por Deus, para fazer a nossa vontade e a das damas. É evidente, para minha razão, que os homens não são nada e incapazes de beber na fonte do bem, se não estão transformados pelas mulheres. Contudo, estando as mulheres na origem de todo o bem, e tendo-lhes Deus dado tão grande prerrogativa, é preciso que apareçam de forma que a virtude dos que praticam o bem incite os outros a fazer o mesmo. [...] É manifesto que todos devem se esforçar por servir as damas, para que possam ser iluminados pela sua graça; e elas devem fazer quanto possam para que o coração dos bons pratique boas ações. [...] Porque todo o bem feito pelos seres vivos é feito por amor às mulheres, para ser louvado por elas e poder sentir orgulho dos dons que elas concedem, sem os quais nada é feito nesta vida que seja digno de elogio (R. PERNOD, 1984, apud COELHO 2010.p 172.).

Tal tratado serviu basicamente como um código, influenciando as relações entre homens e mulheres, por mais de um século. Era então propagado o ideal do “Amor Cortês”. Dito isso, podemos com toda segurança seguir para as conjecturas dos contos europeus em suas raízes, pois já alcançamos a origem da idealização romântica, tão corriqueira nos contos de Grimm, fato que será discutido nas análises posteriores.

Sabemos então que, desde as origens orientais, a figura feminina tem lugar especial nos enredos, tanto como vítima de um mal, quanto como sendo aquela portadora da perversidade. Durante os séculos e as diferentes visões de mundo que modificaram e ainda modificam as narrativas, a figura feminina também tomou posse de poderes mágicos, sendo fada, outrora bruxa, compôs enredos como sendo astuta, detentora de saberes e do o dom da palavra, mas também foi vista como criatura frágil, opaca e que precisava de cuidados.

E é na origem europeia dos contos que a figura masculina ganha as nuances que hoje conhecemos, como possuidor da força e da virilidade. Empenhado no ideal do Amor Cortês, o homem deveria prover, à sua amada, a segurança de um lar tranquilo, e ela deveria ser bela, perfeita e cheia de virtudes.

Com o passar do tempo, o sentimento do maravilhoso e da verdade foi se distanciando do seu significado inicial, e assim, foi se transformando nos contos infantis como hoje conhecemos, iniciados historicamente por Charles Perrault, na França do Rei Sol. Mas antes de

chegarmos a Perrault, visitamos a Itália de Giambattista Basile, no século XVII, para tentarmos determinar de que maneira os contos da coletânea *Pentamerone* se iniciaram.

Sabe-se que após a Idade Média, alguns estudiosos iniciaram uma coleta de histórias e contos da oralidade e compilaram em grandes coletâneas que foram sucesso em todo mundo. Os textos ganharam formas eruditas, mesmo tendo sua origem popular e se configuraram como obras de arte (SOUZA, 2015, p. 21).

De acordo com as fontes de alguns estudiosos (CROCE, 1943, apud COAN 2009) Basile (1566-1632), foi um escritor e soldado italiano, da região de Nápoles, que por muitos anos integrou o exército veneziano. Nas viagens e acampamentos, ouvia muitas histórias de origem popular e colheu algumas delas reunindo-as em um grande compilado, mantendo suas entonações orais e no dialeto Napolitano. Além de ter sido um dos principais escritores do gênero contos de fadas, na península italiana, utilizou seu dialeto pátrio, para recompor os conteúdos das novelas, poemas, cânticos e histórias vindas do povo.

A publicação em napolitano de *Lo cunto de li cunti ovvero lo trattenimiento de' peccerille*, conhecida como *Pentamerone*, foi feita postumamente em dois volumes, 1634-36, pela irmã de Basile, a cantora Adriana Basile. E só em 1925, os contos foram traduzidos para o idioma italiano. Os temas abordados nos contos de Basile mais tarde influenciaram novos contistas pelo mundo. Para compreendermos a participação de Giambattista Basile neste contexto, recorremos à Lombardi (2015, p.61):

A história das fábulas não será ou não foi mais a mesma, depois da publicação do *Pentamerone* de Basile e, posteriormente, da coletânea dos irmãos Grimm. A proliferação de fontes e variantes diferentes não quer dizer que foi o modelo inicial impresso a criar um modelo a ser seguido (como é o caso de Basile ou dos irmãos Grimm). Ou seja: as coletâneas de fábulas, que tiveram grande sucesso junto ao público leitor ao longo dos séculos (tais como as dos irmãos Grimm, as de Basile e as de Perrault, por exemplo), tornam-se modelos, que por sua vez inspiram muitas novas versões que virão no futuro e que podem consistir em releituras produtivas no passado.

Toda a Europa estava influenciada pelo estilo Barroco, nas mais variadas expressões artísticas, como na arquitetura, nas artes, na literatura, especialmente no que era mais excêntrico, bizarro. E Basile, em particular, fez uso do dialeto Napolitano, *revestindo-o de um gosto metafórico tipicamente barroco, fazendo de Lo cunto, uma obra que, mais tarde, ganharia o apreço de Perrault e dos Grimm, chegando aos cuidados da crítica literária.* (COAN, 2009, p. 19)

É importante destacar que o estilo de Basile era considerado excêntrico, nas palavras de Lombardi (2015) Giambattista Basile foi *o mestre do expressionismo barroco*. Historicamente,

somos conduzidos a afirmar que o intuito do autor era o de alegrar e divertir a corte napolitana. Numa Itália marcada pelo distanciamento da igreja em relação à população, pelas adversidades sociais e pela miséria, num contexto de inferioridade das camadas mais populares, a obra de Basile foi muito expressiva e fez parte da *colorida agitação do povo que lotava as ruas: uma população desejosa de se inserir na História, e que procurava, na sua condição de vida, um ponto de referência confiável e sólido*. (COAN, 2009)

E para compreendermos um pouco das nuances de sua obra, recorreremos novamente a Coelho (1991, p. 62, 63) quando diz que:

No início do século XVII, a Itália volta-se com grande interesse para o folclore, tradições populares, contos e canções, pois vive o momento em que os inúmeros dialetos lutam para se imporem como língua. Nessa linha de preocupações, o erudito e aristocrata Basile descobre, entre os camponeses de Nápoles, as narrativas lingüísticas do dialeto regional. [...] A narrativa-moldura (isto é, o eixo narrativo em torno do qual as demais estórias vão surgindo) é a estória de Zoza, a princesa melancólica a quem nada fazia rir nem sorrir (motivo este muito comum em narrativas maravilhosas arcaicas). [...]

A coletânea de cinquenta contos publicada por Basile contém uma narrativa moldura, ou seja, um conto que serve de sustentação para os outros quarenta e nove seguintes, em que se encontram os conhecidos, *A Bela Adormecida*, sob o título original *Sole, Luna e Tália Cinderela*, ou *A gata borralheira*, *Branca de Neve*, intitulada *La Schiavottella* e *O gato de botas*, como *Cagliuso*. O sistema de moldura lembrando assim, *As Mil e uma Noites*.

Basile, portanto, embora com seu estilo exuberante que o coloca aos antípodas dos irmãos Grimm e, posteriormente de Calvino, pode ser considerado o pai das fábulas, entendendo com isso sua contribuição decisiva para a fábula moderna (para o conto maravilhoso, para o Märchen). (LOMBARDI, 2015.p 55).

Giambattista Basile pode ser considerado uma referência determinante para a tradição das fábulas contemporâneas. Compreendemos assim sua importância neste contexto histórico-cultural que remonta a origem dos contos na oralidade. A partir de então, podemos delinear a participação de Charles Perrault neste histórico.

Viajamos para a França do século XVII, no ano de 1628, nasce Charles Perrault, em um seio familiar que era parte da alta burguesia francesa. De acordo com Mendes (2000), Perrault era um estudioso, e adentrou a escola católica, mas um desentendimento com um professor, fez com que ele continuasse os estudos sozinho, sendo assim, autodidata. Durante seus estudos solitários, leu e traduziu, com a ajuda de dois dos seus irmãos, Eneida de Virgílio, que posteriormente foi publicada, alavancando a carreira do autor.

Perrault tornou-se um intelectual e por muito tempo desejou um título de nobreza, posição almejada por toda a burguesia (MENDES, 2000). Mas só após a morte de seus pais, e com a reunião dos bens da família, eles conseguiram comprar um título para o irmão mais velho, Pierre Perrault, que em seguida colocou Charles na corte como seu assessor. Este foi o início de uma longa carreira política, na vigência do reinado absolutista de Luis XIV, o que lhe possibilitou dedicar-se à literatura, já que o cargo dado a ele pelo irmão proporcionou certo equilíbrio financeiro.

O reinado de Luis XIV, também conhecido como Rei Sol, foi um período de muita efervescência cultural. O próprio monarca era um simpatizante e incentivador das artes, tinha como protegidos, Molière, Racine entre outros. Nesta época, as regras literárias eram determinadas nos salões pelas chamadas “preciosas”, “mulheres cultas, que reuniam à sua volta intelectuais e artistas da época, e em cujos salões conheciam-se e difundiam-se atitudes e obras que transformavam em ‘moda’” (COELHO, 1991, p.70). Perrault compõe seus poemas de acordo com tais regras, de onde -surtem as reflexões sobre seu possível apoio ao que podemos chamar de primeiro movimento feminista.

Deparamo-nos em nossa pesquisa com diferentes visões a respeito desse apoio de Perrault ao movimento das mulheres, em especial na literatura. Coelho (1991) apoia a afirmativa, acrescentando que alguns dos primeiros contos do autor, publicados em Contos da Mamãe Gansa, trazem à tona questões sobre o feminino, em que a mulher desempenha papéis fundamentais. No entanto, Mendes (2000) acredita que o autor se servia das ações mais favoráveis à sua permanência e circulação nos salões literários, como vemos:

[...]garantia a oportunidade de manter relações sociais importantes, que lhe seriam úteis no momento necessário. E as regras poéticas aprendidas no convívio com as “preciosas” permitiam ao poeta a composição das odes comemorativas aos grandes feitos da corte, como o Tratado dos Pirineus, o casamento do rei, o nascimento do delfim. Esse gênero de poesia lhe poderia abrir as portas da carreira política, sonho de todo bom burguês. (MENDES, *apud* SOUZA, 2015 p. 13)

De fato, a ordem política vigente e o histórico burguês de Perrault, nos fazem crer que as conjecturas de Mendes (2000) sejam mais sólidas. Apesar dessa profusa produção literária e cultural, o cenário político francês não era o melhor, pois carregava resquícios da revolta popular. Luis XIII, antecessor do Rei Sol, assumiu um reinado já repleto de dívidas dos antigos reinados, e para sustentar os altos luxos da corte, e para não perder seu prestígio, passou a vender cargos e títulos de nobreza à burguesia. A classe popular encontrava-se revoltada com a aristocracia, os altos impostos e as péssimas condições de vida, o que fez eclodir a revolta

popular conhecida como Fronda, que teve fim em 1653, ocasião que possibilitou à família de Perrault, comprar seus cargos e títulos de nobreza, como já citamos.

Perrault, após adentrar a corte, teve papel importante junto à Colbert, superintendente das construções, sendo seu primeiro assessor. No momento, Pierre Perrault foi destituído do seu cargo por ter usado dinheiro público indevidamente, para pagamento de dívidas pessoais e nem a influência de Charles e de Colbert, puderam ajuda-lo a manter o cargo. Ao mesmo tempo, Charles Perrault estava em um momento de ascensão na *Petite Académie*, que se tratava de um órgão responsável por divulgar as qualidades do rei. E com o fim da Fronda, a arte passa a ser usada para convalidar o poder absolutista do rei e o sistema social que sustentava a monarquia. Logo, Perrault se tornou o responsável por *garantir a sustentação ideológica do absolutismo com o culto à pessoa do rei* (MENDES, 2000, p. 69). Em outras palavras, a aristocracia começa a enxergar a literatura, como um instrumento de doutrinação de seu povo e conseqüentemente de manutenção do *status quo*.

Na vida pessoal, Perrault casou-se relativamente tarde, com 44 anos, e teve quatro filhos, uma menina, que não se tem registros de seu nome, e pensa-se ser a mais velha dos quatro filhos, Charles-Samuel, Charles e Pierre Darmancour. Poucos anos depois, Perrault fica viúvo e responsável então pela educação dos filhos. Aos poucos, foi perdendo seus cargos no governo, mas a condição financeira que conquistou permitiu que ele se dedicasse exclusivamente à educação dos filhos e à literatura.

De acordo com Souza (2014) o dado histórico do contato de Perrault com os filhos, pode ser determinante para sua investida no recolhimento dos contos clássicos e sua posterior publicação. Há, no entanto, uma incerteza quanto às motivações de Perrault para tal, e se ele tinha alguma intenção premeditada na publicação destas histórias. De fato, após a publicação dos Contos da Mamãe Gansa, Perrault instaura um novo gênero literário, conhecido como literatura infantil.

Perrault lançou em 1688 o *Paralelo entre os antigos e os modernos*, sobre uma querela com Boileau, que ficou conhecida como querela dos antigos e dos modernos, este último grupo apoiado pelas preciosas e liderado por Perrault. Convém-nos citar a querela, pois ela nos explica muito das variações que ocorreram nos estilos literários e artísticos na época, em que a valorização de elementos do cristianismo começam a ser empregados nas obras, em lugar das figuras pagãs. Soriano (apud MENDES, 2000, p. 71) vem confirmar que a querela, *não é uma simples disputa de erudição, como pode parecer, mas uma profunda oposição entre duas culturas: o politeísmo greco-latino e o monoteísmo judaico cristão*.

Este acontecimento deu força para o sucesso que a obra de Perrault viria a fazer mais tarde, pois além da valorização dos elementos cristãos, foi instaurada uma preservação da moral e dos bons costumes, presentes na obra do autor, além de um sentimento de nacionalismo, já que sua obra foi publicada na língua materna, o francês, e não em latim. Como sabemos, as lições moralistas delineavam um ideal feminino de submissão, graciosidade, dons maternais e cuidado com o lar, e as histórias vinham recheadas de exemplos que deveriam ser seguidos.

Ao coletar histórias populares, Perrault inicia um processo de resgate de uma literatura que vinha sobrevivendo, durante séculos, de boca em boca, sendo desprezada pela cultura erudita, Perrault não criou as narrativas de seus contos, mas as adaptou para que estas se adequassem à corte francesa do rei Luiz XIV. Foram as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, governantas e serventes que inicialmente forneceram matéria-prima para esses contos. (ALBERTI, 2006, p. 24)

Em 1697, Charles Perrault tem a permissão do rei para publicar *Histórias ou contos do tempo passado com moralidades, os Contos da Mãe Gansa*. A impressão em verdade, foi concedida a Pierre Darmancour, seu filho mais novo. Não se sabe a real autoria dos contos, se de Pierre ou de Charles, mas acredita-se que tenham trabalhado a quatro mãos na coleta e escrita dos contos. A morte de Pierre fez com que Charles interrompesse a coleta dos contos e voltasse a se dedicar apenas aos louvores cristãos.

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. [...] observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em *A Bela Adormecida*; à moda feminina, em *Cinderela*; ao mobiliário, em *O Barba Azul*. (CADEMARTORI, 1987, p. 36-37)

No trecho de Cademartori, confirmamos que Perrault colheu contos orais de camponeses e do proletariado e os adequou para a aceitação da corte. Com isso, abriu espaço para um novo gênero literário, direcionado para a infância e este teria além do cunho moralizador, possibilidades educativas. Seus contos acabaram por censurar passagens sexualizadas e amenizar os enredos que antes, com Basile, eram totalmente explícitos.

Ainda que os contos de fadas circulassem especialmente na camada mais explorada e oprimida da população, estes carregavam uma ideologia burguesa após a publicação, observando-se que há diferenças relativas entre os contos orais e os transcritos. A manutenção da moral e dos bons costumes e a ingenuidade, segundo a qual os vícios são punidos e as virtudes premiadas, de forma bastante maniqueísta, servia aos interesses educacionais, ou até doutrinares, das classes dominantes (MENDES, 2000). Ainda de acordo com Mendes, foi com Perrault que se definiu o uso ideológico dos contos de fadas. (p. 51).

Uma análise mais aprofundada da obra de Perrault será realizada neste trabalho mais adiante, quando buscaremos traçar como são as figuras femininas de seus contos, qual sua função social, e buscaremos comparações com as mesmas figuras/ personagens de outros autores, como Basile e os Irmãos Grimm.

