

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MÔNICA DAYSE ALVES ROSA

**A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA OBRA
INFANTOJUVENIL *NÃO ERA UMA VEZ*: CONTOS CLÁSSICOS RECONTADOS**

Vitória
2025

MÔNICA DAYSE ALVES ROSA

**A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA OBRA
INFANTOJUVENIL *NÃO ERA UMA VEZ*: CONTOS CLÁSSICOS RECONTADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras/ Profletras do
Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes),
campus Vitória, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Passos
Ramalhete

Vitória

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

R788r Rosa, Mônica Dayse Alves.

A representação da mulher na obra infantojuvenil não era uma vez:
contos clássicos recontados / Mônica Dayse Alves Rosa. – 2025.
278 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Mariana Passos Ramalhete.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2025.

1. Literatura infantojuvenil – Estudo e ensino. 2. Mulheres na
literatura. 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação. 5.
Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. I.
Ramalhete, Mariana Passos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III.
Título.

CDD 21 – 808.89

MÔNICA DAYSE ALVES ROSA

**A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA OBRA INFANTOJUVENIL
NÃO ERA UMA VEZ: CONTOS CLÁSSICOS RECONTADOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 17 de abril de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCAS DOS PASSOS E SILVA
Data: 17/04/2025 16:38:35-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Doutora Mariana Passos Ramalheite - P/ Doutor Lucas dos Passos e Silva
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 LETICIA QUEIROZ DE CARVALHO
Data: 17/04/2025 17:01:45-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO
Data: 16/04/2025 11:06:43-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Doutora Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

MÔNICA DAYSE ALVES ROSA

ROSA, Mônica Dayse Alves; RAMALHETE, Mariana Passos. **Do Conto à Ação:** atividades inspiradas em *Não era Uma Vez*: contos clássicos recontados. Vitória: Ifes, 2025. 28 p. (Sequência de Atividades).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 17 de abril de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LETICIA QUEIROZ DE CARVALHO
Data: 17/04/2025 17:04:12 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 MARIA AMÉLIA DALVI SALGUEIRO
Data: 24/04/2025 11:06:43 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Doutora Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Dedico este trabalho ao Eterno, pelas inúmeras bênçãos que Ele me concedeu ao longo de minha jornada.

À minha mãe Emília, inspiração constante; cujo caminho pavimentado constitui-se também meu.

À minha família, marido Ivanei e filhos Larissa e Pedro pela motivação e apoio constantes.

Às minhas irmãs, amigas da vida inteira.

Aos professores de toda a minha jornada escolar, que sobrevivem em mim.

E a todas as mulheres que carregam o pesado fardo da submissão e da falta de liberdade para construir a sua própria identidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo, agradeço ao Eterno pelas providências que me trouxeram até este momento. O caminho trilhado foi árduo, mas sempre sustentado pela força motriz do universo. Eu não merecia que seu olhar tenha se voltado para mim. Foi por puro amor.

Aos meus pais, José e Emília (em memória) pelas lições que me ensinaram a valorizar a educação e encontrar nela o único caminho possível; principalmente à minha mãe por não se curvar diante dos obstáculos que a sociedade sempre propôs para a mulher e enfrentar, com coragem, as agruras de começar o ensino primário, próprio da criança, já na fase adulta, porque esse era o único meio possível que uma mulher originária da zona rural tinha de estudar. Imagino a profundidade do constrangimento que minha mãe enfrentou, pela distorção de idade em relação às colegas, de cabeça erguida. Jamais agradecerei o suficiente.

Agradeço ao meu marido pela parceria de uma vida inteira, sempre me apoiando e incentivando, mesmo quando eu mesma achava que não seria mais possível continuar.

Agradeço aos meus filhos pela compreensão diante da ausência.

Aos meus colegas de trabalho, sobretudo, à diretora da escola, que não mediu esforços para criar condições para que eu pudesse frequentar as aulas.

Aos meus colegas do Profletras, pela interação sempre gentil e fecunda.

Agradeço à minha orientadora Dra. Mariana Ramallete, não só pelas contribuições no desenvolvimento deste trabalho, mas também pelas aulas excepcionais que contribuíram para o meu desenvolvimento de forma omnilateral, nos termos que debate a Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi.

[...] quanto mais difícil é o contexto, mais necessário é manter espaço para o sonho, o pensamento, a humanidade. Espaços abertos para outra coisa. Espaços nos quais se possa voltar às fontes, onde se manter a própria dignidade, porque a literatura é metáfora da vida, uma vida nem sempre é fácil de significar.

(Andruetto, 2017, p. 89)

RESUMO

Nesta pesquisa, cujo tema é representação da mulher na literatura infantojuvenil, desenvolvida no campo de pesquisa dos Estudos Literários, do programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto Federal do Espírito Santo, propomos estudar a literatura e as relações de gênero nos anos finais do Ensino fundamental II. O objetivo é contribuir com a formação crítica do leitor, a partir da leitura e reflexão de textos selecionados da obra *Não era uma vez: contos clássicos recontados*. São eles: os contos: “A história da Cinderela tal como me contaram”, de Adela Basch; “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro; “Antecedente de uma famosa história”, de Carolina Alonso; “João e Maria”, de Myriam Yagnam; “O vestido novo da imperatriz”, de Heriberto Tejo. A metodologia orientou-se pelos princípios da pesquisa bibliográfica-documental, conforme Gil (2002) e da pesquisa interventiva (Damiani *et al.*, 2013). Para embasamento teórico, foram utilizadas as teorias inerentes à área dos Estudos Literários. As áreas de reflexão e seus respectivos autores são: questões identitárias da mulher (Beauvoir, 1980; Solnit, 2017); gênese e desdobramentos sócio-históricos da literatura infantojuvenil (Zilberman, 1986; 2002); literatura, escola e o papel do professor (Andruetto, 2012; 2017). Os resultados obtidos a partir da análise dos dados: contos escritos pelos alunos que apresentam intertextualidade com os tradicionais contos de fadas, relativos à avaliação da proposta interventiva, apresentaram evidências consoantes ao objetivo geral da pesquisa, visto que, de um modo geral, os textos materializam representações que rompem com a tradição, denotando uma criticidade em desenvolvimento.

Palavras-chave: representação; mulher; Literatura Infantil; gênero.

ABSTRACT

In this research, whose theme representation of women in children's and youth literature, developed in the field of research of Literary Studies, from the Professional Master's program in Letters (Profletras) of the Federal Institute of Espírito Santo, we propose to study the literature and gender relations in the final Years of elementary education II. The objective is to contribute to the critical formation of the reader, based on the reading and reflection of selected texts from the work *Not Once Upon a Time: Classic Tales Retold*. They are: *The story of Cinderella as told to me*, by Adela Basch; *Rapunzel (and a great disorder)*, by Beatriz Garcia Huidobro; *Background to a famous story*, by Carolina Alonso; *John and Mary*, by Myriam Yagnam; *The Empress's New Dress*, by Heriberto Tejo. The methodology was guided by the principles of interventional research (Damiani *et al.*, 2013). For theoretical basis, theories inherent to the area of Literary Studies were used. The areas of reflection and their respective authors are: women's identity issues Beauvoir (1980; Solnit, 2017); genesis and socio-historical developments of children's and youth literature (Zilberman, 1986; 2003); literature, school and role of the teacher as a mediator (Andruetto, 2012; 2017). The results obtained from the data analysis: short stories written by students that present intertextuality with traditional fairy tales, relating to the evaluation of the intervention proposal, presented evidence consistent with the general objective of the research, since, generally speaking, the texts materialize representations that break with tradition, denoting a developing criticality.

Keywords: representation; woman; Children's Literature; gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro Não era uma vez: contos clássicos recontados	92
Figura 2 - Contracapa do livro Não era vez: contos clássicos recontados	93
Figura 3 - Página 115: abertura do conto “João e Maria”	103
Figura 4 - Página 121 do conto “João e Maria”	111
Figura 5 - Página 08: abertura do conto “A história de Cinderela tal como me contaram”	113
Figura 6 - Página 35: abertura do conto “Rapunzel e uma grande desordem”	117
Figura 7 - Página 103: abertura do conto “O vestido novo da imperatriz”	128
Figura 8 - Página 55 do conto “Antecedentes de uma famosa história”	133
Figura 9 - Página 62 do conto "Antecedentes de uma famosa história"	135
Figura 10 - Página 61 do conto “Antecedentes de uma famosa história”	138
Figura 11 - Página 62 do conto “Antecedentes de uma famosa história”	140
Figura 12 - Página 55 do conto “Antecedentes de uma famosa história”	142
Figura 13 - Página 59 do conto “Antecedentes de uma famosa história”	142
Figura 14 - Página 63 do conto “Antecedentes de uma famosa história”	142
Figura 15 - Localização do bairro via aplicativo do GPS – Google Maps, visualização por satélite	159
Figura 16 - Localização do bairro Vila Independência via aplicativo do GPS – Google Maps, visualização por satélite	160
Figura 17 - Localização da praça do bairro Vila Independência via aplicativo do GPS – Google Maps, visualização por satélite	161
Figura 18 - Vista panorâmica da rua, onde se localiza a Unidade de Ensino - EEEFM José Vitor Filho via aplicativo de GPS – Google Maps, visualização por satélite ...	162
Figura 19 - Fachada externa da Unidade de Ensino - EEEFM José Vitor Filho.....	162
Figura 20 - Fotografia sala de aula da Unidade de Ensino - EEEFM José Vitor Filho	163
Figura 21 - Fotografia refeitório da Unidade de Ensino - EEEFM José Vitor Filho..	164
Figura 22 - Área de convivência pátio externo - EEEFM José Vitor Filho	164
Figura 23 – Área de convivência pátio interno - EEEFM José Vitor Filho (I).....	165
Figura 24 – Área de convivência pátio interno - EEEFM José Vitor Filho (II).....	165
Figura 25 - Biblioteca - EEEFM José Vitor Filho (I)	165
Figura 26 - Biblioteca - EEEFM José Vitor Filho (II)	165
Figura 27 - Quadra de esporte - EEEFM José Vitor Filho (I)	166
Figura 28 - Quadra de esporte - EEEFM José Vitor Filho (II)	166
Figura 29 – Fotografia dos volumes utilizados na pesquisa	176
Figura 30 – Momento de aplicação do questionário (I).....	178
Figura 31 – Momento de aplicação do questionário (II).....	178
Figura 32 – Momento de aplicação do questionário (III).....	178
Figura 33 – Momento de aplicação do questionário (IV)	178
Figura 34 – Momento de aplicação do questionário (V)	178
Figura 35 – Momento de aplicação do questionário (VI)	178
Figura 36 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (I)	189
Figura 37 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (II)	189

Figura 38 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (III)	190
Figura 39 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (IV).....	190
Figura 40 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (V).....	191
Figura 41 - – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (VI).....	191
Figura 42 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (I)..	197
Figura 43 - Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (II)..	198
Figura 44 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (III)	198
Figura 45 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (IV)	198
Figura 46 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (V)	199
Figura 47 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (VI)	199
Figura 48 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (VII)	200
Figura 49 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (VIII)	200
Figura 50 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (IX)	200
Figura 51 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (X)	201
Figura 52 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XI)	201
Figura 53 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XII)	202
Figura 54 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XIII)	202
Figura 55 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XIV)	202
Figura 56 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XV)	203
Figura 57 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XVI)	203
Figura 58 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XVII)	205
Figura 59 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XVIII)	205
Figura 60 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XIX)	205
Figura 61 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (I)	213
Figura 62 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (II)	213
Figura 63 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (III)	213
Figura 64 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV2 (I)	214
Figura 65 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (II)	214
Figura 66 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (III)	214
Figura 67 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV3 (I)	214
Figura 68 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV2 (II)	214
Figura 69 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV2 (III)	214
Figura 70 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV1 (I)	217