Chegamos, então, à última estação desta viagem, que percorreu o histórico dos contos de fadas, desde o seu primeiro registro no oriente, até o que nos convencionou chamar de literatura infantil. Alemanha, início do século XIX, dois irmãos inseparáveis, Jacob e Wilhelm Grimm publicam *Histórias da infância e do lar – Kinder- und Hausmärchen*, obra que mudaria permanentemente o panorama literário mundial.

Para compreendermos melhor em que condições os irmãos Grimm perpetraram seus estudos folclóricos, e qual a motivação dos mesmos para tal, retomamos a história geral da Alemanha em finais do século XVIII e início do século XIX. Tomada pelo poder de Napoleão Bonaparte, a Alemanha passava por um momento especial, que seria o seu processo de unificação política e consequente formação do Império, pois seu território ainda era dividido em pequenos principados, cada qual com crenças e costumes distintos.

A Alemanha que vivenciou a primeira edição dos contos de Grimm em 1812 era um local em que as correntes culturais prosperavam, mas ainda era agrícola, contava com florestas, castelos, aldeias e palácios e ainda igrejas admiráveis. Talvez fosse esse o cenário perfeito para emoldurar as histórias contadas aos irmãos por mulheres moradoras de pequenos povoados, num momento de renascimento do alemão como língua oficial e com impactos culturais do iluminismo.

Nossos autores foram ávidos pelas leituras e estudos, não vieram de família abastada, e após a morte de seu pai, foi uma tia, dama da corte de Kessel, que proveu sustento e se ocupou da educação de ambos (PAULINO, 2013). Com algum esforço, os irmãos conseguiram frequentar a universidade e foi um de seus professores que acabou por influenciá-los nos estudos da *filologia história germânica e literatura medieval alemã*, e onde também *conheceram o filósofo Johann Gottfried, precursor do Romantismo Alemão* (MATA, 2006 apud PAULINO, 2013). Motivados então pelo espírito nacionalista e pelo romantismo, surge a necessidade de resgatar suas próprias raízes, que se revelavam nos ideais filosóficos, e na imaginação de ambos.

Na imensa massa de textos que lhes serve para os estudos linguísticos, os Grimm redescobrem o mundo maravilhoso da fantasia e dos mitos que desde sempre seduziu a imaginação humana. Selecionam uma centena deles e, despojando-os da erudição com que haviam sido tratados, começam a publicá-los com o título de Contos de fadas

para crianças e adultos (Kinder und Hausmaerchen – 1812-1822) (COELHO, 1991, p. 74, apud PAULINO, 2013, p. 35).

A ideia dos irmãos era registrar as vozes do povo de modo a conservar a poesia, as tradições e a sabedoria das pessoas comuns e o romantismo contribuiu para a retomada de fontes da própria história germânica. Em suma, a fala popular, colhida pelos estudiosos, se mesclou a sua linguagem mais erudita, nos retratos de seus personagens, gerando estereótipos que *refletissem os pontos de vista, tanto filosófico quanto político, idealizados por eles* (COAN, 2009, p. 46). Deste modo, os autores buscaram refletir de forma integrada a cultura rica e diversa do país.

Os contos de Grimm, inicialmente, não haviam sido pensados para a infância. O projeto inicial era um estudo do folclore alemão, que acabou tomando outras nuances, dado o momento político e cultural do país e os interesses de preservação e divulgação da cultura germânica. Sua posição religiosa, o Calvinismo, também serviu de influência para suas adaptações.

A primeira publicação de contos dos Grimm foi, de certa forma, pouco editada, mantendo traços marcantes da oralidade e enredos um tanto sangrentos, como, por exemplo, no conto de Cinderela em que suas irmãs mutilam os pés para servi-lhes o sapatinho de seda, ou até mesmo conteúdo sexualizado, como visto em Rapunzel, no trecho que conta que a jovem ingenuamente pergunta a velha senhora que a mantém presa na torre, porquê suas roupas estão ficando apertadas na cintura, denunciando sua gravidez. Os dois primeiros volumes, datados de 1812 e 1814, sofreram muitas críticas, pois apesar do título indicar a leitura infantil, os enredos não permitiam tal deleite.

A partir da segunda edição dos contos, publicados em três volumes, dois em 1819 e um terceiro em 1822, os Grimm deram nova roupagem aos 170 contos colhidos até então, direcionando sua obra especificamente para o público infantil, suprimindo passagens obscenas e sanguinolentas e permitindo aos vilões serem severamente punidos por seus erros, dando ao herói o conhecido “final feliz” ou nas palavras de Coelho (1991, p. 76), as versões foram *filtradas pela razão romântica*. Robert Darnton (1986, p.79) declara que *é a natureza inescrutável de calamidade que torna os contos tão comoventes, e não os finais felizes que eles, com frequência, adquirem, depois do século XVIII*.

Propriamente “científicos” como hoje se entende, os Grimm não foram, ou seja, eles o foram apenas em parte. Os estudos dos manuscritos deles confirmam aquilo que a simples leitura dos Kinder- und Hausmärchen já revela ao olho treinado: que nas páginas ditadas pelas velhotas, os Grimm (em especial Wilhelm) contribuíram muito com lavra própria, não só traduzindo grande parte das fábulas a partir dos dialetos alemães, mas também juntando uma variante com outra, narrando de forma diferente

onde o ditado era demasiado grosseiro, retocando expressões e imagens, dando unidade de estilo às vozes discordantes. (CALVINOapud SOUZA, 2015, p.25).

Dado conveniente de ser lembrado, encontrado em Tatar (2004) e que interessa a esta pesquisa, é que na adaptação dos volumes lançados em 1819 e 1822, personagens femininas más, como a mãe de João e Maria que convence o pai a abandoná-los na floresta e a de Branca de Neve, deram lugar a madrastas. E nem todos os enredos possuem as figuras das fadas, que costumam ser protetoras dos mais indefesos, mas sempre circundam um mágico e feérico universo que encanta.

[...] com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma problemática existencial. Ou melhor, têm como núcleo problemático à realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligado à união homem mulher (COELHOapud MATTAR, 2007, p.18).

Do final do século XVIII também data o início de uma concepção mais formulada sobre a infância e sobre aquilo que se direcionava para ela, preocupações inexistentes até então, pois as crianças viam, ouviam e circulavam por lugares comuns aos adultos. *Por isso, a meta original de produzir um arquivo cultural de folclore deu lugar, gradualmente, ao desejo de criar um manual educativo (Erziehungsbuch) para crianças* (TATAR, 2004, p.353).

Perguntamos então: qual a razão de trabalhar com narrativas consideradas fantásticas ou maravilhosas? Na concepção dos alemães Dieter Richter e Johanner Merkel (GREGORIN FILHO, p. 52) a fantasia é um modo de transformar uma realidade opressiva, a exemplo dos contos de fadas, cuja propagação se deu durante o feudalismo, quando refletia o anseio da camada popular inferiorizada de se libertar de seus opressores. Deste modo, a literatura dá subsídios para que o leitor fuja do óbvio e saia da sua zona de conforto, provocando estranhamento e estimulando sua reflexão crítica. Exerce, portanto, sua função emancipadora, quando abre caminhos para que o leitor possa discutir ideologicamente os valores norteadores da sociedade em que está inserido.

A permanência dos contos fantásticos e maravilhosos tanto nos textos literários contemporâneos, como nos estudos que suscita, se explica entre outras razões pela própria necessidade humana de imaginar, transpor os limites impostos pela realidade. Ao fazer pulsar ideias já pré-fabricadas, e um cotidiano alienante, as obras desse gênero permitem uma revisão de paradigmas. Assim, o maravilhoso permanece porque continua a alimentar a alma humana.

3.2 Concepções Históricas e Culturais sobre Infância e Literatura Infantil

Partimos na seção anterior de uma contextualização histórico-cultural sobre o surgimento dos contos de fadas e abordamos a trajetória de três autores de contos clássicos que foram essenciais para a construção deste trabalho, Basile, Perrault e os irmãos Grimm, que por conceberem diferentes versões de um mesmo conto, em diferentes épocas da história, nos trazem a reflexão sobre a importância dos contos para a infância, ou para ser mais específica, para a concepção do que conhecemos como infância.

Como já visto anteriormente, Perrault iniciou um chamado para o direcionamento de obras literárias para as crianças, que até então, circulavam pelos mesmos espaços que os adultos e seguiam os mesmos costumes, isso, com a publicação de *Histórias ou contos do tempo passado com moralidades, os Contos da Mamãe Gansa*.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, *porém nenhum laço amoroso especial os aproximava*. (ZILBERMAN, 1982, p. 15 - grifo nosso).

Como vimos em Zilberman (1982), construções culturais acabaram por definir um conceito para a infância, que por consequência influenciou um novo modo de viver em sociedade, com a constituição de modelo familiar burguês do século XVIII, fazendo surgir também a utilização da literatura enquanto instrumento de controle e poder sobre a criança, na instituição escolar ou em família, como veremos mais adiante.

Para mantermo-nos alinhados com o texto histórico e culturalmente construído na seção anterior, pensaremos aqui, seguindo os eventos cronológicos, em como se deram as concepções que hoje conhecemos por infância e literatura infantil, sabendo que ambos são termos de difícil definição conceitual, por não serem estáticos e estarem em constante transformação no decorrer dos séculos, sendo que esse caráter mutável se dá no encontro com a cultura de cada local e época.

Vimos, anteriormente, que com Perrault, iniciou-se um processo de produção literária para um público que ainda não havia sido considerado, e, portanto, podemos afirmar que se deu ali o estágio embrionário da literatura infantil, que veio a ser cunhada como tal, durante o século XVII, e logo em seguida, no século XVIII as concepções de infância acabaram por se consolidar, como vemos a seguir:

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 1987, p. 19)

Antes do já citado modelo familiar burguês, a criança não era considerada em suas especificidades tanto físicas, quanto psicológicas, seu desenvolvimento se concretizava em meio aos adultos, partilhando dos mesmos espaços. Desde muito cedo, as crianças assumiam responsabilidades pelo trabalho em família, e a escolarização era um privilégio de poucos, dos quais não se incluíam por um bom tempo, mulheres e crianças.

Havia uma razão para que a criança não fosse pensada como um ser com necessidades específicas, e que seu tratamento fosse negligenciado pelos adultos da época. A Europa dos séculos XVII e XVIII, não vivia o glamour da corte em toda sua territorialidade, os conflitos internos e externos, a fome e a miséria tomavam grandes proporções e atingiam principalmente famílias do perímetro rural, como, camponeses e pequenos agricultores. Muitas mães morriam ao dar à luz, o que nos permite vislumbrar a influência que este fato teve na construção do imaginário dos contos, em sua maioria, povoados por madrastas, uma vez que os maridos, recém-enviuados, buscavam logo uma nova esposa, esperando um auxílio com as crianças e os deveres da casa. A dualidade entre madrastas e enteados não é mera criação dos contistas, havia de fato uma disputa pela sobrevivência, que acaba por marcar fortemente essas passagens mais brutais descritas nos contos originais. Concordando com Goldin (2012), a construção da infância é também um longo processo civilizatório, pelo qual ainda estamos passando.

Vemos nos enredos de algumas histórias que, muitas vezes, casais da nobreza faziam de tudo para ter um filho, enquanto as plebeias conseguiam ter vários, e temos como exemplo a mãe do Pequeno Polegar, que teve sete filhos. Sem muitas condições para sustentar tantos filhos, a mãe decide por abandoná-los, após lutar para sobreviver com todos. A nobreza presente nas histórias camponesas, de repente representam um sonho de libertação para esses pobres homens e mulheres do campo. Por isso, Darnton acaba por enxergar nos contos, princípios de realismo e não de fantasia, mesmo que não fosse exatamente verossimilhante, mas eram capazes de mostrar a rudeza das pessoas do campo com fidelidade e apresentavam as dificuldades e os medos vividos de maneira realista. *Mapeavam os caminhos do mundo e demonstravam a loucura de se esperar qualquer coisa além de crueldade, de uma ordem social cruel* (DARNTON *apud* MENDES 2000, p.59)

E para compreender melhor a realidade em que os conceitos de infância e literatura infantil se constituem, também imbricados nessa cronologia dos contos, buscamos dados

estatísticos do ano de 1780, referenciados pelo então chefe de polícia de Paris (GOLDIN, 2012, p. 66). Das 21 mil crianças nascidas na cidade naquele ano, 17 mil eram enviadas para o campo com criadas, 2 mil ou 3 mil eram levadas a hospícios, 700 eram criadas no lar por amas de leite e somente 700 eram criadas por suas próprias mães. Podemos compreender então, que as publicações de Perrault, não eram tão fantasiosas, e sim, retratavam fatos que consideramos trágicos, ou absurdos, mas que eram corriqueiros para a época⁶.

Vários fatores contribuía para a baixa expectativa de vida populacional, especialmente das crianças. Goldin (2012, p. 69) nos aponta ainda, que *236 de cada mil bebês morriam antes de completar um ano*. Uma porcentagem considerável de franceses nascidos no século XVIII morreram antes de ter dez anos completos, deste modo poucos chegavam à idade adulta. De fato, a relação afetiva entre pais e filhos era praticamente inexistente. Ainda de acordo com Goldin (2012, p. 76) era comum o trato violento entre os homens, e os adultos sujeitavam as crianças a duros castigos corporais, sem que fossem ao menos questionados.

Preocupados em sobreviver, e numa atitude natural de defesa, os pais evitavam se envolver afetivamente com os filhos para evitar a própria dor diante de uma perda bastante provável. “Estavam mais influenciados pelo que as crianças significavam para eles do que naquilo em que eles mesmos e seus atos podiam significar para elas”⁷. (GOLDIN, 2012. p. 77)

Mas a partir do momento que se veem ampliados os horizontes e expectativa de vida da população, o envolvimento afetivo torna-se mais comum, influenciando uma maior união familiar, surgindo também uma preocupação com a alfabetização e a saúde das crianças, fato este que possibilita o aparecimento de instituições que se ocupassem disso. Como confirmamos nessa passagem de Zilberman:

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. (ZILBERMAN, 1982, p. 15)

Emergem assim, alguns escritores que estiveram encarregados de produzir textos dedicados às crianças. Podemos nos guiar por esse acontecimento para analisarmos a ligação entre o surgimento da literatura infantil, a expansão do sistema escolar e o uso da palavra, como

⁶ Reflexo dessa situação econômica e dessa relação com a infância, também podemos ver nos enredos do Melodrama (Thomasseau, 2005), quase um século mais tarde, que tal qual os contos de fadas, especialmente nas versões dos Grimm, são maniqueístas, no entanto procuram ser verossimilhantes, para que o público se reconheça. Muitos destes enredos traziam o abandono de crianças nas conhecidas “rodas dos enjeitados”, ou em igrejas, onde a criança seria rapidamente encontrada por alguém que pudesse cuidá-la.

⁷ Norbert Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos*, p.418. (apud Goldin, 2012, p. 77)

instrumento de dominação. Enxergou-se a potencialidade pedagógica da literatura que poderia condicionar a criança a permanecer dentro dos moldes desde então impostos.

A Literatura Infantil constitui-se como gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo “status” concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento dela. É a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (CADEMARTORI, 1986, p.23)

Interessa-nos destacar que as produções editoriais que surgiram com essa expansão do conceito de infância, e a preocupação com essa pedagogização da literatura, encaixa-se com um modo mais reservado de enxergar a sexualidade. O conceito de infância caminha junto com uma idealização da criança como ser puro e angelical, desprovido dos pecados do mundo e o que a família realmente vivencia é o oposto. A verdadeira natureza da criança exprime suas curiosidades mais particulares, que não correspondem ao que é socialmente “aceitável”. Deste modo, a condenação da expressão da sexualidade e dos desejos e instintos mais primitivos das crianças foram sendo não somente podados, mas também severamente castigados, e carregamos, ainda hoje, fortes traços desse modo de lidar com o desenvolvimento infantil.

E é esse o motivo interior que leva aquela pureza a atravessar esses textos poéticos; é isso que torna as crianças tão maravilhosas e abençoadas. Elas possuem ao mesmo tempo aqueles olhos de um azul transparente, sem máculas, cheios de brilho, que não vão crescer, ao passo que os demais membros são ainda delicados, fracos e inaptos para o trabalho na terra. Essa é a razão pela qual, por meio de nossa coletânea, não queremos apenas prestar um serviço à história da poesia e da mitologia. Nossa intenção foi que a poesia, que nela vive, alegre, a quem puder alegrar, e, portanto, que sirva também como texto educativo (GRIMM, apud LOMBARDI, 2015, p.60).