Figura 71 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV1 (II)	217
Figura 72 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV1 (IV)	218
Figura 73 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV1 (V)	218
Figura 74 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV2 (I)	218
Figura 75 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV2 (II)	218
Figura 76 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV2 (III)	218
Figura 77 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV2 (IV)	218
Figura 78 Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV3 (I)	219
Figura 79 Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV3 (II)	219
Figura 80 – Fotografia da apresentação relativa à ação 4 (I)	224
Figura 81 – Fotografia da apresentação relativa à ação 4 (II)	224
Figura 82 – Fotografia da apresentação relativa à ação 4 (III)	224
Figura 83 – Imagem das páginas com informações teóricas capturadas do computador	226
Figura 84 - Fotografia relativa à ação 5 (I)	227
Figura 85 - Fotografia relativa à ação 5 (II)	227
Figura 86 - Fotografia relativa à ação 5 (III)	228
Figura 87 - Fotografia relativa à ação 5 (IV)	228
Figura 88 - Fotografia relativa à ação 5 (V)	228
Figura 89 - Fotografia relativa à ação 5 (VI)	228
Figura 90 – Fotografia da apresentação do grupo: “Antecedentes de uma famosa história” – 9ºV1, relativa à ação 07 (I)	230
Figura 91 – Fotografia da apresentação do grupo: “Antecedentes de uma famosa história” – 9ºV1, relativa à ação 07 (II)	230
Figura 92 – Fotografia da apresentação do grupo: “A história da Cinderela tal como me contaram” – 9ºV1, relativa à ação 07 (I)	230
Figura 93 – Fotografia da apresentação do grupo: “A história da Cinderela tal como me contaram” – 9ºV1, relativa à ação 07 (II)	230
Figura 94 – Fotografias da apresentação do grupo: “João e Maria” – 9ºV2, relativa à ação 07 (I)	231
Figura 95 – Fotografias da apresentação do grupo: “João e Maria” – 9ºV2, relativa à ação 07 (II)	231
Figura 96 – Fotografia da apresentação do grupo: “João e Maria” – 9ºV2, relativa à ação 07 (III)	231
Figura 97 – Fotografia da apresentação do grupo: “João e Maria” – 9ºV2, relativa à ação 07 (IV)	231
Figura 98 – Fotografia da apresentação do grupo: “Rapunzel (e uma grande desordem)” – 9ºV3, relativa à ação 07 (I)	231
Figura 99 – Fotografia da apresentação do grupo: “Rapunzel (e uma grande desordem)” – 9ºV3, relativa à ação 07 (II)	231
Figura 100 – Fotografia da apresentação do grupo: “O vestido novo da Imperatriz” – 9ºV3, relativa à ação 07 (I)	232
Figura 101 – Fotografia da apresentação do grupo: “O vestido novo da Imperatriz” – 9ºV3, relativa à ação 07 (II)	232
Figura 102- Fotografia da apresentação do grupo: “O vestido novo da Imperatriz” – 9ºV3, relativa à ação 07 (III)	232

Figura 103 – Fotografia da apresentação do grupo:” O vestido novo da Imperatriz” – 9ºV3, relativa à ação 07 (IV)	232
Figura 104 – Fotografia de exemplar da coletânea <i>Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa</i>	234
Figura 105 – Página relativa ao texto da coletânea <i>Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa</i> , escrita pela aluna A. S. R. L.	237
Figura 106 – Páginas relativas ao texto da coletânea <i>Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa</i> , escrita pela aluna K.K. G V.....	238
Figura 107 – Página relativa ao texto da coletânea <i>Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa</i> , escrita pela aluna S. S. A.	239
Figura 108 – Páginas relativas ao texto da coletânea <i>Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa</i> , escrita pelo aluno V. J. M. O.....	241
Figura 109 – Páginas relativas ao texto da coletânea <i>Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa</i> , escrita pelo aluno J. M. S. A.	242
Figura 110 – Páginas relativas ao texto da coletânea <i>Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa</i> , escrita pelo aluno H. G. S.....	243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das dissertações selecionadas para revisão.....	27
Quadro 2 – Demonstração do quantitativo de alunos matriculados no 9º ano.....	167
Quadro 3 – Descrição da produção de dados relativos à literatura e educação	179
Quadro 4 – Descrição da produção de dados relativos à violência	181
Quadro 5 – Descrição da produção de dados relativos às relações sociais	183
Quadro 6 – Descrição da produção de dados relativos às relações domésticas	185
Quadro 7 – Descrição da produção de dados relativos à expectativa de comportamento	191
Quadro 8 – Descrição da produção de dados relativos ao poder político	194
Quadro 9 – Critérios avaliativos	206

LISTA DE SIGLAS

BBTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
GGGI – Índice Global de Desigualdade de Gênero
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
Tale – Termo de assentimento livre e esclarecido
TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
OMV – Observatório da Mulher Contra a Violência
IPEC – Instituto Patrícia Galvão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 REVISÃO DE LITERATURA: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL PARA A FORMAÇÃO EM RELAÇÕES DE GÊNERO.....	27
2. 1 A LITERATURA INFANTIL: ARTEFATO CULTURAL	29
2. 2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: UM NOVO OLHAR SOBRE A MULHER	37
2. 3 A MATERIALIZAÇÃO DA VOZ DA MULHER NA SOCIEDADE	45
2. 4 PROJETO DE REPRESENTAÇÃO: ENTRE O FATO E O PENSADO.....	57
3 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER E OS DESAFIOS DA ESCOLA	60
3. 1 LITERATURA INFANTOJUVENIL: REPRESENTAÇÃO DA TECITURA SOCIAL	67
3. 2 LITERATURA NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR.....	73
3. 3 LITERATURA INFANTOJUVENIL E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E JUVENTUDE	78
3. 3. 1 Apontamentos sobre a concepção de infância e juventude.....	82
3. 3. 2 As narrativas maravilhosas	84
3. 4 ORIGEM: LITERATURA INFANTOJUVENIL NA AMÉRICA LATINA.....	86
3. 4. 1 Origem da Literatura infantojuvenil no Brasil.....	88
4 LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA: DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DO PAPEL DA MULHER.....	92
4. 1 EM PERSPECTIVA: "JOÃO E MARIA", DE MIRYAM YAGNAM.....	103
4. 2 EM PERSPECTIVA: "A HISTÓRIA DA CINDERELA TAL COMO ME CONTARAM", DE ADELA BASCH	113
4. 3 EM PERSPECTIVA: "RAPUNZEL (E UMA GRANDE DESORDEM)", DE BEATRIZ GARCIA HUIDOBRO	117
4. 4 EM PERSPECTIVA: "O VESTIDO NOVO DA IMPERATRIZ", DE HERIBERTO TEJO	128
4. 5 EM PERSPECTIVA: "ANTECEDENTES DE UMA FAMOSA HISTÓRIA", DE CAROLINA ALONSO	133
4. 6 REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA	147
5 PERCURSO METODOLÓGICO	150
5. 1 QUANTO AO PROCEDIMENTO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	151
5. 2 QUANTO AO PROCEDIMENTO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	152