Como podemos inferir acima, na citação de Lombardi (2015), à medida que o termo literatura infantil já circulava, seu caráter foi sendo cada vez mais pedagógico e cada vez menos deleite. Entendemos deste modo, que a literatura infantil ainda continua de certa forma, entrelaçada à pedagogia, *apresentando-se em grande parte mais como um recurso didático do que objeto artístico* (KAWAMOTO, 2016, p.16).

Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável[...], pois os conceitos de infância vão alterar radicalmente o texto e são muito mais instáveis que os conceitos referentes aos adultos [...] a cultura do livro toma decisões sobre a infância, e em diversos sentidos a cria ou a destrói (HUNT, 2010, p. 94-95).

De acordo com Cademartori (1986), a literatura dispensa complementos e independente do adjetivo que lhe seja dirigido, ela é arte e fruição. Deste modo, (de) limitar-lhe como literatura infantil não deve significar apenas aquilo que é produzido para crianças, mas toda e qualquer obra que seja compreendida e apropriada por elas. Qualquer obra destinada ao público adulto, que venha a despertar sentidos em uma criança, pode ser literatura infantil, a literatura denomina-se no encontro do leitor com a obra, onde ele se identifica está seu adjetivo. A criança pode, inclusive, compor o seu próprio cânone, fazendo suas escolhas.

Essas palavras nos fazem concluir que a aceitação de uma obra em relação à outra, estará condicionada à formação da criança de acordo com cada meio social, ou seja, a literatura infantil possui um mediador (família e/ou escola) que aproxima ou distancia a criança da obra, permitindo-nos chegar à conclusão de que toda obra possui um duplo receptor: o adulto e a criança. (KAWAMOTO, p.17)

Como vimos, a matriz desta literatura tem origem nos contos fantásticos, de fadas, clássicos, que são atemporais e universais, e a qualquer época, desde os seus primórdios, se faz presente no imaginário de crianças e adultos e provoca a identificação necessária para sua permanência ainda hoje.

4. A BELA ADORMECIDA: VERSÕES E SUBVERSÕES

Quero rasgar a humanidade em duas partes e viver no meio desse vazio, nem homem, nem mulher (Medéia de Eurípedes)

Muitos devem ter lido ou assistido pelo menos uma das muitas versões do conto clássico que ficou mais conhecido como A Bela Adormecida (GRIMM, 1812), certo? Mas talvez poucos conheçam o que este conto carrega de seus ancestrais. Neste capítulo faremos análises das quatro diferentes versões de A Bela Adormecida: a versão de Basile (1634)⁸ Sol, Lua e Tália, traduzido por Karin Volobuef a partir da edição em italiano preparada por Benedetto Croce, a de Perrault (1696), traduzida por Renata Cordeiro em 2004 e, A Bela adormecida no bosque, dos irmãos Grimm (1812/15), também traduzida por Karin Volobuef, além da versão cinematográfica, Malévola, feita pelos estúdios Disney. A análise será realizada, comparando seus discursos sociais e construções sobre o feminino, conjecturando as transformações ocorridas ao longo dos séculos.

As versões foram escolhidas a partir de alguns critérios que consideramos essenciais, como por exemplo, traduções feitas a partir da obra original e que fossem fiéis ao texto base. Selecionamos traduções feitas por especialistas, Karin Volobuef⁹ tradutora de duas versões, é doutora em letras e seus estudos têm ênfase em literatura alemã e contos de fadas. Renata Cordeiro é especialista em tradução-francês e traduziu a versão do conto sob autoria de Charles Perrault. Tais informações nos permitem compreender que as matrizes utilizadas para esta análise são confiáveis.

4.1 Basile e a Aproximação com a Oralidade

Na versão italiana do conto, escrita pelo autor Giambattista Basile, vemos uma narrativa moldura, que significa que uma história central dá início a várias outras que vão se ramificando. Nesta versão, a característica marcante é sua aproximação com a oralidade, sendo considerado um conto com detalhes grotescos e bizarros, pela fidelidade com que foi transcrito, como vemos na citação a seguir.

⁸ Utilizamos, para esta análise, a versão do conto “Sole, Luna e Talia” da coletânea *Il Pentamerone ossia La fiaba delle fiabe* (1634), de Giambattista Basile (1575-1632). A tradução foi feita por Karin Volobuef a partir da edição em italiano preparada por Benedetto Croce (Bari: Gius. Laterza & Figli, 1925, vol. II. p. 297-303).

⁹ <http://volobuef.tripod.com/>

Em 1634-1636 vem a lume uma narrativa-moldura póstuma, da autoria de Giambattista Basile, intitulada *Cunto de li Cunti*; [...] A única diferença [em relação ao *Decameron*] é que o quadro não nos dá a impressão de um acontecimento efetivo, mas entra mais no gênero do conto de Grimm e todas as narrativas enquadradas fazem igualmente parte desse gênero. Tudo se passa como se Basile, que parodia Boccaccio em sua narrativa-moldura e, ao mesmo tempo, esforça-se por anotar o maior número possível de expressões populares e descrever o máximo de costumes populares do seu tempo, opusesse deliberadamente essa espécie de narrativa à novela toscana, caída em desuso [...] (JOLLES, 1976, p. 189-190. In SOUZA 2015)

As passagens do texto de Basile vêm contribuir para nosso entendimento de como as mulheres eram tratadas e como eram pensadas suas representações na Itália do século XVII. Na passagem do texto que se segue, um narrador, distante dos fatos, conta que Tália foi tomada pelo rei, quando ainda se encontrava em sono profundo, sendo, portanto, abusada pelo membro da família real. Tal fato não parece causar espanto aos ouvintes/leitores da época, já que sendo homem e Rei, ele poderia possuir quem ou o que quisesse. Mas, outros fatos macabros como veremos mais adiante, assustavam o leitor.

O rei, acreditando que ela dormia, chamou-a, mas como ela não voltava a si por mais que fizesse e gritasse, e, ao mesmo tempo, tendo ficado excitado por aquela beleza, carregou-a para um leito e colheu dela os frutos do amor, e, deixando-a estendida, voltou ao seu reino, onde por um longo tempo não se recordou mais daquele assunto.

A passagem transcrita acima narra o momento em que o Rei encontra Tália desacordada e assim acha-se no direito de tomar dela *os frutos do amor*. Não estaria este homem errado, pois não havia uma viva alma sequer para denunciá-lo, ou reprimi-lo. Toma-lhe os frutos do amor, e simplesmente vai embora, como se nada tivesse feito. Porém, mais adiante no texto de Basile, uma explícita indignação da narração se faz presente, quando a Rainha, esposa traída, descobre sua desventura e planeja vingar-se.

A mulher do rei, que por causa das demoradas caçadas do marido já tinha tido alguns lampejos de suspeita, com estas invocações de Tália, Lua e Sol foi tomada de um ardor maior do que de costuma; e por isso, tendo chamado o secretário, disse-lhe: “Escute, meu filho, você está entre Cila e Ciribde, entre o batente e a porta, entre a grade e a tranca. Se você me disser de quem meu marido está enamorado, eu o farei rico; e, se me esconder a verdade, farei com que nunca mais o encontrem, nem morto, nem vivo”. E este, de um lado transtornado pelo medo, de outro levado pelo interesse, que é uma faixa sobre os olhos da honra e da justiça, um estorvo para a fidelidade, contou-lhe tudo tintim por tintim. A rainha enviou então o próprio secretário em nome do rei até Tália, mandando dizer-lhe que ele queria rever os filhos; e esta, com grande alegria, os enviou. *Mas aquele coração de Medeia, logo que os teve entre as mãos, ordenou ao cozinheiro que os degolasse e preparasse com eles diversas iguarias e molhos para dar de comer ao pobre pai. (grifo meu)*

No trecho acima, o destaque proposital, vem para mostrar que o ato da esposa traída era repulsivo e condenável, para enfatizar isso, o autor busca subsídio na personagem grega,

Medéia, conhecida por vingar-se do marido, que também a traiu, mantendo seus próprios filhos. A figura da mulher-demônio é aí explorada. Observamos que o ato libidinoso do Rei, o estupro consumado, não causa tanta repulsa, quanto o plano de vingança da mulher –esposa traída- o ato condenável é contra as crianças e não contra as mulheres. A punição chega, mas apenas para a mulher.

Quando chegou a hora da ceia, a rainha fez servir os manjares; e, enquanto o rei comia com grande gosto, exclamando: “Como isto é bom, pela vida de Lanfusa!”, ou “Como é saboroso este outro, pela alma do meu avô!”, ela o encorajava, dizendo-lhe: “Coma, que está comendo o que é seu”. O rei, por duas ou três vezes, não prestou atenção a estas palavras; mas depois, ouvindo que esta cantilena prosseguia, respondeu: *Sei muito bem que estou comendo o que é meu, porque você não trouxe nada para esta casa.*

A fala do Rei, no trecho acima destacado, pode trazer a inferência de que a mulher era inútil, pois nem filhos havia tido, e além disso, pode suscitar a impressão de que materialmente esta mulher também não contribuía para a casa. O que nos permite compreender que a mulher além de ser totalmente submissa aos atos e vontades do esposo, deveria servir para reproduzir, como fez Tália, mesmo contra sua vontade.

Conduzida diante da rainha, esta, com uma carranca de Nero, muito irritada, disse-lhe: “Seja bem-vinda, senhora Troccola! Você é aquele tecido delicado, aquela boa relva com que meu marido se delicia? Você é aquela cadela malvada que me trouxe tantas dores de cabeça? Pois bem, é hora de entrar no purgatório, onde eu lhe farei pagar pelos danos que me causou! ”. Tália começou a desculpar-se, dizendo que a culpa não era sua e que o marido tinha tomado posse de seu território enquanto ela estava adormecida. Mas a rainha não quis ouvir desculpas e, mandando acender no meio do pátio do palácio uma grande fogueira, ordenou que Tália fosse nela lançada.

O discurso da própria Rainha, reforça um conceito ainda afirmado socialmente que conduz todos a acreditarem que a culpa da desventura de uma mulher traída é uma outra mulher. A mulher acusada procura desculpar-se, reiterando que foi ela também, vítima, de uma situação ainda mais constrangedora.

Ao longo do conto, o Rei descobre que seus filhos estavam a salvo, e ele mesmo salva Tália da morte, atirando sua esposa ao fogo que ela mesma mandou acender. Com certeza o discurso negativo é construído sobre a esposa traída, que termina sua participação sendo assassinada pelo próprio marido, que comete além de estupro, feminicídio. O rei é ainda tido como herói, como vemos ao final do conto.

Se é verdade que você salvou meus filhos, esteja seguro de que o retirarei das tarefas de girar o espeto e o colocarei na cozinha do meu peito a girar como lhe aprouver as minhas vontades, dando-lhe tais prêmios que o mundo o chamará feliz”. Enquanto o rei dizia estas palavras, a mulher do cozinheiro, que viu os apuros do marido, trouxe

Lua e Sol para diante do pai, o qual, abraçado a eles, distribuía um redemoinho de beijos a um e a outro. E, tendo dado uma grande recompensa ao cozinheiro e feito-o ajudante de câmara, tomou Tália como esposa, a qual gozou uma longa vida com o marido e os filhos, aprendendo que de um modo ou de outro *aquele que tem sorte, o bem mesmo dormindo, obtém*.

Vemos nessa passagem, que o estupro cometido pelo Rei é visto como um ato de bravura, considerado o motivo pelo qual Tália encontrava-se viva e podendo gozar de boa sorte.

4.2 Perrault e o início de uma Cultura Pedagógica

Já a segunda versão do conto, escrita por Perrault e intitulada *A Bela adormecida no bosque*¹⁰, traz uma aproximação com a educação, e o início de uma pedagogização da literatura, já que Perrault intencionava agradar a corte francesa, dando início ao que conhecemos como literatura infantil. A principal coletânea de contos do autor, *Os contos da Mamãe Gansa*, traz oito histórias que foram coletadas da cultura popular francesa do século XVII. A esta altura, os valores sociais e aristocráticos já estavam em transformação, juntamente com o que podemos chamar de primeira manifestação do feminismo neste mesmo século, que foi a atuação das preciosas, já citadas anteriormente neste trabalho. Não é possível analisar e compreender os discursos trazidos por Perrault, sem antes compreender sua participação na corte francesa.

Adiante trabalharemos com trechos de seu conto, *A Bela adormecida no bosque*, para entender que discursos anteriores ainda permanecem e quais se transmutam, tendo como foco a personagem feminina. No primeiro destaque abaixo, vemos a idealização pela perfeição feminina.

A princesa teve por madrinhas todas as fadas da região (encontraram-se sete), para que, por meio de cada dom concedido por elas, como era o costume das fadas naqueles tempos, a princesinha tivesse todas as perfeições imagináveis.

Sendo filha do Rei, a futura princesa deveria ter todas as qualidades e perfeições, sendo inconcebível não ser bela e delicada. O enredo de Perrault se difere do de Basile, porque nele a vilania vem de uma velha fada, que não fora convidada para a festa de batizado da pequena princesa. O motivo torpe pelo qual a velha fada joga um feitiço quase eterno na garotinha indefesa, nos faz crer que as mulheres quando não são belas e possuidoras de todos os dons,

¹⁰ Utilizamos, para esta análise, a versão existente em PERRAULT, C. *Histórias ou contos de outrora*. Tradução: Renata Cordeiro. São Paulo: Landy Editora, 2004

carregam a maldade. O texto de Perrault inicia também a espera pelo príncipe encantado, que salva a princesa de sua desdita. Nessa versão o maravilhoso entra em cena no papel das fadas que realizam feitiços, quando em Basile, não há nenhum elemento fantástico propriamente dito.

Os contos de Perrault naquele momento vivido pela França traziam na sua fantasia, a esperança de mudanças sociais e mais justiça. O papel da mulher neste conto é de submissa e indefesa, pois a princesa nada pode fazer para salvar-se, a Rainha, mãe da princesa, quase não é mencionada.

Ao fim de quinze ou dezesseis anos, tendo o rei e a rainha ido a uma das suas casas de campo, aconteceu de a jovem princesa percorrer todos os recônditos do castelo, subindo de cômodo em cômodo, até chegar a uma torre, em cujo topo encontrou um sótão miserável, onde uma velha fiava sozinha na roca. A boa mulher não sabia da proibição do rei, pois morava ali havia anos e nunca ouvira falar disso. - O que está fazendo, senhora? – perguntou-lhe a princesa. - Estou fiando, linda menina – respondeu-lhe a velha, que não a conhecia.

- Ah! Como é bonito! – retomou a princesa. – Como faz? Mostre-me para que eu faça tão bem quanto a senhora. Não poderia ter pego o fuso mais rápido, de tão viva que era, além de ser um pouco estabanada, como, aliás, o determinava o decreto das fadas. Logo espetou a mão e caiu sem sentidos.

A personagem principal da trama é indefesa e chega a ser ingênua diante da maldição que lhe foi prenunciada, como vemos no trecho acima. Mais uma vez, a trama recorre ao maravilhoso para que a princesa, que dormiria cem anos, não acordasse sozinha, então uma fada encanta a todos os criados do castelo, para que acordem junto da menina. Os pais da princesa, no entanto, não adormecem, permanecem acordados, sabendo que não verão sua filha novamente acordada.

Cem anos depois, o filho do rei que então reinava, e que não pertencia à família da princesa adormecida, foi caçar para aqueles lados, e perguntou o que seriam aquelas torres que ele via acima de um grande e denso bosque. Cada um lhe respondeu de acordo com o que ouvira falar. Alguns diziam que era um velho castelo para onde os espíritos voltavam; outros que todos os feiticeiros da região ali praticavam o sabá. A opinião mais comum era a de que um ogro morava no castelo, e que para lá levava todas as crianças que conseguia pegar, para poder comê-las à vontade, e sem que o pudessem seguir, e que ele era o único que tinha o poder de atravessar o bosque.

Cem anos depois um jovem príncipe fica curioso para saber sobre o castelo onde se encontrava a princesa adormecida. O texto deixa claro, que o príncipe não tinha parentesco com a princesa adormecida, pois os valores morais da sociedade deveriam ser reafirmados.

O príncipe não sabia em que acreditar, quando um velho camponês tomou a palavra, e lhe disse:

- Meu príncipe, faz mais de cinquenta anos que ouvi de meu pai que nesse castelo havia uma princesa, a mais bela do mundo, que deveria dormir por cem anos, e que o filho de um rei, a quem estava destinada, a despertaria.