5. 3 QUANTO AO PROCEDIMENTO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	154
5. 3. 1 Construção do plano de ação da pesquisa do tipo intervenção pedagógica	157
5. 4 O AMBIENTE DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS	158
5. 5 DISCUTINDO TEMA COMO UM DESAFIO DO COTIDIANO	168
5. 5 APONTAMENTOS RELACIONADOS À PESQUISA.....	173
5. 5. 1 Quanto à revisão de literatura e ao interesse das instituições oficiais pela pesquisa.....	173
5. 5. 2 Quanto ao objeto de estudo da pesquisa e ao principal aparato educacional do estado: a instituição escolar	174
5. 6 PRODUÇÃO DE DADOS.....	177
5. 7 ANÁLISE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	180
5. 7. 1 Dados relativos à literatura e educação	180
5. 7. 2 Produção de dados relativos à violência	182
5. 7. 3 Produção de dados relativos às relações sociais	184
5. 7. 4 Produção de dados relativos às relações domésticas	187
5. 7. 5 Produção de dados relativa à expectativa de comportamento	193
5. 7. 6 Produção de dados relativa ao poder político.....	195
5. 7. 7 Conclusão parcial relativa à produção de dados	206
5. 8. LITERATURA NA ESCOLA: ENCONTRO ENTRE O TEXTO E SEU LEITOR	207
5. 8. 1 Pensando a avaliação do projeto	208
5. 8. 2 Intervenção pedagógica: a pesquisa em ação	209
5. 8. 3 Produção da coletânea <i>Não era uma vez</i>: a resistência assumida na narrativa	234
5. 8. 4 Avaliação: Dados relativos aos efeitos da intervenção	235
5. 8. 5 Avaliação: Dados relativos à intervenção	246
6 PRODUTO EDUCACIONAL	250
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
REFERÊNCIAS	258
ANEXO A – Carta de anuência da diretora da instituição escolar	264
ANEXO B – Carta de autorização do Conselho de Ética	265
ANEXO C – Termo de assentimento livre e esclarecido – TALE.....	268

ANEXO D – Termo de cessão de uso de imagem e/ou som da voz para fins científicos e acadêmicos	269
ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	270
ANEXO F – Carta de autorização da Secretaria Estadual de Educação.....	272
ANEXO G – Parecer consubstanciado do CEP	274

1 INTRODUÇÃO

O tema “representação da mulher na literatura infantojuvenil” não se tornou provocante para mim a partir da incursão no mestrado. Neste, o tema apenas se configurou como objeto de pesquisa. Entretanto, a questão da mulher inquieta-me há muito tempo. Está presente nas minhas experiências pessoais e profissionais. Fui criada por uma mulher feminista em uma família marcada pela presença de uma mulher feminina forte, independente e livre. Não foi a simples presença, a propósito, mas a presença atuante, consubstanciada em atitudes. Fui educada para encontrar o meu lugar no mundo, não apenas o do sujeito, mas o de mulher, e consolidá-lo através da educação, que, entre outros benefícios, levaram-me ao mundo da Literatura. Esta tornou-se fundamental na minha formação profissional, certamente, mas, sobretudo, no meu desenvolvimento pessoal.

Filha de José Alves Pereira, produtor rural, e de Maria Emília de Magalhães Alves, professora de escola primária (atual Ensino Fundamental I), fui alfabetizada em casa, pelo meu pai, apesar das poucas letras, pois somente concluíra o 4º ano primário sob orientação de minha mãe, que, à época, trabalhava em dois turnos: no matutino, na escola primária de ensino regular e, no noturno, na alfabetização de jovens e adultos (antigo Mobral).

Entreí na escola primária com um ano de atraso. Contudo, à época, já apresentava aptidão para as Letras, tendo sido observada pelas minhas professoras de Língua Portuguesa e pela minha mãe. Jamais vou me esquecer das minhas primeiras professoras de Português, Dona Alvani, Dona Gilda e Dona Solange. As vozes delas ainda ecoam na minha memória. Cresci cercada de livros didáticos, que a minha mãe utilizava no trabalho; mas Literatura era outra coisa. Na cidade em que eu morava, não havia uma única biblioteca sequer, por isso, devo muito a uma colega, Nilda, a minha formação leitora, por emprestar-me, frequentemente, as revistinhas em quadrinhos das quais era assinante. E foi assim que o gosto pela leitura se consolidou em mim.

Ao término do Fundamental, mudamo-nos para outra cidade onde continuei os meus estudos. Lá encontrei o lugar que interferiria, decisivamente, na minha formação leitora. Na escola na qual fui matriculada, havia uma biblioteca enorme, lotada de

livros, diversificada. Eu fiquei fascinada. Lia um livro atrás do outro. Devorei-os o quanto pude. Lia por necessidade de preencher a alma, sem nenhuma relação com trabalhos escolares.

Encontrei, na biblioteca da escola, o meu nirvana pessoal e fiz dela o meu lugar de refúgio. Nem mesma eu saberia dimensionar qual efeito a leitura de *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, *As Brumas de Avalon*, de Marion Zimmer Bradley, entre outros, produziram em mim, mudando minha perspectiva acerca da força, da resiliência e o poder da mulher. Foi avassalador. Sobre os livros, penso como Andruetto (2017, p. 79), eles “[...] nos põem diante de nós mesmos e diante do mundo do qual fazemos parte e nos convidam a trabalhar arduamente para tornar efetivas as possibilidades” (Andruetto, 2017, p. 79).

Na biblioteca da escola, eu gastava o tempo livre. Eu lia “desaforadamente” – como diz Andruetto (2012, p. 92). Os livros, com suas histórias, de todos os tipos, foram os meus psicólogos, amigos e companheiros. Embora, eu reconheça, como professora, a importância da literatura na formação leitora de um indivíduo, nem mesma eu podia dimensionar o que os livros estavam fazendo por e em mim. Lendo, eu conheci o mundo e vivi aventuras inimagináveis. Coaduno-me com Borges, considero a literatura uma forma de felicidade (Borges, 1987, p 126).

Ao iniciar a etapa do Ensino Médio, vi-me obrigada a diminuir o ritmo de leitura e frequência na biblioteca, contraditoriamente, para ter tempo de estudar e trabalhar, pois, a partir de então, eu entraria no mercado de trabalho. No ano em que comecei a cursar esse segmento, fui selecionada no processo seletivo e iniciei como estagiária no Banco do Nordeste do Brasil. Por causa do estágio, fiz a opção de cursar Técnicas Contábeis, afastando-me da área de Letras. Não estou arrependida. Aprendi muito. Aprendi a trabalhar e a viver por meus próprios meios. E isso, por si só, já tem um valor inestimável. Concluí o curso de Técnicas Contábeis e tornei-me técnica em Contabilidade. Continuei na área, levando a vida que as oportunidades permitiam.

Acontece, entretanto, que a pessoa de maior influência na minha vida, a minha mãe, mudou o meu trajeto pessoal. Uma mulher, que saiu da zona rural aos 15 anos de idade para cursar o primeiro ano do primário, formou no segundo grau (atual Ensino Médio) aos 26, lutou para ter uma formação que lhe conferiu as condições mínimas

exigidas à época para se tornar professora. Ela não é do tipo conformada. Mulher forte, exigente, que nunca aceitou nada menos que a excelência. Sempre quis que fôssemos (eu e minhas irmãs) além dos limites dela. Com ela, aprendemos que podemos sonhar, a valorizar o esforço e a buscar o nosso lugar. Não apenas o lugar de gente, mas o de mulher. Feminista de vivência, sem panfletarismos vazios. Incomodada, um dia, disse-me para ir aprender a pegar pelo menos um ônibus. E eu fui. Cheguei a prestar vestibular para Ciências Contábeis, equivocadamente, mas a inaptidão para os números tornou-se um obstáculo intransponível. Guardei o desejo de estudar em mim.

Ao tornar-me mãe, pude ficar e fiquei, sem ansiedade, 12 anos sem estudar, dedicando-me à tarefa da maior importância na minha vida: a criação dos meus filhos. Sou grata por isso. Assim que as crianças cresceram, e os cuidados com eles já não demandavam tanto tempo, vi reacender, em mim, o desejo de realizar o sonho de voltar a estudar, mas, dessa vez, busquei respeitar o meu interesse inato: Letras.

Comecei, aos 32 anos, a cursar Letras. Graduei-me em Letras-Português e respectivas Literaturas. Realizei a especialização em Ensino e Interdisciplinaridade – História e Literatura: texto e contexto, na área do conhecimento Histórias das Representações Políticas, Culturais e Ideológicas, promovida pela Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo).

As dificuldades foram muitas e, frequentemente, produziram angústias que retardaram o processo de desenvolvimento. Não foi um percurso incólume esse atravessamento pelo mundo da literatura, e esta não propõe isso para seus “viajantes”; “[...] convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva” (Candido, 2002, p. 178). Entretanto, não tenho dúvida de que o contato frequente com a literatura organizou as minhas vivências, conforme propõe Zilberman. (2003, p. 46). Assim, a Literatura e a aptidão para as letras foram determinantes para que eu conseguisse, apesar dos obstáculos, ainda que tardiamente, alcançar o ensino superior e tornar-me professora de Língua Portuguesa.

Comecei a carreira de professora de Língua Portuguesa, atuando na rede particular de ensino. Ao longo do tempo trabalhado, idealizei e executei vários projetos. Dentre eles, há um que, até hoje, coloco em prática na escola em que trabalho: Escola

Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vítor Filho. Trata-se de uma coletânea de textos dos alunos, que, nesta instituição, tornamos pública com o nome de “Eu, o autor”. Nesses textos, os estudantes colocam em prática não apenas as primeiras técnicas de produção de textos aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também derramam todas as suas vivências, muitas vezes, carregadas de dores existenciais e sociais, dentre elas, as que dizem respeito ao universo feminino. Isso faz-me lembrar da criança que fui, do quanto a literatura me favoreceu, da liberdade que ela me proporcionou e de como ela organizou as minhas emoções. Incentiva-me a recordar também da sorte que tive de ter sido educada em uma família tão aguerrida por uma mulher forte como a minha mãe. Penso que a literatura pode ser um diferencial na formação de meus alunos e pode favorecê-los da mesma forma que me beneficiou.

As questões ligadas à condição da mulher sempre me nortearam, não só na busca de contribuir para que a minha filha pudesse construir sua própria identidade a partir de uma perspectiva positiva, entretanto, realista da condição da mulher, mas também para que meu filho crescesse, respeitando as diferenças, reconhecendo o lugar da mulher na sociedade e o direito à existência autônoma dela. Ao tornar-me professora, no entanto, deparei-me, no ambiente escolar, com circunstâncias distintas dessa perspectiva. E isso sempre me inquietou. Tais circunstâncias fizeram-me refletir sobre meu percurso e as condições que me foram imprescindíveis na organização interna de minhas experiências.

Atualmente, sou professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vítor Filho, onde, há três anos, executo o referido projeto de leitura e escrita. Vi, nesse projeto, uma oportunidade para intervir e propiciar reflexões que, reverberadas em ações, produzem mudanças nos textos dos meus alunos, não só em relação ao domínio das estruturas linguísticas, mas também quanto ao refinamento da criticidade.

Debater a condição social da mulher no ambiente escolar, pensamos, é sempre uma questão de cidadania; além disso, em vista do contato diário com os estudantes, propiciado pela carga horária do componente curricular de Língua Portuguesa, pude observar concretamente situações perturbadoras, que revelam a dualidade manifestada no comportamento e nos discursos dos alunos, relacionada a questões de gênero. Essas situações interferem na construção identitária de ambos os grupos,

gerando distorção de autoestima nas meninas e a ansiedade nos meninos. A baixa autoestima das meninas estava ligada à dependência financeira e à distorção identitária; e a ansiedade dos meninos, à pressão para demonstrar força física e emocional, ao sucesso financeiro e à diligência, como signos de distinção social, em conformidade com estereótipos de gênero.

Essas situações, não raro, produzem consequências preocupantes: para as meninas, um ambiente propício ao surgimento de violências múltiplas, como silenciamento e acomodação diante da negação dos direitos primordiais e, para os meninos, a pressão pelo sucesso financeiro. O silenciamento e acomodação engendra uma dualidade presente na relação entre discurso e comportamento. As meninas ora realizam um discurso de defesa da liberdade, da autodeterminação e da igualdade, ora realizam ações que sugerem o desejo de encontrar um parceiro que “se encarregará de lhe justificar a existência” (Beauvoir, 1980, p. 15). Essa dualidade, acreditamos, encontra, também, explicação em Beauvoir (1980, p.15): “[...] com o risco econômico [ocasionado pelo discurso libertário] ela esquia o risco metafísico de uma liberdade que deve inventar seus fins sem auxílios”.