O jovem príncipe, a tais palavras, se inflamou; tinha a firme convicção de que poria fim àquela belíssima aventura, e impulsionado pelo amor e pela glória, resolveu, de imediato, ver o que lá se passava. Assim que se dirigiu para o bosque, todas aquelas árvores enormes, aquelas sarças, aqueles espinhos se separaram para dar-lhe passagem: ele foi em direção ao castelo que vislumbrava no fim de um grande caminho, onde entrou, e o que o surpreendeu um pouco foi ver que ninguém o pudera seguir, porque as árvores se haviam juntado assim que ele passara. No entanto, prosseguiu: um príncipe jovem e apaixonado é sempre valente.

Vemos neste enredo, que mesmo não tendo o príncipe que enfrentar nenhum dragão, ou até mesmo se livrar das urtigas que cercavam o bosque, ele é considerado herói da trama, porque consegue tirar a princesa de seu sono profundo, dando ênfase assim ao amor romântico, tão difundido nos contos de fadas. O discurso implícito na trama, deixa claro que a mulher precisa da figura masculina para ser salva, ou para trazê-la de volta à vida.

Atravessa vários cômodos cheios de gentis-homens e damas, todos adormecidos, uns de pé, outros sentados; entra num quarto todo dourado, e vê numa cama, de cortinas entreabertas, o mais belo quadro que ele jamais vira: uma princesa que parecia ter quinze ou dezesseis anos, e cujo brilho resplandecente tinha algo de luminoso e divino. Aproximou-se, trêmulo e admirado, e ajoelhou-se aos seus pés.

Então, findo o encanto, a princesa despertou; e olhando para ele com os olhos mais ternos do que ver uma pessoa pela primeira vez parece permitir, disse:

- É você, meu príncipe? Eu o esperei tanto!

O príncipe, encantado com essas palavras, e mais ainda com a maneira pela qual eram ditas, não sabia como expressar-lhe a sua alegria e o seu reconhecimento; garantiu-lhe que a amava mais do que a si mesmo. Falou desajeitadamente, mas as suas palavras agradaram muito; pouca eloquência, muito amor. Estava mais embaraçado do que ela, e isso não causa surpresa alguma; ela tivera tempo de sonhar com o que teria a dizer-lhe, pois parece (embora a história não o diga) que a boa fada, durante o tão longo sono, lhe proporcionara sonhos agradáveis. Enfim, fazia quatro horas que eles conversavam, e ainda não haviam dito metade do que tinham a se dizer.

A idealização do amor romântico nos parece ainda mais explícita na citação acima. A princesa, mesmo sem saber do feitiço ao qual foi submetida, já acreditava que havia um príncipe destinado a ficar com ela. E sem antes mesmo de perguntar por seus pais, casou-se com aquele que veio salvá-la. Este príncipe, no entanto, consumou seu casamento com a bela adormecida, escondendo-se de sua família. O enredo enfatiza que a mãe do príncipe era descendente de ogros e por isso o mesmo mantinha segredo sobre sua família. Um trecho do conto descreve ainda o casamento por interesse, do Rei com a mãe do príncipe, essa mesmo sendo descendente de ogros, possuía muitos bens, o que atraiu o Rei. O desfecho da versão de Perrault se assemelha à de Basile, com relação ao desejo cabalístico que existe em um pela esposa traída e em outro pela Rainha, avó que era ogra. A misericórdia, mais uma vez concedida pelo cozinheiro, salva as crianças da morte. A fraqueza dos personagens masculinos, nunca era daqueles senhores da

corte, mas sim dos serviçais, como o secretário e o cozinheiro. Para destacar as qualidades masculinas, os personagens que os autores trazem à tona são príncipes e reis.

A Rainha Mãe, desta vez, era movida simplesmente pelo desejo de devorar a carne humana, não tendo nenhum motivo, indecoroso ou honesto para fazê-lo, ressaltando uma representação feminina baseada em desejos fúteis. O fim da personagem é do mesmo modo trágico, mas desta vez, para não se explicar ao filho, ou não sofrer outras sanções, ela própria se atira na armadilha feita para a Bela. Mais uma vez, vemos a punição do vício e a vitória da virtude sobre a maldade. O conto de Perrault trazia ainda ao final, duas possibilidades de interpretação moral.

MORALIDADE

Esperar por um tempo um bom e rico esposo,
Galante, encantador, garboso,
É coisa bastante vulgar,
Porém, esperar por um século, e dormente,
Moça igual não se pode achar,
Que durma tão tranquilamente.

OUTRA MORALIDADE

A fábula deseja apenas mostrar,
Que do hímen amiúde os nós tão delicados.
Não deixam de ser bons, ainda que adiados,
Que espere quem se quer casar;
Mas as mulheres, sempre a arder,
Aspiram à fé conjugal.
Que eu não tenho coragem, nem poder
De lhes pregar esta moral.

Uma das moralidades explicita que todas as mulheres aspiram a fé conjugal, ou seja, que aguardam pelo seu príncipe encantado o herói que será capaz de salvá-las de qualquer perigo. Esta construção, mais uma vez, coloca a figura masculina como detentora da moral e dá ao homem a possibilidade de ser o que a mulher necessita, um salvador. Enquanto isso, a figura feminina que detém a moral e os bons costumes, deve ser donzela, cheia de qualidades. Darnton nos dá uma perspectiva histórica de como os camponeses da França moderna viviam, o que acaba por estabelecer uma certa relação com o conto anterior.

Os camponeses, no início da França moderna, habitavam um mundo de madrastas e órfãos, de labuta inexorável e interminável, e de emoções brutais, tanto aparentes como reprimidas. A condição humana mudou tanto, desde então, que mal podemos imaginar como era, para pessoas com vidas realmente desagradáveis, grosseiras e curtas. É por isso que precisamos reler Mamãe Ganso. (DARNTON, 1986, p. 47)

Entendendo o que Darnton nos diz, podemos inferir que o ato talvez macabro da Rainha Mãe de solicitar que o cozinheiro prepare os próprios netos para o jantar, pode ser também de certa forma, um modo de falar sobre a escassez vivida na época.

4.3 Os Irmãos Grimm e a Romantização dos Contos Clássicos

Partimos agora para uma versão posterior de A Bela Adormecida e que vem reforçar ainda mais o amor romântico e os ideais cristãos vividos na Alemanha dos irmãos Grimm do século XVIII e XIX.

Jacob e Wilhelm Grimm deram novas nuances para o conto, uma nova roupagem que suprime os momentos mais macabros das duas primeiras versões. O fantástico continua fazendo parte da história, com a previsão do sapo e a maldição da fada. O conto, muito mais enxuto que nas versões anteriores, apenas reforça o ideal romântico do século XVIII.

As qualidades mais marcantes da princesa que se torna a Bela Adormecida¹¹ são beleza e riqueza, citadas no texto. Mais uma vez, a protagonista não tem domínio sobre seu destino, e ainda que o pai tentasse salvá-la do infortúnio, mandando queimar todas as rocas do reino, ela não se livraria de sua condição, mais uma vez podemos afirmar que o herói trágico não foge ao seu destino, como podemos ver no trecho abaixo.

O rei, que queria salvar sua querida criança do infortúnio, ordenou que todos os fusos do reino inteiro fossem queimados. Na menina, entretanto, realizaram-se plenamente todos os dons das fadas, pois ela era tão bela, educada, gentil e sensata que todos que a viam não podiam deixar de gostar dela. Sucedeu que, justamente no dia em que ela completava quinze anos, o rei e a rainha não estavam em casa, e a menina estava sozinha no castelo. Ela andou então por todos os cantos, examinou à vontade aposentos e câmaras, e finalmente chegou até uma velha torre. Subiu a estreita escada em espiral e deparou-se com uma pequena porta. Na fechadura havia uma chave enferrujada e, quando ela a girou, a porta se abriu de um só golpe e lá, em um quartinho, estava sentada uma velha com um fuso, fiando diligentemente seu linho. "Bom dia, velha mãezinha", disse a princesa, "o que você está fazendo aí?" "Eu estou fiando," disse a velha, e balançou a cabeça. "O que é isto, que pula tão alegremente?" Perguntou a menina, e pegou o fuso querendo também fiar. Mal ela tinha tocado o fuso, a maldição se realizou, e ela espetou-se no dedo.

Um jovem e destemido príncipe quer conhecer a bela moça adormecida, o que para ele representa um desafio, já que vários outros jovens príncipes se aventuraram e acabaram por ter suas vidas ceifadas pelos espinhos que protegiam o castelo. A fala do personagem expressa coragem e virilidade, *Eu não tenho medo, eu quero ir lá e ver a Bela Adormecida*. No entanto,

¹¹ Utilizamos a tradução de Karin Volobuef, disponível em http://volobuef.tripod.com/tr_dornroeschen.htm. A tradução foi realizada pela pesquisadora do texto original em alemão. Volobuef é doutora em Literatura Alemã, atuando na UNESP.

o enredo nos indica que ele não usou uma fórmula mágica para adentrar o castelo, nem mesmo precisou ser viril, apenas os cem anos já haviam findado e por isso, o feitiço ia se desfazendo.

Não fica explícita na narrativa a teoria romântica de que um beijo de amor despertaria a bela moça, no entanto é assim que a princesa acorda, com um beijo do jovem príncipe. Mesmo já tendo transcorrido os cem anos da maldição, a princesa não desperta involuntariamente, mas sim com o beijo do príncipe que chegara ao castelo. Ainda que a história possua nuances mais leves e com direcionamento infantil, pequenos detalhes ainda nos parecem apresentar um tipo de representação da mulher, de maneira pejorativa.

Aí ele continuou andando ainda mais, e tudo estava tão quieto que se podia ouvir sua respiração, e chegou finalmente à torre e abriu a porta do quartinho, no qual Bela Adormecida dormia. Lá estava ela deitada, e era tão bela que ele não conseguia desviar os olhos, e ele se inclinou e beijou-a.

Não parece estranho à moça de apenas 15 anos, que um rapaz desconhecido a beije, sem ao menos pedir-lhe permissão. A idealização e valorização da beleza também são presentes no enredo do conto, explicitando que o jovem príncipe não poderia conter-se diante de tanta beleza. Esse discurso presente no conto reforça a ideia de que abusos sofridos por mulheres não as tornam vítimas, mas sim culpadas, por de certa forma provocarem os homens, seja por sua beleza, ou pelas roupas que trajam.

Quando ele a tinha tocado com os lábios, Bela Adormecida abriu os olhos, acordou e olhou para ele amavelmente. Então os dois desceram, e o rei acordou, e a rainha e toda a corte, e se olharam espantados. E os cavalos no pátio se levantaram e se sacudiram; os cães de caça pularam e abanaram suas caudas; as pombas no telhado tiraram a cabecinha de sob a asa, olharam ao redor e voaram para o campo; as moscas nas paredes recomeçaram a rastejar; o fogo na cozinha levantou-se, chamejou e cozinhou a comida; o assado voltou a crepitar; e o cozinheiro deu um tamanho tabefe no menino que este gritou; e a criada terminou de depenar a galinha. E aí foram festejadas com todas as pompas as bodas do príncipe com a Bela Adormecida, e eles viveram felizes até o fim.

Como nas duas versões anteriores, o conto dos irmãos Grimm traz a ideia de felicidade plena e eterna após o encontro do par romântico e a vitória sobre as maldições, mas é o único que utiliza explicitamente a conhecida frase, *e viveram felizes até o fim*. Esse discurso, se analisado sob o pilar da época, significa dar alguma esperança de dias melhores para a população sofrida, mas também pode significar a idealização romântica, já presente nos contos dos autores alemães.

4.3. Malévola e a Desconstrução de Estereótipos

Malévola tem um enredo que se diferencia bastante das versões literárias do conto A Bela Adormecida, especialmente por apresentar a história sob o olhar e narração da antagonista/protagonista, que leva o nome do filme, Malévola. A história apresenta um início que antes não havia sido revelado, procura dar uma motivação para os atos maléficos da vilã. Pela primeira vez, o enredo de um conto é transformado e dá voz a uma de suas personagens.

Dar a voz de narrador à Aurora é um dos primeiros atos de desconstrução de estereótipos que podem ser localizados no enredo. O filme inicia com a seguinte frase: *Esta é uma velha história de um jeito novo...veremos o quanto você a conhece. Era uma vez, dois reinos que tinham péssimo convívio. O ódio entre eles eram tanto, que diziam que só um grande herói, ou um terrível vilão poderia uni-los.* ” A frase inicial já provoca o espectador, mostrando que o filme trará novidades, mesmo para aqueles que já conheciam a fábula inspiradora do longa-metragem. No enredo que traz significativas transformações, fica explícita a tentativa de acabar com um maniqueísmo óbvio dos contos de fadas, onde um grande herói sempre vence o vilão. E o trecho acima mencionado deixa o espectador livre para conjecturar qual dessas figuras seria Malévola.

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como em Hauff, em Poe como em Stevenson. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo. (BENJAMIN, 1994, p. 221)

É curioso pensar em um conto narrado da perspectiva da personagem antagonista, e a fala de Benjamin (1994), vem reforçar o papel desse narrador e sua função para dar sentido e significado à história contada. Nas versões anteriores, o protagonismo era da Bela Adormecida, a princesa que sofre uma maldição; em Malévola, Aurora, a adormecida, tem um foco menor, sendo uma personagem de segundo plano, que ainda imprime sutilmente características femininas anteriormente demarcadas nas narrativas de Sol, Lua e Tália, e A Bela adormecida no bosque, como ingenuidade, doçura, beleza.

Mesmo que o novo enredo tenha sido adaptado por uma mulher, Linda Woolverton, ainda é carregado por nuances românticas, que caracterizam a menina/moça Aurora. Em

contrapartida, Malévola denomina uma personagem feminina repleta de força, resignação e determinação, mas que no entanto, não foi capaz de ser amada por um homem, foi rechaçada, traída e abandonada. Talvez para que pudesse abordar de forma mais específica e enfática o amor fraternal, ao invés de idealizar o amor romântico.

Temos então dois opostos de figuras femininas que circundam o enredo do longa-metragem. De um lado a ingenuidade, doçura e beleza de Aurora, que representa a bondade extrema, sem nenhum tipo de característica considerada negativa. Do outro lado, temos Malévola, que carrega um realismo importante em suas características, uma dualidade de sentimentos e ações com as quais o público pode se identificar facilmente. Malévola é uma fada doce e corajosa, apaixonada-se por Estevão, que consumido pela ambição, trai sua amiga de infância. Malévola revolta-se e para vingar-se daquele que ela um dia amou e em quem deu seu primeiro beijo, resolve atingir sua filha, Aurora, por quem mais tarde, Malévola vem a nutrir um amor maternal. A trama ainda traz o amor como fonte de perdão e salvação, mas tira o foco do romance.

Sobre a existência de um espectro de narradora por trás dos contos populares, Marina Warner explica:

[...] exemplos e estatísticas de narrativas femininas estão longe de ser tão iluminadores quanto os sinais internos dos próprios contos. Isso gera um aspecto duplo da feminilidade: por um lado, o registro da experiência feminina em certos contos, e por outro, a atribuição de um ponto de vista feminino, através da protagonista ou da voz narrativa. O escriba masculino do monumento literário do folclore, como Straparola, Lang ou mesmo Calvino, pode estar transmitindo histórias de mulheres, como se alega. Ou, tal como o ator trágico no anfiteatro grego, que usa uma máscara feminina para dizer as falas de Medéia ou Electra, esses autores e estudiosos podem estar personificando uma mulher. (WARNER, 1999, p. 241)

Em seguida a autora destaca que essa voz feminina pode ser fruto da invenção dos coletores e aponta que esse recurso tem reflexos dentro dos próprios contos:

[...] a voz da velha ama confere confiabilidade ao conto, carimba-o como autêntico e não como uma invenção do próprio narrador. Num nível mais profundo, atribuir a mulheres testemunhos sobre erros e enganos femininos aumenta o valor desses testemunhos: pode ser previsível que os homens achem as mulheres frívolas, vorazes, egoístas, cruéis e libidinosas, mas se as mulheres dizem tais coisas sobre elas mesmas, então não restam dúvidas. O que algumas mulheres dizem contra outras pode ser proveitosamente voltado contra todas elas. (WARNER, 1999, p. 242)

A análise de Warner nos mostra uma perspectiva de pensar no aspecto da narração em Malévola. Como a narração da própria personagem, que está participante do texto, mas fala desde um futuro, mostra um certo distanciamento. Aurora narra o ódio de Malévola, mas também narra seu arrependimento, *Eu estava cega pelo ódio e vingança (...) Não vou pedir seu*

perdão porque o que eu fiz a você é imperdoável. diz Malévola quando percebe o quanto gosta de Aurora e relembra a maldição que foi rogada.

A narração descreve ainda Malévola antes de sua aparição, ela não se tratava de uma garota qualquer, suas características iam muito além dos seus poderes fantásticos e mágicos, *Em uma árvore, em um grande penhasco nos Moors, vivia um espírito. Podia-se pensar que era uma menina, mas ela não era uma menina qualquer. Ela era uma fada.* Malévola era a protetora do Reino dos Moors, detentora de um poder de cura e de muitas outras qualidades que seriam reveladas ao longo do filme. Traria Aurora um olhar benevolente para com sua “fada-madrinha” em sua narração?

Podemos observar que a aparência física de Malévola carrega muitas simbologias, como por exemplo as asas, que representam liberdade, poder. Essas asas que mais tarde lhe são retiradas, pelo “amigo” Estevão, são a representação da perda daquilo que ela tinha de mais importante, além da liberdade e do poder, o amor próprio e pelo próximo.

Após ter suas asas arrancadas cruelmente, Malévola passa a fazer jus ao seu nome de batismo, que vem do latim *Maleficentia* e significa *fazer o* ¹²*mal*. O nome da personagem, surge pela primeira vez na versão Disney de A Bela Adormecida, adaptada da versão literária dos irmãos Grimm. Em que a fada mais velha, é substituída por Malévola, a fada malvada. A partir desse ponto da história, Malévola programa sua vingança. O enredo dá a antagonista, um motivo para se vingar, diferente do que acontece na versão dos irmãos Grimm.

A personagem se mostra destemida, mesmo quando ainda criança, e decide encarar o humano que está invadindo a terra dos Moors para roubar. E paradoxalmente, o humano que vem a se tornar amigo de Malévola, é Estevão, um menino medroso, que está se escondendo da fada. E que logo no início da trama, revela a Malévola seu desejo ambicioso de morar no castelo do Rei.

As características marcantes dos personagens dão seus traços mais especiais no enredo, como a ambição de Estevão, a inocência de Aurora, o desejo de vingança de Malévola, que mais tarde se transforma em perdão e amor.

O garoto conta a Malévola que seus pais morreram e a jovem fada se identifica com isso, pois os seus também não estão mais vivos. Estevão declara morar em um celeiro, deixando

¹² ma-lé-vo-lo "malévola", (latim *malevolus*, -a, -um) *adjetivo*

1. Que mostra malevolência, má vontade ou hostilidade. = MALQUERENTE

2. Que mostra maldade ou predisposição para fazer mal. = MALDOSO, MAL-INTENCIONADO, MAU ≠ BONDOSO

3. Que prejudica ou causa danos. = NOCIVO, PREJUDICIAL ≠ BENÉFICO in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/mal%C3%A9vola> [consultado em 12-02-2018].

claro não possuir nada. O idealismo romântico aparece no filme à medida que Malévola vai conhecendo Estevão. Quando eles se tocam pela primeira vez, em um ligeiro aperto de mãos, Malévola sofre uma queimadura, causada pelo anel de Estevão. Malévola conta ao garoto, que o ferro pode queimar as fadas. Ele então, desejando encontrá-la novamente e almejando que suas mãos pudessem se tocar, joga fora seu anel.

Malévola pensou em como Estevão jogou fora seu anel, ele que não tinha quase nada, para que suas mãos voltassem a se tocar novamente. E ela ficou emocionada. Assim fez o ladrão que queria ter roubado uma joia, e roubou algo muito mais precioso(..) Estevão e Malévola se tornaram amigos improváveis. E por um tempo, pelo menos para eles, o ódio entre humanos e fadas havia sido esquecido. E como acontece, a amizade se tornou algo mais. E em seu 16º aniversário, Estevão deu um presente à Malévola. Ele disse que era um beijo de amor verdadeiro.¹³

Então a personagem de Malévola é inicialmente construída com bases em um discurso romântico, como já mencionado, ao longo da trama, ela ganha nuances mais obscuras que lhe dão as características consideradas negativas. O personagem de Estevão, desde o princípio, tem atitudes negativas, mas essas são rechaçadas no começo da trama, tornando-se vilão no final do longa.

A ideia de que o amor transforma é reforçada no enredo. Malévola é transformada pelo amor antes e depois de sua vingança. Primeiro pelo sentimento que é despertado por Estevão, e que acaba se tornando ódio, depois ao contrário, demonstra raiva e desejo de vingança, que mais tarde vem a tornar-se em um amor maternal por Aurora.

Há um discurso moralizante em Malévola, porém visto de um prisma contemporâneo, parece querer trazer à tona os significados da puberdade, e da transformação da mulher, já presentes nas versões literárias dos contos, mas desta vez, colocando a adolescência sob vigília, não dando à Aurora características adultas, nem mesmo um final que não condiz com a construção social de uma adolescente de apenas 16 anos.

O príncipe que surge já quase no final do longa, e cruza com a princesa no bosque, é visto pelas fadas que cuidaram de Aurora na infância, como aquele que poderá dar o beijo de amor verdadeiro que despertará Aurora do sono profundo. As inconsequentes e estabanas fadas banalizam o sentimento, fazendo com que Malévola volte a afirmar que o amor verdadeiro não existe. O próprio Príncipe hesita ao tentar beijar Aurora, ele próprio questiona que mal a conhece.

– Aurora.
– Ela não é bela?!

¹³ As falas e citações desta seção foram transcritas do filme Malévola (2014).

- A moça mais bela que já vi.
- Você não quer beijá-la?
- Quero muito.
- Então vá em frente.
- Eu acho que não seria certo. Eu mal a conheço, só nos vimos uma vez.
- Nunca ouviu falar de amor à primeira vista? Beije-a. Vai.

Impelido pelas três fadas, o príncipe acaba por beijar os lábios de Aurora, sem que isso cause efeito algum para livrá-la da maldição. E o significado disso na trama é estabelecer uma relação mais realista com a verdade, reafirmando que o amor verdadeiro não surge de repente. Mas na visão de Malévola e do próprio Rei Estevão, ele simplesmente não existe.

Malévola desconstrói um discurso feminino de ingenuidade e fraqueza, mas ao mesmo tempo o remonta no papel de Aurora, que mais uma vez não tem poder de escolha sobre seu destino. Apesar disso, o discurso construído a partir da imagem de Malévola, referenda a força feminina, resiliência e resignação, afirmando de maneira verossímil que não existe um único modo de ser mulher.

A personagem Malévola revela um novo discurso que passa a ser construído sobre a mulher na contemporaneidade, delineando qualidades como independência, poder, autoridade, confiabilidade. Tira do centro a ideia de que um personagem masculino detém força e poder para acabar com qualquer mal.

Apesar de sua personagem propriamente dita, não ter qualquer ação de tomada de decisão no enredo, Aurora ganha destaque na narração da história de sua “fada-madrinha”. O que pode nos remeter mais uma vez a um novo modo de enxergar a mulher e suas ações, e também de ser mulher.

Os contos são atemporais, e é essa característica nos permite enxergar possibilidades futuras de trabalho com estes artefatos, que compõe o imaginário tanto adulto, quanto infantil. Toda essa transformação pela qual o conto estudado passou, nos faz repensar o trabalho da escola com estes artefatos culturais.

O lugar que os contos ocupam no imaginário infantil são de extrema importância e a partir desse reconhecimento entre o leitor e o texto, passa a ser possível refletir sobre os sentidos que vão sendo criados para repensar o lugar da mulher, do homem, da princesa, do príncipe, dentro dessas histórias.

A escola ainda trata superficialmente o trabalho com gênero, mas a contribuição dessa nova versão de A Bela adormecida, vista em Malévola, vem para retificar a importância desse trabalho e contribuir para as discussões da escola.

5. PRODUTO

Como exigência do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, propomos, como produto desta investigação, um manual de atividades para que os educadores desenvolvam na rede municipal ou estadual de ensino, a fim de dar continuidade ao trabalho empreendido nesta pesquisa.

O objetivo desta proposta é fazer com que os educadores se apropriem das mesmas ferramentas utilizadas pela pesquisadora, para abordar a temática de gênero e sexualidade na escola, a partir do cinema, da literatura, do teatro e das artes visuais, mas também valorizando estes instrumentos enquanto arte e expressão, transformando estes educadores em multiplicadores da proposta de ensino.

A proposta engloba uma parte geral teórica que discute e propõe o trabalho e depois apresenta módulos com propostas de oficinas, tendo como metodologia o trabalho com artes, para aproximar os professores da maneira de pensar, ser e agir das crianças. As aulas são propostas que poderão ser ampliadas e refeitas pelos professores, este material servirá como base para repensar o gênero.

5.1 Como surgiu essa proposta de produto

A ideia inicial era a de usar o melodrama como aparato metodológico para a criação deste produto, por ser um tema já bastante explorado pela pesquisadora anteriormente, e porque suas raízes e paradigmas são muito próximos da estrutura dos contos de fadas. Encontramos, no gênero melodramático, aproximações com a literatura, música e cinema, por isso o mesmo se tornaria uma ferramenta importante para esta investigação.

Na proposta, oficinas de melodrama seriam mediadas para professoras (es) de modo que elas (es) pudessem experimentar uma nova forma de trabalhar a literatura. No entanto, a partir das discussões suscitadas pela banca no exame de qualificação, pensamos que um material de apoio pedagógico seria melhor aproveitado pelos educadores e deste modo, a partir do estudo e das referências obtidas durante a pesquisa, optou-se por utilizar o Drama como método de ensino, ao invés do melodrama. Isso porque imaginamos que o melodrama poderia referendar lugares comuns e modo de ser homem e mulher, já questionados nessa pesquisa e o Drama, apresentando caráter lúdico, pode ser uma ferramenta mais eficaz, causando questionamento e possibilitando que cada participante ocupe lugares diferentes durante o processo. Este produto tem caráter sugestivo e traz como base minha formação em teatro, que vem contribuir para a discussão e proposta.

5.2 Justificativa

A discussão sobre gênero em sala de aula, tendo como base os contos estudados, não pode cair na instrumentalização da literatura, esvaziando-a de seu caráter mágico. Assim, a partir dessa constatação, e da ideia de que o corpo carrega um potencial expressivo relevante, foi escolhido o Drama, como instrumento metodológico para a confecção dos manuais que englobam este produto.

Nesse sentido, buscaremos construir práticas metodológicas, que busquem aprofundar a compreensão da questão de gênero, na medida em que promovemos a formação do educando, pautada nas complexas imbricações geradas entre a linguagem cênica, a literatura e o cinema e ainda as produções de sentido geradas pelas crianças com base nas informações que recolhem no seu dia-a-dia.

Procuraremos abordar aqui a arte como instrumento metodológico, sendo o drama uma ferramenta pedagógica que facilitará a expressão dos conceitos trazidos pelas crianças. Deste modo, esta proposta engloba o teatro como linguagem interdisciplinar, que pode engendrar o pensamento crítico e propiciar o lazer, o senso estético, o trabalho com corpo, sendo também em sua amplitude um suporte para a abordagem e discussão do conceito de gênero, através da literatura e do cinema, confrontando os sentidos produzidos pelas crianças em sala de aula. Portanto, trata-se aqui de averiguar, principalmente, a relação entre o teatro, o cinema e literatura.

Esperamos que este material possa auxiliar educadores de toda a rede pública, como apoio para iniciar ou aprofundar o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, de uma maneira lúdica e artística, para que a criança possa criar suas próprias representações a esse respeito.

5.3 Descrição da proposta: Eu, o outro e nossas histórias, construindo identidades

O sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e é com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Geraldi

A partir dos seis anos, a escrita, os livros e histórias, ganham uma significação mais complexa e autônoma para a criança, devido à alfabetização e ao letramento mais consolidados.

É momento de olhar não apenas para sua história, mas para o outro e os contextos sociais em que estão inseridos: a família, a escola, o bairro e a comunidade. É necessário promover conteúdos que valorizem atitudes de cooperação, socialização e iniciativa, bem como estimular a autoexpressão e a aceitação do outro como possibilidade de desenvolvimento da personalidade.

Sabemos que, pedagogicamente, o reconhecimento identitário deve ser trabalhado desde o princípio da educação infantil, mas é no ensino fundamental que essa distinção entre “eu e o outro” se consolida. É neste período que alguns questionamentos vêm à tona, como, quem sou eu? Quem é o outro? De onde venho? E é por meio das expressões artísticas que podemos proporcionar meios transgressores de descoberta dessa identidade, da coletividade e do entorno que permeia o educando. Para compreender melhor a proposta, listamos aqui três correntes de pensamento sobre o desenvolvimento infantil: Wallon, Piaget e Vygotsky.

Wallon acredita que a criança é essencialmente emocional e que aos poucos se estabelece enquanto ser sóciocognitivo, sendo que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o seu desenvolvimento (*o Eu se constituindo através do outro*). Para Piaget, a criança, assim como outros organismos vivos, habitua-se geneticamente a outros meios. Piaget acredita que a criança constrói sua realidade única, colocando o aspecto cognitivo horizontalmente acima com relação ao social e o afetivo (*a constituição do Eu através do entorno*).

Já Vygotsky acredita que as relações sociais de mediação, pelas quais passa a criança, fazem parte do seu desenvolvimento de forma direta e seu primeiro contato social e de relação com a linguagem ocorre na família (*a construção do Eu e da linguagem através do coletivo*).

Deste modo, nessas três perspectivas psicopedagógicas, encontramos subsídios que coadunam com a ideia de trabalhar o tema “Eu, o outro e nossas histórias”, abordando por meio do ensino de artes, as peculiaridades neste desenvolvimento da criança, propiciando uma ampliação do seu universo mediador para além da família, a escola e seu entorno e dando novas possibilidades de criação e fruição artística.

Trabalharemos as influências da construção da identidade da criança enquanto indivíduo uno e enquanto coletivo, e suas narrativas históricas, literárias e corporais, levando em consideração o ambiente que a cerca. Para isso, lançamos mão de uma metodologia de ensino criada na Inglaterra, denominada O Drama como método de ensino, ou *Drama Resource*.

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador (...) está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre

professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções(...)criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento. (CABRAL p.12, 1.4 2006)

Utilizaremos o jogo dramático como catalisador de ideias, o que pode contribuir para o envolvimento físico/emocional dos participantes e formar cidadãos críticos, dinâmicos e empreendedores. Ao mesmo tempo, em que desperta nos integrantes a sensibilidade, a coletividade e a percepção, mecanismos necessários ao trabalho em grupo. Por meio dos jogos dramáticos e da realização de tarefas de construção de objetivos coletivos, os estudantes poderão entrar em contato com o universo da arte, vivenciando-a e elaborando formas de analisar discursos e obras, pensando não só no resultado, mas no processo como aprendizado contínuo e real. Isso se dá por entender que o ensino das artes visuais acontece por experimentação, apresentação e recepção, propostas presentes nesse planejamento.

O drama como método de ensino é um instrumento de aprendizagem interdisciplinar, que estimula e é estimulado pelas demais matérias. Ele permite às crianças se colocarem no lugar de outras pessoas, em outras épocas e outros lugares, observando o mundo de diferentes pontos de vista.

O método se divide em processo, pré-texto e episódios. O processo é determinado pela participação efetiva de todos os membros do grupo, coordenador/professor e estudantes, que atuam na definição de situações e criações que o fazem avançar.

Pré-texto: É a maneira como a atividade ou tema da mesma é introduzido ao grupo, ele pode sugerir papéis e atitudes aos participantes e apresenta os antecedentes da ação. O pré-texto apresenta e define aspectos fundamentais da situação que será investigada. De certa forma ele delimita o processo, evitando fugas ao tema, propondo exercícios que não acrescentam à narrativa.

Os episódios são as criações feitas aula a aula como uma espécie de série, com sequência de acontecimentos, sendo o fio condutor do processo.

Procedimentos:

- A participação do professor (a) – Professor (a) e aluno assumem papéis sem hierarquia.
- O círculo como forma de ocupação do espaço - Ele evidencia a parceria e a igualdade de status no grupo e nas situações criadas.
- Materiais e conteúdo - Quantidade e qualidade do material apresentado às crianças.

5.4. Indicações bibliográficas para o pensar pedagógico:

BEATRIZ, CABRAL. **O drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

DAVIS, CLÁUDIA. "O construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky". In: **Anais: I Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993

DESGRANGES, FLÁVIO. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. 1992. Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

5.5. Divulgação do produto

O produto será divulgado no blog do PPGEB, em encontros com professores, a partir de minha atuação profissional e em eventos científicos e pedagógicos da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados ao recordar o trabalho de pesquisa realizado, faz-se necessário repensar nas formas de abordagem sobre gênero e sexualidade na escola, para que assim deixemos de reforçar estereótipos nocivos à construção da identidade das crianças.