Semelhante dualismo pode ser observado, ainda, em relação aos meninos: ao mesmo tempo que admitem o direito à liberdade, à autodeterminação e à igualdade para as mulheres, buscam relacionar-se com mulheres dependentes e obedientes, como forma de aliviar a pressão pelo sucesso financeiro.

Sobre a dualidade presente no comportamento do homem, Beauvoir (1980) elabora que

O homem pode, pois, persuadir-se de que não existe mais hierarquia social entre os sexos e de que, *grosso modo*, através das diferenças, a mulher é sua igual. [...] Quando tem para com a mulher uma atitude de colaboração e benevolência, ele tematiza o princípio da igualdade abstrata; e a desigualdade concreta que verifica não a põe. Mas, logo que entra em conflito com a mulher, a situação se inverte: *ele tematiza a desigualdade concreta e dela tira autoridade para negar a igualdade abstrata*¹ (Beauvoir, 1980, p. 20, grifo nosso).

¹ Beauvoir (1980, p. 20) [exemplifica o exposto, em nota de rodapé, declarando: “O homem declara, por exemplo, que não vê sua mulher diminuída pelo fato de não ter profissão: a tarefa do lar é tão nobre quanto etc. Entretanto, na primeira disputa, exclama: ‘Serias totalmente incapaz de ganhar tua vida sem mim’”].

No Profletras, dadas as reflexões e exigências para a etapa de ensino, a representação da mulher na literatura infantojuvenil tornou-se uma questão para mim. A interpelação reflexiva, o debate promovido pelos professores, fizeram-me ponderar sobre as possíveis causas para a atual configuração da condição da mulher na sociedade e, portanto, na comunidade onde está situada a escola em que exerço a minha profissão, logo, onde é possível a promoção de ações interventivas. Assim, a viabilização de ações que colaboram com a ordenação das experiências vivenciadas pelos meus alunos no âmbito da questão da representação da mulher fez-se necessária. Vi que a situação carecia de um projeto, visto que

[...] todo agir humano é antecedido por um projeto, da mesma forma que a teoria não é algo que se produza independentemente da prática, pois seu fundamento é a própria prática. Nós conhecemos as coisas na medida em que as produzimos [...], sem o vai-e-vem [sic] entre o fato e o pensado. (Aranha; Martins, 2007, p. 64).

Na formação escolar do universo infantojuvenil, é relevante que a menina-mulher se reconheça na literatura, que se sinta representada nela e que o menino-homem aprenda a discernir diante da multiplicidade de contextos e a conviver com a multiplicidade de sujeitos e o protagonismo da mulher. Desta forma, espera-se contribuir com a formação crítica dos leitores.

A escolha do tema da representação da mulher na literatura infantojuvenil, pertencente ao campo dos Estudos Literários de Língua Portuguesa, objetiva colaborar com a formação crítica do leitor. Diante de uma vasta literatura que privilegia uma abordagem calcada nos interesses da sociedade patriarcal, dentre eles, a manutenção do *status quo* em relação à condição da mulher no meio social, faz-se fundamental a contraposição de ideias, o questionamento, a não acomodação diante da questão. Nesse contexto, considerando a perspectiva de mudança de pensamento em relação ao tema, propiciar o acesso a obras alternativas é um instrumento de subversão da hegemonia patriarcal. A acessibilidade a diferentes narrativas e, nelas, diversas perspectivas amplia o horizonte crítico dos leitores, promovendo uma compreensão mais abrangente e inclusiva da realidade. Tal conduta desafia os paradigmas estabelecidos e contribui para uma transformação efetiva da sociedade.

Nesse sentido, a presente pesquisa propõe analisar e aplicar uma sequência de atividades baseada em cinco contos, que compõem o *corpus* documental, analisados

neste trabalho, selecionados da obra *Não era uma vez*: contos clássicos recontados. São eles: “João e Maria”, de Myriam Yagnam, “A história da Cinderela tal como me contaram”, de Adela Basch, “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro, “O vestido novo da imperatriz”, de Heriberto Tejo, “Antecedente de uma famosa história”, de Carolina Alonso, caracterizados por apresentarem intertextos com os seguintes contos tradicionais: “João e Maria”, “Cinderela”, “Rapunzel”, “A roupa nova do rei” e “Chapeuzinho Vermelho”, respectivamente.

Os leitores deste trabalho são convidados, não somente a conhecer os caminhos trilhados pelas pesquisas anteriores acerca da representação da mulher na literatura infantojuvenil, mas também aprofundar o conhecimento sobre essa literatura e seu público-alvo (a criança e o adolescente), a concepção de infância e juventude que forjou tal gênero literário e a relação entre a literatura infantojuvenil e o seu principal veículo (a escola) em um país em que o acesso à literatura é interligado, de maneira eficiente ou não, ao aparato escolar.

O convite, no entanto, não se restringe a esses elementos concretos que compõem o trato com o texto literário no ambiente escolar; é também olhar além, permitindo-se ver novamente o que já fora tantas vezes visto e refletir sobre questões de gênero e literatura infantojuvenil a fim de confirmar posicionamentos ou reorientá-los para que sejam consonantes com as transformações pelas quais passa a sociedade. Isso ocorre, porque a literatura infantil

[...] permite que a criança vivencie modelos alternativos de relações sociais, na medida em que no interior das histórias existe a perspectiva de apresentar a realidade não no que é no presente, mas fundamentalmente na articulação com o que a realidade poderia ser em outro tipo de sociabilidade (Pasqualini; Abrantes, 2013, p. 22).

São estes os diversos questionamentos que derivam do tema: como a representação da mulher na literatura interfere na construção identitária da menina-mulher? Quais consequências subjazem à identidade construída? As respostas dessas interrogações conduzem ao problema da pesquisa: como a literatura infantojuvenil pode contribuir para a construção identitária da mulher, fomentar a compreensão crítica das relações de gênero?

O levantamento preliminar evidencia que a literatura infantojuvenil tradicional ampara estereótipos que determinam a construção identitária da mulher a partir dos estigmas da fragilidade e da subalternidade, materializados em alegorias que representam um modelo de comportamento ideal, que subjazem às expectativas androcêntricas. Desta forma, tais representações propagam e consolidam a dominação do homem sobre a mulher, uma vez que, sendo o texto fruto da construção social, a literatura infantojuvenil, por vezes, defende teses “doutrinárias, que se objetivam nos livros como instrumentos aos processos de dominação da infância e a produção de passividade, conformismo e resignação na criança” (Pasqualini; Abrantes, 2013, p. 22).

A pesquisa justifica-se pela necessidade de formação de um leitor crítico e capaz de observar, analisar, refletir e questionar diante da perspectiva de mudança da ordem social. Os movimentos feministas notabilizaram-se pela repercussão das reflexões e das interpelações das mulheres. A marcha civilizatória e a ascensão desses movimentos vêm produzindo mudanças que, numa relação de causa e efeito, originam novas formas de pensar o feminino e, com elas, condicionam uma outra realidade para a mulher. Da mesma forma, a literatura contemporânea também advém de

[...] uma visão de mundo indagadora, aberta ao que está em transformação [...]. Enfim, o que hoje define a *contemporaneidade* de uma literatura é a sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor, levá-lo a desenvolver sua criatividade latente, dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso” (Coelho, 2000, p. 151, grifo da autora).

Os contos de fadas e maravilhosos contemporâneos refletem a relação entre essa nova realidade e os preceitos que definem a contemporaneidade da obra literária, e também, disseminam uma outra, em um círculo virtuoso, na qual temas, como a questão da mulher na sociedade, são postos em debate.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral contribuir com a formação crítica do leitor, a partir da leitura e reflexão da obra *Não era uma vez*: contos clássicos recontados, a qual se caracteriza por assumir uma narrativa crítica à representação estereotipada da mulher na literatura infantojuvenil. Como objetivos específicos, este trabalho visa desenvolver a formação crítica do leitor sobre a representação da mulher

nos contos tradicionais e em suas versões contemporâneas; evidenciar a importância da Literatura Infantojuvenil como uma alternativa para o trabalho de conscientização para os desafios sociais; desenvolver uma sequência de atividades como produto educacional, contendo sugestões de práticas de leitura literária para o desenvolvimento em relações de gênero, a partir da leitura e estudo de versões contemporâneas dos contos da literatura infantil tradicional, oriundas de mudanças nas relações sociais.

O Mestrado Profissional em Letras visa melhorar a qualidade de ensino no Brasil, capacitando professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, além de fornecer aos docentes em exercício recursos didáticos contemporâneos que se constituem mais adequados ao desenvolvimento crítico dos estudantes para a prática cidadã. Nesse sentido, a fim de atender à exigência do caráter propositivo do Mestrado Profissional em Formação de Professores, propõe-se, enquanto ação interventiva, uma sequência de atividades, em formato de ebook, para aplicação nas aulas de Língua Portuguesa no trabalho com a literatura infantojuvenil, amparado em textos que se caracterizam por uma abordagem atual da representação da mulher, selecionados da obra *Não era uma vez*: contos clássicos recontados.

Tal sequência constituirá o denominado Produto Educacional, desenvolvido no contexto escolar da Escola Estadual José Vitor Filho, situada na região periférica da cidade de Cariacica, região metropolitana da Grande Vitória, onde se observa flutuações nos discursos e fragilidades comportamentais relativas à questão da mulher na sociedade. A sistematização do produto educacional, em vista do objetivo geral da pesquisa, propõe ações que organizam a abordagem do tema, entretanto, essas ações estão sujeitas às variabilidades inerentes ao contexto de aplicação da proposta interventiva. Nesse sentido, excluimos o interesse pela padronização das práticas de leitura, apresentamos, em meio a tantas outras, uma possibilidade de leitura crítica da obra em questão.

A investigação restringir-se-á à mulher representada nas narrativas da literatura destinada ao público infantojuvenil. O ponto de partida será o levantamento acerca

das alegorias, sobre as quais a representação das mulheres, na narrativa maravilhosa, sustenta-se, contribuindo, assim, com a formação crítica do leitor.

A metodologia de pesquisa proposta é a adoção de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Em face do caráter teórico e prático da pesquisa, o percurso metodológico engloba três procedimentos, que caracteriza a pesquisa como bibliográfica-documental e também interventiva. Sendo a pesquisa bibliográfica e a documental, ancoradas nas orientações metodológicas de Gil (2002), e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, ancorada nas orientações metodológicas de Damiani *et al.* (2013). Levando em consideração o ciclo de uma pesquisa, as ações estão sistematizadas nas seguintes etapas: (1) definição do objeto de pesquisa e do problema; (2) levantamento das hipóteses; (3) revisão de literatura; (4) delimitação da metodologia de pesquisa; (5) definição dos *corpora*; (6) análise amparada no referencial teórico; (7) discussão dos resultados preliminares; (8) produção de dados; (9) análise e interpretação dos dados; (10) aplicação de proposta pedagógica; (11) verificação das hipóteses; (12) construção do produto final: sequência de atividades em formato ebook; (13) elaboração das considerações finais.

As ações ocorreram durante o ano de 2024 em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola José Vitor Filho, em Cariacica/ES. A referida unidade escolar localiza-se na região periférica, onde questões próprias da visão da sociedade patriarcal sobre a mulher refletem-se em desequilíbrio social, como: a ausência de representatividade, silenciamentos, acomodação e conformação.

Considerando os resultados prospectados pela pesquisa e os objetivos do Mestrado Profissional em Letras, espera-se contribuir, não apenas com o debate, mas também com um aparato metodológico que possa ser utilizado por professores de todo o Brasil em escolas nas quais o problema que sustenta esta pesquisa também se faz presente, ampliando assim a abrangência da discussão.