Vimos nesta pesquisa que o conto de fadas, intensamente utilizado e estimulado na educação, funciona como produtor e reproduzidor de discursos, discursos esses que devem ir sendo construídos socialmente, mas também dialeticamente.

Com base em estudos teóricos, pudemos analisar três diferentes versões do conto mais conhecido como *A Bela adormecida*, e ainda fazer um paralelo entre essas versões e sua adaptação mais recente para o cinema, no longa-metragem *Malévola*. Ao longo do estudo destrinchamos os enredos, a fim de encontrar os efeitos de sentido aos quais dão vazão os discursos sobre gênero contidos nesses contos.

O contexto histórico em que cada enredo foi concebido nos permite compreender que os discursos são construídos e difundidos socialmente, de acordo com os valores sociais de cada época. O que demonstra que hoje há uma maior necessidade de problematizarmos o lugar que a mulher ocupa na sociedade, bem como o lugar que a figura feminina tem nos contos. Entendemos os contos de fadas como ferramentas utilizadas há séculos, para educar e imprimir valores à população, pois ao mesmo tempo que eu me aproprio de determinado discurso, essa apropriação e o que eu devolvo para a sociedade em forma de pensamento, ideologia, também modifica o discurso. Cada sujeito faz parte desse movimento discursivo, enquanto o discurso é elaborado, eu estou utilizando as minhas marcas sociais, os discursos que eu já tenho construídos. E a minha devolução em diálogo para a sociedade, contribui para construção de novos discursos.

Destacamos, nesta pesquisa, debates realizados recentemente sobre identidade de gênero e sexualidade, envolvendo programas que pretendem abolir estes termos em documentos oficiais do Ministério da Educação, e já o fizeram no novo documento que regulamenta a Base Comum Curricular Nacional, o que reafirma ainda mais a importância desta pesquisa, para que possamos seguir avançando nas discussões sobre o papel da mulher na sociedade e continuemos dando saltos positivos com relação aos seus direitos, não permitindo que a mulher continue assumindo um papel de submissão perante a sociedade. A ideia de gênero vem sendo repelida na escola, mas temos conseguido fazer ecoar, a necessidade de se debater

o assunto desde cedo, mesmo que maneira informal. Há uma gama de profissionais que se permitem abordar o tema, para tentar desconstruir alguns discursos já escolarizados.

Nas três versões analisadas, percebemos um fio condutor do enredo, que vai sendo transformado ao longo dos séculos, possibilitando ao público, leitor/espectador, fazer novas e mais abertas leituras. Percebemos que o discurso do medo move a produção inicial dos contos de fadas. Esse discurso que parte do folclore europeu, vai sendo remontado pelos autores que fizeram a coleta desses contos orais e vão se transformando a cada século. Em Sol, Lua e Tália, narrativa de Basile, percebemos que não há preocupação com o público para o qual a história é contada, não havia ainda uma intencionalidade pedagógica nessa transcrição. Os fatos marcantes, como o estupro de Tália e a tentativa da Rainha, de assassinar os filhos da princesa, são vistos hoje com repulsa, mesmo que saibamos da verossimilhança desses fatos. Neste conto, o traço mais acentuado é, com certeza, o sarcasmo com que as personagens e as situações vividas por elas são tratadas e o narrador contribui diretamente para a instauração deste clima.

Perrault já traz algumas modificações significativas no enredo, em que não aparece o abuso pelo qual passou a adormecida da primeira versão. Mas o discurso do medo e a moral imposta continuam presentes, sendo transformados apenas pelo momento histórico vivido. Charles Perrault mantém ainda a cena final, em que a princesa e seus dois filhos quase são mortos, mas acabam sendo salvos pela benevolência do cozinheiro e a astúcia do Rei.

Os irmãos Grimm dão sequência às transformações do enredo, lançado por eles no século XIX, e ainda contém discursos que referendam o medo. No entanto, essa versão, mais romantizada e já destinada às crianças, carrega um cunho moral e cristão mais forte, por isso, apresenta um enredo mais simples e infantilizado, onde surge o “viveram felizes para sempre”. Os irmãos Grimm são autores das versões mais difundidas dos contos de fadas, porque transformaram os contos orais contados por camponesas, em instrumentos pedagógicos.

O medo, já tão reafirmado, vai sendo desconstruído na contemporaneidade, por Malévola, mas o roteiro cinematográfico não deixa de conter traços daqueles antigos discursos, já reproduzidos nas versões anteriores. A desconstrução mais marcante encontrada em Malévola é rechaçar a idealização do amor romântico, e dar a uma personagem feminina a possibilidade de protagonizar dois extremos, sendo vilã e também heroína, ganhando nuances que se assemelham as condições humanas, mesmo sendo um ser de outra dimensão, fazendo com que o espectador se distancie e assim se identifique com ela.

A simbologia da roca como o despertar feminino, está presente em todas as versões literárias, inclusive no roteiro do longa-metragem e o sono da bela moça, mostra a preparação ingênua para a vida adulta.

A análise dos contos reforça a ideia de que o trabalho com o conto como artefato cultural na escola é essencial, revelando a atemporalidade das narrativas, enquanto lugar de sentidos que persistem na formação humana. Estes artefatos fazem parte da vivência dos alunos e os sentidos criados a partir de suas leituras são também construídos cultural e socialmente.

O que a pergunta retórica feita no título dessa investigação traz como possível interpretação, é que para não adormecer, a escola deve continuar lançando mão destes artefatos culturais, com maior consciência daquilo que ele representa e dos novos discursos que estarão sendo criados. E a maneira de conduzir esse novo olhar, é provocando o educando a sair da sua zona de conforto e pensar como o outro, colocando-se em contexto.

Concluimos, com esta investigação, que as transformações nas obras analisadas, se deram de acordo com suas perspectivas sociais vigentes e que, portanto, são necessários os contos clássicos, enquanto literatura e enquanto recurso pedagógico, e que sejam repensados na escola, desconstruídos, possibilitando novas leituras, mais atualizadas, trazendo para a superfície discussões que possam combater as desigualdades de gênero que se instauram nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBERTI, P. B. *Contos de Fadas tradicionais e renovados: uma perspectiva analítica*. Dissertação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo WMF Martins Fontes, 2011. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960a.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. do Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. de Arlene Caetano. 21. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CANCIAN, Natália. Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular. *Folha de São Paulo*. Educação. São Paulo, 06 abr 2017. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>
- CHALMEL, L. *Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII E XVIII* Tradução de Alain François, com revisão técnica de Inês Barbosa de Oliveira Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 57-74, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.com.br>>
- COAN, R. B. *A presença de Giambattista Basile nas narrativas populares de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm: os vultos de Cinderela*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto-senso em Literatura) 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
- _____. *O conto de fadas*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- _____. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. *Literatura e Linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. São Paulo: Edições Quíron, 1986.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil – das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. revista. São Paulo: Amarilys, 2010.
- COSTA, M, V. SILVEIRA, R, H. SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 2003, nº 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf> .
- DARNTON, R. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. Tradução de Sonia Coutinho

- DAROS, T.M.V. Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 3, n. 2, jul./dez.2013. Juiz de Fora. 2013
- FOUCAULT, M. El sujeto y El poder. *Revista Mexicana de Sociologia*, v.1, n.3, jul.set. 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GOLDIN, Daniel. *A invenção da criança*. In: GOLDIN, Daniel ; CACCIACARRO, Carmen. *Os dias e os livros: Divagações sobre a hospitalidade da leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Juvenil, adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- _____. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de Leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- _____. *Literatura Infantil em gêneros*. Org. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.
- HEILBORN, M. L. De que gênero estamos falando? *Sexualidade, Gênero e Sociedade*, ano 1, n 2, CPESC/IMS/UERJ, 1994.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JODELET Denise. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- KAWAMOTO, R. dos S. P. *O avesso do avesso: expressões do imaginário feminino*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras) 2016.Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática, 2002.
- LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto.
- LOURO, G. L. *Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças*. ADELMAN, Miriam; SILVESTIN, Celsi Bronstrup (Org). Curitiba: Ed. UFPR, 2002. Coletânea Gênero Plural.
- _____. *Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora. 2000.
- _____. *O currículo e as diferenças sexuais e de gênero*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg. EUA: Walt Disney Animation Studios, 2014.
- MARTINS, M. C. “E foram (?) felizes para sempre...”: (sub) versões do feminino em *Margareth Atwood, A. S. Byatt e Angela Carter*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.
- MATTAR, Regina Ribeiro. *Os Contos de Fadas e suas implicações na infância*. Bauru, SP: UNESP, Faculdade de Ciências, 2007.
- MENDES, M. B. T. *Em busca dos contos perdidos*. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. (Prismas/PROPP)

- MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- NEVES, S, M, V. FASOLO, FROMANI, P. *Gênero, cultura e família: perspectivas multidisciplinares*. EDIPUCRS, 2016
- PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil, políticas e concepções*. São Paulo: Autêntica, 2008.
- PAULINO, J. D. *Irmãos Grimm: uma possibilidade de ensino e aprendizagem com encantamento*. Trabalho de Conclusão de Curso (Centro de Ciências Humanas Letras e Artes- Curso de Pedagogia) Maringá, 2013.
- PERRAULT, C. *Histórias ou contos de outrora*. São Paulo: Landy Editora, 2004. Tradução: Renata Cordeiro.
- PROPP, V. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. SP: Martins Fontes, 1997.
- RAEL, C.C. *Sexualidade e gênero nos desenhos da Disney*. In: LOURO, G. et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SACRAMENTO, S. M. P do; RODRIGUES, I. de. O. *Literatura infanto-juvenil: pedagogia – módulo 5, volume 1, EAD / Elaboração de conteúdo: Sandra Maria Pereira do Sacramento, Inara de Oliveira Rodrigues*. – [Ilhéus, BA]: EDITUS, [2011]. 141p.: il.
- SABAT, R. *Pedagogia cultural, gênero e sexualidade*. *Revista Estudos Feministas*, Ano 9. 2001.
- TATAR, M. *Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada*. Edição, introdução e notas de Maria Tatar; tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- TRUSEN, S. M; Garcia. *O acervo dos Irmãos Grimm: leitura, tradução e melancolia na coletânea, Kinder-und Hausmärchen*. Rio de Janeiro, 2006. 230p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- VARGAS, J, R de. XAVIER, M.L, M. *A feminilidade em discurso: mídias musicais contemporâneas produzindo modos de ser jovem e mulher*. *36ª Reunião Nacional da Anped. GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação*. 2013.
- ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *A leitura na escola*. In: ZILBERMAN, R. (org) *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto. 1993.
- _____. e SILVA, E. T. da. *Literatura e Pedagogia*. Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.
- WARNER, M. *Da fera à loira*. São Paulo: Companhia das letras, 1999. Tradução: Thelma Médici Nóbrega

Fonte das imagens de Pentamerone em espanhol:

<http://www.mdzol.com/nota/530282-increible-relato-de-una-violacion-en-libros-de-segundo-grado/>

Imagens crianças do século XVII

<http://tanianeiva.com.br/2015/10/14/historia-da-roupa-infantil/>

ANEXO A**GIAMBATTISTA BASILE - SOL, LUA E TÁLIA**

Tradução de Karin Volobuef

Era uma vez um grande senhor, o qual, tendo-lhe nascido uma filha, a quem deu o nome de Tália, chamou todos os sábios e adivinhos de seu reino para que lhe dissessem a sorte. Estes, após várias consultas, concluíram que ela estava exposta a um grande perigo devido a uma farpa de linho. E o rei proibiu que em sua casa entrasse linho ou cânhamo ou outro pano similar para evitar qualquer encontro maligno. Certa vez, quando Tália já estava crescida e se encontrava à janela, avistou uma velha que fiava; e, como jamais havia visto nem conhecia um fuso, agradando-lhe muito a dança que o fuso fazia, foi presa pela curiosidade e mandou chamar a velha para que subisse até ela, e, tomando a roca nas mãos, começou a estender o fio. Mas, por desgraça. Fugiu precipitadamente pela escada; e o desventurado pai, após ter chorado um barril de lágrimas, assentou Tália em uma poltrona de veludo debaixo de um dossel de brocado, no interior do próprio palácio, que ficava em um bosque. Depois, cerrada a porta, abandonou para sempre a casa, motivo de todos os seus males, para apagar completamente de sua lembrança o infortúnio sofrido. Depois de algum tempo, andava um rei à caça por aqueles lugares, e tendo-lhe fugido um falcão, que voou para a janela daquela casa e não atendia aos chamados, fez bater à porta, acreditando que a casa fosse habitada. Mas, após ter batido em vão por um longo tempo, o rei, tendo mandado buscar uma escada de um vinhateiro, quis subir pessoalmente à casa e ver o que acontecia lá dentro. Após subir e entrar, ficou pasmado ao não encontrar viva alma; e, por fim, chegou à câmara onde jazia Tália, como que encantada.

O rei, acreditando que ela dormia, chamou-a, mas como ela não voltava a si por mais que fizesse e gritasse, e, ao mesmo tempo, tendo ficado excitado por aquela beleza, carregou-a para um leito e colheu dela os frutos do amor, e, deixando-a estendida, voltou ao seu reino, onde por um longo tempo não se recordou mais daquele assunto. Depois de nove meses, Tália deu à luz a um par de crianças, um menino e uma menina, duas joias resplandecentes que, guiadas por duas fadas que apareceram no palácio, foram por elas colocados nos seios da mãe.

E uma vez que as crianças, querendo mamar, não encontravam o mamilo, puseram na boca justamente aquele dedo que tinha sido espetado pela farpa e tanto o sugaram que acabaram por retirá-la. Subitamente pareceu a Tália ter acordado de um longo sono; e, vendo aquelas duas joias ao lado, ofereceu-lhes o seio e enterneceu-se profundamente por elas. Mas não conseguia entender o que lhe tinha acontecido, encontrando-se totalmente só naquele palácio, com dois

filhos ao lado, e vendo que lhe era trazido tudo o que ela desejava comer, sem que notasse a presença de qualquer pessoa. Um dia o rei se recordou da aventura com a bela adormecida e, aproveitando a ocasião de uma nova caçada naqueles lugares, veio vê-la. E, tendo-a encontrado desperta e com aqueles dois prodígios de beleza, sentiu um enorme contentamento. Contou então a Tália quem ele era e o que tinha acontecido; e criou-se entre eles uma grande amizade e união, e ele ficou muitos dias em sua companhia. Depois se despediu com a promessa de vir buscá-la e levá-la para seu reino; e, nesse meio tempo, tendo retornado à sua casa, falava a todo momento em Tália e nos filhos. Quando comia, tinha Tália em sua boca, e também Sol e Lua (pois estes eram os nomes das crianças); quando deitava, chamava-a e aos filhos. A mulher do rei, que por causa das demoradas caçadas do marido já tinha tido alguns lampejos de suspeita, com estas invocações de Tália, Lua e Sol foi tomada de um ardor maior do que de costuma; e por isso, tendo chamado o secretário, disse-lhe: “Escute, meu filho, você está entre Cila e Ciribde, entre o batente e a porta, entre a grade e a tranca. Se você me disser de quem meu marido está enamorado, eu o farei rico; e, se me esconder a verdade, farei com que nunca mais o encontrem, nem morto, nem vivo”. E este, de um lado transtornado pelo medo, de outro levado pelo interesse, que é uma faixa sobre os olhos da honra e da justiça, um estorvo para a fidelidade, contou-lhe tudo tintim por tintim. A rainha enviou então o próprio secretário em nome do rei até Tália, mandando dizer-lhe que ele queria rever os filhos; e esta, com grande alegria, os enviou. Mas aquele coração de Medeia, logo que os teve entre as mãos, ordenou ao cozinheiro que os degolasse e preparasse com eles diversas iguarias e molhos para dar de comer ao pobre pai. O cozinheiro, que tinha bom coração, ao ver aqueles dois pomos áureos de beleza, teve pena deles e, confiando-os à mulher para que os escondesse, preparou com dois cabritos variadas iguarias. Quando chegou a hora da ceia, a rainha fez servir os manjares; e, enquanto o rei comia com grande gosto, exclamando: “Como isto é bom, pela vida de Lanfusa!”, ou “Como é saboroso este outro, pela alma do meu avô!”, ela o encorajava, dizendo-lhe: “Coma, que está comendo o que é seu”. O rei, por duas ou três vezes, não prestou atenção a estas palavras; mas depois, ouvindo que esta cantilena prosseguia, respondeu: “Sei muito bem que estou comendo o que é meu, porque você não trouxe nada para esta casa”; e, levantando-se encolerizado, dirigiu-se a uma aldeia um pouco distante para tranquilizar-se. Ainda não satisfeita com tudo o que acreditava ter feito, a rainha mandou de novo o secretário chamar a própria Tália, com o pretexto de que o rei a esperava; e esta veio imediatamente, desejosa de encontrar a sua luz e não sabendo que o fogo a esperava. Conduzida diante da rainha, esta, com uma carranca de Nero, muito irritada, disse-lhe: “Seja bem-vinda, senhora Troccola! Você é aquele tecido delicado, aquela boa relva com que meu marido se delicia? Você é aquela cadela malvada que

me trouxe tantas dores de cabeça? Pois bem, é hora de entrar no purgatório, onde eu lhe farei pagar pelos danos que me causou!”. Tália começou a desculpar-se, dizendo que a culpa não era sua e que o marido tinha tomado posse de seu território enquanto ela estava adormecida. Mas a rainha não quis ouvir desculpas e, mandando acender no meio do pátio do palácio uma grande fogueira, ordenou que Tália fosse nela lançada. A infeliz, vendo-se perdida, ajoelhou-se diante dela e suplicou que lhe desse ao menos tempo de retirar as vestes que trazia sobre si. E a rainha, não tanto por pena da desventurada, mas para poupar aqueles trajes recobertos de ouro e pérolas, disse-lhe: “Dispa-se, que lhe dou permissão”. Tália começou a despir-se, e a cada peça que retirava, lançava um grito; até que, tendo já retirado o mento, a saia e o blusão, quando foi tirar a anágua, lançou o último grito, ao mesmo tempo em que a arrastavam para o fogo. Mas nesse instante ocorreu o rei, que, vendo o espetáculo, quis saber o que tinha acontecido. E, tendo chamado pelos filhos, ouviu da própria mulher, que o recriminava pela traição, como ela o havia feito comê-los. O rei se entregou ao desespero. “Então fui eu mesmo – gritava – o lobo das minhas ovelhinhas? Ai de mim, e por que as minhas veias não reconheceram a fonte do seu próprio sangue? Ah, turca renegada, e que crueldade é essa sua? Pois bem, você recolheu a lenha, e não mandarei essa face de tirano ao Coliseu para penitência!” Assim dizendo, ordenou que a rainha fosse lançada no mesmo fogo aceso para Tália, e junto com ela o secretário, que tinha sido instrumento deste triste jogo e tecelão da malvada trama; e que queria fazer o mesmo ao cozinheiro, que acreditava ter picado seus filhos com o facão. Mas este atirou-se a seus pés e lhe disse: “Deveras, senhor, não haveria outro soldo que não um bastão nas costas; não haveria outra honra que não a de ver misturadas as cinzas de um cozinheiro com as de uma rainha! Mas não é este o agradecimento que eu espero por ter salvo vossos filhos, a despeito daquela que queria matá-los para restituir ao vosso corpo aquilo que era parte desse mesmo corpo”.

O rei, ao ouvir estas palavras, ficou fora de si e lhe parecia que sonhava, não podendo acreditar naquilo que suas orelhas ouviam. Depois, dirigindo-se ao cozinheiro, disse: “Se é verdade que você salvou meus filhos, esteja seguro de que o retirarei das tarefas de girar o espeto e o colocarei na cozinha do meu peito a girar como lhe aprouver as minhas vontades, dando-lhe tais prêmios que o mundo o chamará feliz”. Enquanto o rei dizia estas palavras, a mulher do cozinheiro, que viu os apuros do marido, trouxe Lua e Sol para diante do pai, o qual, abraçado a eles, distribuía um redemoinho de beijos a um e a outro. E, tendo dado uma grande recompensa ao cozinheiro e feito-o ajudante de câmara, tomou Tália como esposa, a qual gozou uma longa vida com o marido e os filhos, aprendendo que de um modo ou de outro

mesmo dormindo, obtém.

ANEXO B**BELA ADORMECIDA NO BOSQUE - CHARLES PERRAULT**

Tradução: Renata Cordeiro

Era uma vez um rei e uma rainha que estavam tão aborrecidos por não terem filhos, mas tão aborrecidos, que seria impossível dizê-lo. Iam a todas as estações de águas³ do mundo: faziam promessas, peregrinações, preces, tentavam de tudo, mas nada dava resultado. No entanto, a rainha acabou por engravidar, e deu à luz uma menina. O batizado foi uma festa linda, ímpar.

A princesa teve por madrinhas todas as fadas da região (encontraram-se sete), para que, por meio de cada dom concedido por elas, como era o costume das fadas naqueles tempos, a princesinha tivesse todas as perfeições imagináveis. Após as cerimônias do batismo, a comitiva voltou ao palácio real, onde havia um grande banquete oferecido às fadas. Diante de cada uma foi posto um magnífico talher, num estojo de ouro maciço, cravejado de diamantes e rubis, em que havia uma colher, um garfo e uma faca de puro ouro.

Mas quando todos tomavam lugar à mesa, surgiu uma fada velha que não havia sido convidada porque fazia mais de cinquenta anos que se trancara numa torre e todos a julgavam morta ou encantada. O rei ordenou que lhe dessem um talher, mas não foi possível dar-lhe um estojo de ouro maciço, como às outras, porque só haviam sido encomendados sete, para as sete fadas. A velha achou que a desprezavam, e grunhiu algumas ameaças entredentes.

Uma das jovens fadas que estava perto dela e ouviu, e julgando que poderia conceder algum dom nefasto à princesinha, foi, assim que todos deixaram a mesa, esconder-se atrás da tapeçaria, para ser a última a falar, na esperança de reparar, na medida do possível, o mal que a velha pudesse ter em mente fazer.

Então, as fadas começaram a ofertar os dons à princesa. A mais nova lhe concedeu o dom de ser a mais bela pessoa do mundo, a seguinte, o de ter o espírito de um anjo, a terceira, o dom da graça admirável em tudo que fizesse, a quarta, o de dançar perfeitamente bem, a quinta, o dom de cantar como um rouxinol, e a sexta, o de tocar todos os tipos de instrumentos com a máxima perfeição. Quando chegou a vez da fada velha, esta disse, balançando a cabeça mais por despeito do que por velhice, que a princesinha espetaria a mão no fuso de uma roca de fiar e que disso morreria.

Essa terrível predição fez todos tremerem, e não houve quem não chorasse. Nisso, a jovem fada saiu detrás da tapeçaria, e disse alto e bom som:

- Fiquem tranquilos, rei e rainha, a princesa não morrerá disso. É verdade que não tenho poder o bastante para desfazer por completo o que minha precedente fez. A princesa espetará a mão num fuso, mas, em vez de morrer, mergulhará num sono profundo por cem anos. Ao fim desse tempo, o filho de um rei virá despertá-la.

Todavia, o rei, na tentativa de evitar a desgraça anunciada pela fada velha, mandou de imediato publicar um edital que proibia, sob pena de perder a vida, a posse e o uso de rocas de fiar.

Ao fim de quinze ou dezesseis anos, tendo o rei e a rainha ido a uma das suas casas de campo, aconteceu de a jovem princesa percorrer todos os recônditos do castelo, subindo de cômodo em cômodo, até chegar a uma torre, em cujo topo encontrou um sótão miserável, onde uma velha fiava sozinha na roca. A boa mulher não sabia da proibição do rei, pois morava ali havia anos e nunca ouvira falar disso.

- O que está fazendo, senhora? – perguntou-lhe a princesa.

- Estou fiando, linda menina – respondeu-lhe a velha, que não a conhecia.

- Ah! Como é bonito! – retomou a princesa. – Como faz? Mostre-me para que eu faça tão bem quanto a senhora.

Não poderia ter pego o fuso mais rápido, de tão viva que era, além de ser um pouco estabanada, como, aliás, o determinava o decreto das fadas. Logo espetou a mão e caiu sem sentidos.

A velha, aflitíssima, grita por socorro; vêm pessoas de todos os lados; lançam água no rosto da princesa; desapertam-lhe as roupas, esfregam-lhes as têmporas com água da rainha de Hungria; mas nada a fazia voltar a si.

Então o rei, que subiu ao ouvir o tumulto, lembrou-se da predição das fadas, e julgando que aquilo tinha de acontecer e nada havia a fazer, mandou acomodar a princesa no mais lindo aposento do palácio, numa cama com bordados de ouro e prata. Parecia um anjo, de tão linda que era, pois, o desmaio não lhe tirara as cores vivas da tez: o rosto estava corado e os lábios da cor do coral, só os olhos é que estavam fechados, mas respirava tranquilamente, o que demonstrava que não morrerá. O rei deu ordem para que a deixassem dormir em paz, até que a hora do seu despertar chegasse.

A boa fada, que lhe salvara a vida condenando-a a dormir por cem anos, estava no reino de Mataquino, a doze mil léguas⁷ de distância, quando se dera o incidente com a princesa; porém, ela foi avisada num instante por um anãozinho, que tinha botas de seteléguas (que percorriam sete léguas com uma só passada). A fada partiu logo, e viram-na chegar numa carruagem de fogo, puxada por dragões. O rei foi oferecer-lhe a mão para que descesse.

A boa fada aprovou tudo que ele fizera, mas como era muito previdente, pensou que quando a princesa despertasse, ficaria muito desnorteada, sozinha naquele velho castelo. Então fez o seguinte: tocou com a varinha tudo o que estava no castelo (com exceção do rei e da rainha), governantas, damas de honra, camareiras, gentis-homens, empregados, chefes de cozinha, cozinheiros, aprendizes de cozinheiros, copeiros, mensageiros, guardas, porteiros, pajens, lacaios; e também todos os cavalos que estavam nas estrebarias com os cocheiros, os grandes mastins de galinheiros, e a pequena Puffe, a cachorrinha da princesa, que não lhe saía de ao pé da cama. Num passe de mágica, todos adormeceram para só virem a despertar no mesmo instante que a sua senhora, e prontos para servi-la quando ela precisasse; até mesmo os espetos, que estavam no fogo cheios de perdizes e faisões, adormeceram, bem como o próprio fogo. Tudo isso se deu num instante; as fadas faziam rápido o seu trabalho.

Então, o rei e a rainha, depois de beijarem a filha querida sem que ela despertasse, saíram do castelo, e proibiram, a quem quer que fosse, aproximar-se do palácio. O que não era necessário, pois em quinze minutos, cresceram, em torno do parque, tantas árvores, grandes e pequenas, sarças e espinhos entrelaçados, que animal algum, homem algum, poderia passar, de modo que não se via nada além do topo das torres do castelo, ainda que se ficasse a grande distância. Não se duvidou de que aquilo era obra da boa fada, para que a princesa, enquanto dormisse, não tivesse nada a temer dos curiosos.

Cem anos depois, o filho do rei que então reinava, e que não pertencia à família da princesa adormecida, foi caçar para aqueles lados, e perguntou o que seriam aquelas torres que ele via acima de um grande e denso bosque. Cada um lhe respondeu de acordo com o que ouvira falar. Alguns diziam que era um velho castelo para onde os espíritos voltavam; outros que todos os feiticeiros da região ali praticavam o sabá. A opinião mais comum era a de que um ogro morava no castelo, e que para lá levava todas as crianças que conseguia pegar, para poder comê-las à vontade, e sem que o pudessem seguir, e que ele era o único que tinha o poder de atravessar o bosque.

O príncipe não sabia em que acreditar, quando um velho camponês tomou a palavra, e lhe disse:

- Meu príncipe, faz mais de cinquenta anos que ouvi de meu pai que nesse castelo havia uma princesa, a mais bela do mundo, que deveria dormir por cem anos, e que o filho de um rei, a quem estava destinada, a despertaria.

O jovem príncipe, a tais palavras, se inflamou; tinha a firme convicção de que poria fim àquela belíssima aventura, e impulsionado pelo amor e pela glória, resolveu, de imediato, ver o que lá se passava. Assim que se dirigiu para o bosque, todas aquelas árvores enormes, aquelas

sarças, aqueles espinhos se separaram para dar-lhe passagem: ele foi em direção ao castelo que vislumbrava no fim de um grande caminho, onde entrou, e o que o surpreendeu um pouco foi ver que ninguém o pudera seguir, porque as árvores se haviam juntado assim que ele passara. No entanto, prosseguiu: um príncipe jovem e apaixonado é sempre valente.

Entrou num grande pátio onde tudo o que viu diante de si era de meter medo: um silêncio horrível, a imagem da morte por toda parte, corpos de homens e animais estendidos como se estivessem mortos. No entanto, percebeu, pelo nariz cheio de espinhas e o rosto corado dos porteiros, que eles apenas dormiam, e as suas taças, em que ainda havia algumas gotas de vinho, mostravam que eles haviam adormecido enquanto bebiam.

Passa por um grande pátio com piso de mármore, sobe a escada, entra na sala dos guardas, todos enfileirados, de baionetas no ombro, e roncando a valer. Atravessa vários cômodos cheios de gentis-homens e damas, todos adormecidos, uns de pé, outros sentados; entra num quarto todo dourado, e vê numa cama, de cortinas entreabertas, o mais belo quadro que ele jamais vira: uma princesa que parecia ter quinze ou dezesseis anos, e cujo brilho resplandecente tinha algo de luminoso e divino. Aproximou-se, trêmulo e admirado, e ajoelhou-se aos seus pés.

Então, findo o encanto, a princesa despertou; e olhando para ele com os olhos mais ternos do que ver uma pessoa pela primeira vez parece permitir, disse:

- É você, meu príncipe? Eu o esperei tanto!

O príncipe, encantado com essas palavras, e mais ainda com a maneira pela qual eram ditas, não sabia como expressar-lhe a sua alegria e o seu reconhecimento; garantiu-lhe que a amava mais do que a si mesmo. Falou desajeitadamente, mas as suas palavras agradaram muito; pouca eloqüência, muito amor. Estava mais embaraçado do que ela, e isso não causa surpresa alguma; ela tivera tempo de sonhar com o que teria a dizer-lhe, pois parece (embora a história não o diga) que a boa fada, durante o tão longo sono, lhe proporcionara sonhos agradáveis. Enfim, fazia quatro horas que eles conversavam, e ainda não haviam dito metade do que tinham a se dizer.

No entanto, todo o palácio havia despertado com a princesa; todos haviam sonhado que cumpriam as suas tarefas, e como nem todos estavam apaixonados, acordaram mortos de fome; uma das damas de honra, atarantada como os demais, perdeu a paciência, e disse bem alto à princesa que a carne estava servida. O príncipe ajudou a princesa a se levantar, ela estava toda vestida, e magnificamente, mas ele teve o cuidado de dizer-lhe que embora estivesse trajada “como a minha avó”, com um colarinho de renda¹¹, nem por isso estava menos bela.

Passaram para a sala dos espelhos, onde lhes foi servida a ceia; os violinos e os oboés tocaram velhas peças, porém excelentes, embora fizesse mais de cem anos que ninguém as tocava; e depois da ceia, sem perder tempo, o capelão-mor os casou na capela do castelo, e a dama de honra fechou a cortina do leito nupcial: dormiram pouco, a princesa não necessitava de muito repouso, e o príncipe a deixou assim que amanheceu para voltar à cidade, pois o pai devia estar preocupado com ele.

O príncipe lhe disse que se perdera na floresta enquanto caçava e que dormira na cabana de um carvoeiro, que lhe oferecera pão preto e queijo. O rei seu pai, que era um homem bom, acreditou, porém a mãe não ficou persuadida, e vendo que ele ia quase todos os dias caçar, e que sempre tinha uma desculpa na ponta da língua quando passava duas ou três noites fora, não teve mais dúvidas de que se tratava de um namorico: ele viveu com a princesa assim mais de dois anos inteiros, e ele tiveram dois filhos, tendo o primeiro, que era uma menina, recebido o nome de Aurora, e o segundo, um menino, o de Dia, porque parecia ainda mais belo do que a irmã.

A rainha pediu várias vezes ao filho que se lhe explicasse, que devia levar a vida regrada, mas ele não tinha a coragem de lhe confiar o seu segredo; temia-a, embora a amasse, pois ela era da raça dos ogros, e o rei só a desposara pelos seus grandes bens; dizia-se até mesmo na Corte, em surdina, que tinha a inclinação dos ogros, e que toda vez que via criancinhas, era a duras penas que conseguia conter-se; por isso, o príncipe jamais quis contar-lhe nada.

Mas quando o rei morreu, fato sucedido dois anos depois, ele se viu senhor e declarou publicamente o seu casamento, trazendo, com pompa e circunstância, a esposa ao castelo. Fizeram-lhe uma recepção magnífica na cidade principal, onde ela entrou seguida dos filhos.

Passado um tempo, o novo (já não era tão jovem assim) rei foi guerrear com o imperador Cantalabuto, seu vizinho. Deixou a rainha-mãe como regente do reino, e lhe recomendou muito a esposa e os filhos: deveria ficar guerreando por todo o verão, e assim que ele partiu, a rainha-mãe mandou a nora e os seus filhos para uma casa de campo na floresta, para poder saciar mais facilmente a sua horrível vontade.

Alguns dias depois, ela mesma foi para lá e, certa noite, disse ao cozinheiro:

- Amanhã, no jantar, quero comer a pequena Aurora.

- Ah, não, senhora! – disse o cozinheiro.

- Eu quero – disse a rainha, e o disse num tom de ogra com vontade de comer carne fresca. – E quero comê-la ao molho Roberto.

O pobre homem, sabendo perfeitamente que não se devia discutir com uma ogra, pegou o facão e subiu ao quarto da pequena Aurora: tinha então quatro anos, e veio, pulando e rindo, lançar-se-lhe ao pescoço, e pedir-lhe balas. Ele começou a chorar, deixou o facão cair, e foi,

resoluto, até o viveiro degolar um cordeirinho, que preparou com um molho tão bom que a patroa lhe garantiu que nunca havia comido nada igual. Entrementes, ele pegara a pequena Aurora e a dera à sua mulher para que esta a escondesse na casa que eles tinham atrás do galinheiro.

Oito dias depois, a malvada rainha disse ao cozinheiro:

- Na ceia, quero comer o pequeno Dia.

Ele não replicou; decidido a enganá-la como da outra vez, foi buscar o pequeno Dia, e o encontrou empunhando um pequeno florete, com o qual duelava com um grande macaco; no entanto tinha só três anos. Levou-o à esposa, que o escondeu com a pequena Aurora, e pôs no lugar do pequenino Dia um cabritinho bem macio, que a ogra achou admiravelmente bom.

Tudo estava dando certo, mas certa noite a malvada rainha disse ao cozinheiro:

- Quero comer a rainha com o mesmo molho com que comi os seus filhos.

Então, o pobre cozinheiro se desesperou, pois não sabia como poderia enganá-la. A jovem rainha já passava dos vinte anos, sem contar os cem que dormira: tinha a pele um pouco dura, apesar de linda e branca; e como encontrar um animal tão duro assim?

Resolveu, para salvar a própria vida, degolar a rainha, e subiu ao seu quarto, decidido a dar um só golpe; tentava enfurecer-se, e entrou de punhal na mão no quarto da jovem rainha. Porém, não quis surpreendê-la, e contou-lhe com muito respeito a ordem que recebera da rainha-mãe.

- Cumpra o seu dever – disse-lhe ela -, oferecendo-lhe o pescoço. Execute a ordem que lhe deram; vou rever os meus filhos, os meus pobres filhos que tanto amei (ela os julgava mortos desde que os haviam levado sem lhe dizerem nada).

- Não, não, senhora – responde-lhe o pobre cozinheiro todo comovido -, não morrerá, e não deixará de rever os seus queridos filhos, mas isso acontecerá na minha casa, onde os escondi, e eu vou enganar a rainha de novo, fazendo-a comer uma jovem corça no seu lugar.

Levou-a imediatamente à sua casa, onde ela se pôs a beijar e chorar com os filhos, enquanto ele próprio foi preparar uma corça, que a rainha comeu na ceia, com o mesmo apetite que teria comido a jovem rainha. Estava muito contente com a sua crueldade e preparava-se para dizer ao rei, quando ele voltasse, que os lobos enraivecidos haviam comido a rainha sua esposa e seus dois filhos.

Certo dia, quando passeava, como de costume, pelos pátios e pelos viveiros da casa de campo para farejar alguma carne fresca, ouviu, na casa que ficava atrás do galinheiro, o pequeno Dia aos prantos, pois a rainha sua mãe queria vergastá-lo porque ele fora desobediente, e ouviu também a pequena Aurora pedindo clemência para o irmão. A ogra reconheceu a voz da rainha

e dos seus filhos, e, furiosa por ter sido enganada, ordenou no dia seguinte, assim que amanheceu, com voz assustadora que fazia todos tremerem, que trouxessem para o meio do pátio um caldeirão, e que o enchessem de sapos, víboras, cobras e serpentes, para que nele fossem lançados a rainha e os seus filhos, bem como o cozinheiro, a sua esposa e a empregada desta: determinara que os trouxessem com as mãos amarradas nas costas.

Estavam lá, e os carrascos se preparavam para lançá-los ao caldeirão, quando o rei, que não era esperado tão cedo, entrou no pátio a cavalo; viera às pressas, e perguntou, apavorado, o que significava aquele horrível espetáculo; ninguém ousava responder-lhe, quando a ogra, enraivecida por ver o que via, se atirou de cabeça no caldeirão, sendo devorada num instante pelos bichos asquerosos que ela própria mandara pôr lá dentro. É claro que o rei ficou triste: ela era sua mãe; mas logo se consolou com a sua bela esposa e os seus filhos.

MORALIDADE

Esperar por um tempo um bom e rico esposo,
Galante, encantador, garboso,
É coisa bastante vulgar,
Porém, esperar por um século, e dormente,
Moça igual não se pode achar,
Que durma tão tranquilamente.

OUTRA MORALIDADE

A fábula deseja apenas mostrar,
Que do hímen amiúde os nós tão delicados.
Não deixam de ser bons, ainda que adiados,
Que espere quem se quer casar;
Mas as mulheres, sempre a arder,
Aspiram à fé conjugal.
Que eu não tenho coragem, nem poder
De lhes pregar esta moral.

ANEXO C

A BELA ADORMECIDA - IRMÃOS GRIMM

Tradução de Karin Volobuef

Há muito tempo, viviam um rei e uma rainha que todos os dias diziam: "Ah, se nós tivéssemos uma criança!", e nunca conseguiam uma. Aí aconteceu que, uma vez em que a rainha estava se banhando, um sapo rastejou para fora da água e lhe disse "Seu desejo será realizado; antes que se passe um ano, você dará à luz uma menina". Aquilo que o sapo dissera aconteceu, e a rainha teve uma menina que era tão formosa que o rei mal se continha de felicidade, e preparou uma grande festa. Ele não apenas convidou seus parentes, amigos e conhecidos, como também as fadas, a fim de obter suas boas graças para a criança. Havia treze delas em seu reino, mas como ele só possuía doze pratos de ouro, nos quais elas poderiam comer, uma delas teria de ficar em casa. A festa foi celebrada com toda a pompa e, quando chegou ao fim, as fadas presentearam a criança com dotes mágicos: uma com a virtude, outra com a formosura, a terceira com riqueza, e assim com tudo o que há de desejável no mundo. Quando onze já tinham falado, entrou de repente a décima terceira. Ela queria se vingar por não ter sido convidada e, sem cumprimentar ou mesmo olhar para quem quer que seja, exclamou aos brados: "A princesa deverá espetar-se em um fuso quando tiver quinze anos, e cair morta." E sem dizer mais nada, virou as costas e deixou o salão. Todos estavam assustados, e então adiantou-se a décima segunda, que ainda não tinha feito seu desejo, e como não podia anular a maldição, mas apenas abrandá-la, ela disse: "A princesa não morrerá, apenas cairá em um sono profundo que durará cem anos."

O rei, que queria salvar sua querida criança do infortúnio, ordenou que todos os fusos do reino inteiro fossem queimados. Na menina, entretanto, realizaram-se plenamente todos os dons das fadas, pois ela era tão bela, educada, gentil e sensata que todos que a viam não podiam deixar de gostar dela. Sucedeu que, justamente no dia em que ela completava quinze anos, o rei e a rainha não estavam em casa, e a menina estava sozinha no castelo. Ela andou então por todos os cantos, examinou à vontade aposentos e câmaras, e finalmente chegou até uma velha torre. Subiu a estreita escada em espiral e deparou-se com uma pequena porta. Na fechadura havia uma chave enferrujada e, quando ela a girou, a porta se abriu de um só golpe e lá, em um quartinho, estava sentada uma velha com um fuso, fiando diligentemente seu linho. "Bom dia, velha mãezinha", disse a princesa, "o que você está fazendo aí?" "Eu estou fiando," disse a

velha, e balançou a cabeça. "O que é isto, que pula tão alegremente?" perguntou a menina, e pegou o fuso querendo também fiar. Mal ela tinha tocado o fuso, a maldição se realizou, e ela espetou-se no dedo.

Mas, no mesmo instante em que foi picada, ela caiu na cama que ali estava, e foi tomada de um profundo sono. E este sono estendeu-se por todo o castelo: o rei e a rainha, que tinham acabado de chegar e entrado no salão, começaram a dormir, e com eles toda a Corte. Dormiram então também os cavalos no estábulo, os cachorros no pátio, as pombas no telhado, as moscas na parede, e até o fogo, que chamejava no fogão, ficou imóvel e adormeceu, e o assado parou de crepitar, e o cozinheiro, que queria puxar seu ajudante pelos cabelos porque ele havia feito uma coisa errada, soltou o menino e dormiu. E o vento assentou-se, e nas árvores defronte ao castelo nem uma folhinha se movia.

Ao redor do castelo começou, porém, a crescer uma cerca de espinhos, que a cada ano ficava mais alta e que, por fim, estendeu-se em volta de todo o castelo e cobriu-o de tal forma que nada mais se podia ver dele, nem mesmo a bandeira sobre o telhado. Começou então a correr no país a lenda da bela adormecida, pois assim era chamada a princesa, de modo que de tempos em tempos chegavam príncipes que tentavam penetrar no castelo através da cerca viva. Mas nenhum deles conseguiu, pois os espinhos estavam tão entrelaçados como se tivessem mãos, e os jovens ficavam presos neles e não conseguiam se soltar, sofrendo uma morte lastimável. Depois de muitos anos, chegou mais uma vez um príncipe ao reino e ouviu quando um velho contava da cerca de espinhos, e que havia um castelo atrás dela, no qual uma linda princesa, chamada Bela Adormecida, já dormia há cem anos, e com ela dormia o rei e a rainha e toda a corte. Ele também sabia pelo seu avô que muitos príncipes já haviam vindo e tentado penetrar pela cerca viva de espinhos, mas haviam ficado presos nela e morrido tristemente. O jovem então disse: "Eu não tenho medo, eu quero ir lá e ver a Bela Adormecida." O bom velho tentou dissuadi-lo de todos os modos, mas ele não deu ouvidos às suas palavras.

Mas agora os cem anos tinham justamente acabado de transcorrer, e havia chegado o dia em que Bela Adormecida deveria acordar. Quando o príncipe se aproximou da cerca de espinhos, estes não eram agora mais do que flores grandes e bonitas que por si sós se abriram e o deixaram passar ileso, e se fecharam atrás dele, formando novamente uma cerca. No pátio do castelo ele viu os cavalos e os cães de caça malhados deitados e dormindo, no telhado estavam pousadas as pombas, e tinham a cabecinha metida debaixo da asa. E quando ele entrou na casa, as moscas dormiam na parede, o cozinheiro na cozinha ainda levantava a mão como se quisesse agarrar o menino, e a criada estava sentada diante da galinha preta que deveria ser depenada. Ele então continuou andando, e avistou no salão toda a corte deitada e dormindo, e lá em cima,

perto do trono, estavam deitados o rei e a rainha. Aí ele continuou andando ainda mais, e tudo estava tão quieto que se podia ouvir sua respiração, e chegou finalmente à torre e abriu a porta do quartinho, no qual Bela Adormecida dormia. Lá estava ela deitada, e era tão bela que ele não conseguia desviar os olhos, e ele se inclinou e beijou-a. Quando ele a tinha tocado com os lábios, Bela Adormecida abriu os olhos, acordou e olhou para ele amavelmente. Então os dois desceram, e o rei acordou, e a rainha e toda a corte, e se olharam espantados. E os cavalos no pátio se levantaram e se sacudiram; os cães de caça pularam e abanaram suas caudas; as pombas no telhado tiraram a cabecinha de sob a asa, olharam ao redor e voaram para o campo; as moscas nas paredes recomeçaram a rastejar; o fogo na cozinha levantou-se, chamejou e cozinhou a comida; o assado voltou a crepitar; e o cozinheiro deu um tamanho tabefe no menino que este gritou; e a criada terminou de depenar a galinha. E aí foram festejadas com todas as pompas as bodas do príncipe com a Bela Adormecida, e eles viveram felizes até o fim.

ANEXO D

MALÉVOLA - ROTEIRO DE LINDA WOOLVERTON¹⁴

A história começa com Malévola, uma jovem e poderosa fada que vivia num vale mágico fronteiro a um reino de seres humanos. Enquanto jovem, ela conhece e apaixona-se por um menino camponês chamado Stefan, cujo amor por Malévola é suprimido pela sua ambição de se tornar rei. Ao crescerem, eles se separam até que um dia Stefan volta para vê-la. Depois, após Malévola derrotar o rei numa batalha, Stefan é ordenado de matá-la. Ao visitá-la novamente, Stefan lhe dá uma substância entorpecente e Malévola desmaia; Stefan não tem coragem para matá-la, e ao invés disso arranca suas asas usando uma corrente de ferro —, e leva as asas ao rei como prova de que Malévola estava morta. Triste por ter sido traída por Stefan e por ter perdido suas asas, Malévola começa a construir um reino de escuridão na terra das fadas. Ela toma um corvo, Diaval, por seu confidente e ajudante, constantemente transformando-o em vários animais.

Um dia, Diaval informa a Malévola que Stefan, agora rei, dará uma festa para o batizado de sua filha recém-nascida, Aurora. Em retaliação pela traição de Stefan, Malévola aparece sem ter sido convidada e amaldiçoa o bebê, que picará seu dedo no fuso de uma roca no seu aniversário de 16 anos, caindo em sono profundo; a maldição só poderá ser quebrada com um beijo de amor verdadeiro. Stefan, paranoico pela maldição, queima e trancafia todas as rocas do reino, e também envia Aurora para ser criada por três fadas no meio da floresta, devendo ser trazida de volta um dia depois de completar 16 anos.

Apesar do ódio inicial por Aurora, Malévola começa a cuidar dela, quando as fadas, falham em fazê-lo. Quando Aurora completa 15 anos, ela finalmente conhece Malévola, acreditando que ela é sua fada-madrinha, ao lembrar dela por perto durante toda a sua infância. Malévola permite que Aurora passe mais tempo no vale das fadas. Percebendo que gosta da menina, Malévola tenta remover a maldição, mas não consegue. Aurora conhece um príncipe, Philip, e os dois sentem-se atraídos um pelo outro. Ele diz que está indo ao castelo do rei Stefan, mas promete retornar para vê-la. No dia de seu aniversário de 16 anos, Aurora decide que quer viver com Malévola no vale das fadas, e Malévola permite pois não há rocas de fiar no vale, o que a protegeria da maldição. As três fadas, entretanto, contam a Aurora da maldição de Malévola, e Aurora vai embora para o castelo, magoada.

¹⁴ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Maleficent>

O rei Stefan tranca Aurora num quarto até que o dia de seu aniversário termine, mas a maldição se processa e ela encontra as rocas trancadas, e pica seu dedo num fuso, caindo em sono profundo. Malévola, tendo falhado ao tentar protegê-la, adentra o castelo trazendo o príncipe Philip inconsciente, na tentativa de fazê-lo beijá-la e despertá-la da maldição – o beijo, entretanto, não funciona. Malévola pede perdão à Aurora pelo que fez e lhe dá um beijo na testa, o que faz com que ela desperte, uma vez que o amor materno de Malévola é verdadeiro. Ao acordar, Aurora chama Malévola de "madrinha", mostrando que a perdoou, e reafirma o desejo de ir viver com ela no vale das fadas.

Ao tentarem sair do castelo, Malévola cai numa armadilha preparada pelo rei Stefan, sendo aprisionada numa rede de ferro que cai do teto. Usando lanças de ferro, os guardas começam a matar Malévola, que usa suas últimas forças para transformar Diaval num dragão, que embora inicialmente consiga deter os guardas, logo começa a ser dominado. Malévola é cercada por guardas com escudos de ferro, e Stefan a humilha por ela estar sem suas asas, e diz que irá matá-la. Aurora descobre as asas de Malévola e as liberta. Malévola, agora com suas asas, derrota Stefan e ele morre ao cair no fosso do castelo. Aurora é proclamada rainha do reino dos humanos e das fadas por Malévola, unindo ambos os reinos, com o príncipe Phillip observando.