A metodologia orientou-se pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica-documental e da pesquisa interventiva (Damiani *et al.*, 2013). Nesse sentido, esta pesquisa comporta a análise de três *corpora*. O primeiro, o *corpus* teórico, relacionado à pesquisa do tipo bibliográfica, constitui-se de nove trabalhos de pesquisas recentes, sendo duas teses e sete dissertações para revisão de literatura, a fim de mapear o

conhecimento pré-existente e ampliar a compreensão do tema. O segundo, constitui-se dos contos. “João e Maria”, de Myriam Yagnam, “A história da Cinderela tal como me contaram”, de Adela Basch, “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro, “O vestido novo da imperatriz”, de Heriberto Tejo, “Antecedente de uma famosa história”, de Carolina Alonso. A abordagem analítica utilizada na investigação caracteriza os contos como *corpus* documental. O terceiro, constitui-se dos dados resultantes da proposta interventiva, também analisados nesta pesquisa.

Para embasamento teórico, foram utilizadas as teorias inerentes à área dos Estudos Literários. Os campos de reflexão e seus respectivos autores são: literatura infantojuvenil (Magalhães, 1986); questões identitárias da mulher (Beauvoir, 1980; Solnit, 2017); gênese e desdobramentos sócio-históricos da literatura infantojuvenil (Zilberman, 1986; 2002); literatura, escola e o papel do professor (Andruetto, 2012; 2017). Em diálogo atravessado pelos trabalhos revisados, procuramos contribuir com o aprofundamento das reflexões acerca da atuação da literatura infantojuvenil na formação do leitor e do tema e, assim, colaborar com o desenvolvimento da criticidade sobre a condição da mulher na sociedade atual, na etapa de Ensino Fundamental II.

Para o debate, o trabalho foi organizado em sete seções, cujo conteúdo é consecutivamente descrito. Na primeira seção, há a introdução própria da dissertação, na qual é apresentado o problema da pesquisa, hipótese, objetivos. Na segunda seção, a revisão de literatura, ancorada nas pesquisas atuais sobre o tema proposto, buscando encontrar pontos convergentes entre elas e esta proposta. Na terceira seção, constam a contextualização das questões de gênero, reflexões sobre a utilização dos contos de fadas e/ou maravilhosos tradicionais como aporte pedagógico, debates acerca do papel do professor como principal agente para a construção do posicionamento crítico diante do texto, ponderações sobre a concepção de infância e as origens da literatura infantojuvenil, a partir das quais buscamos fazer um levantamento, em linhas gerais, da trajetória dessa modalidade de literatura. Na quarta seção, a análise dos contos selecionados da obra intitulada *Não era uma vez*: contos clássicos recontados, sob a ótica das questões da condição da mulher na sociedade. Na quinta seção, o detalhamento do percurso metodológico; na sexta, o produto educacional e, na sétima, tecemos as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL PARA A FORMAÇÃO EM RELAÇÕES DE GÊNERO

Esta pesquisa propõe uma revisão sistemática das contribuições para a formação literária com ênfase na representação da mulher na literatura infantojuvenil, no contexto educacional. A pretensão é mapear e analisar estudos acadêmicos que destacam o impacto, a importância, influências, desafios e potencialidades dessa literatura na formação do leitor.

Nesse sentido, a fim de produzir um diálogo entre pares, foi feita uma busca por trabalhos acadêmicos anteriores, cujos temas circunscrevem a representação da mulher na literatura infantojuvenil. Visando atender critérios de atualidade e relevância do tema para a sociedade atual, as publicações selecionadas estão limitadas aos últimos cinco anos; em virtude disso, estão fundamentadas em concepções mais recentes do ponto de vista social e histórico.

A busca deu-se por meio dos sites, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, órgão que coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD), e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o objetivo de localizar trabalhos atuais que discutiram a representação da mulher na literatura infantojuvenil. Os descritores utilizados para a busca foram: representação, gênero e literatura infantil, a partir dos quais foram selecionados os trabalhos para revisão de literatura. A pesquisa foi realizada de duas formas: na primeira, utilizando-se os três descritores de uma única vez e, na segunda, delimitando-se apenas um descritor por busca.

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram encontradas as seguintes referências dispostas a seguir, relacionadas aos respectivos números de ocorrências: representação, gênero, literatura infantil (20); com a delimitação de apenas um descritor por busca, representação (24.098); gênero (57.255); literatura infantil (3.109). No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, há os seguintes dados: representação, gênero, literatura infantil (65); com a delimitação de apenas um descritor por busca, representação (117.507); gênero (70.488); literatura infantil (2.684).

Serão apresentados, a seguir, os quadros, acompanhados de seus respectivos resumos e, na sequência, uma análise dialógica dos trabalhos selecionados, dispostos em ordem cronológica de defesa.

Quadro 1 – Descrição das dissertações selecionadas para revisão

Autoria	Ano de publicação	Título do trabalho	Breve resumo
Polena Valesca de Machado e Silva	2018	Dissertação: <i>Literatura infantil na escola e outras pedagogias culturais: (con)formando identidades infantis de gênero.</i>	O objetivo deste trabalho foi analisar e problematizar como as identidades infantis de gênero são construídas por meio de pedagogias culturais, a partir da (con)formação das identidades de gênero infantis por meio das pedagogias culturais, sobretudo na literatura infantil.
Ecila Lira de Lima Mabelini	2019	Tese: <i>Sobre Lobos, meninas e florestas: Literatura infantil/Juvenil e Valores Sociais.</i>	O trabalho visa investigar as transformações nos textos da literatura infantil, ocasionadas pela mudança das relações sociais, ao realizar um estudo comparativo entre histórias criadas a partir do intertexto com a história clássica da <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , de Charles Perrault. Fundamentada na teoria dos estudos comparados da literatura, a autora busca fazer uma investigação axiológica dessas representações.
Gabriella Rovassine da Rocha	2019	Dissertação: <i>A Bela e a Fera: a representação feminina nas versões de Gabrielle-Suzanne Babot de Veilleneuve e de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont.</i>	O referido trabalho de pesquisa apresenta como objetivo estudar a representação feminina em <i>A Bela e a Fera</i> , do francês <i>La Belle et la Bête</i> , partindo da comparação entre as personagens que representam a mulher presentes em duas versões do mesmo conto produzidas no século XVIII, sob a perspectiva das autoras: Gabrielle-Suzanne Babot de Veilleneuve e de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont.
Amannda de Paula Barbosa	2019	Dissertação: <i>Construção da identidade de gênero em Bisa Bia, Bisa Bel: uma leitura no contexto escolar social do aluno e da aluna.</i>	O objetivo da referida pesquisa é apresentar um trabalho que permita reflexões sobre as questões de gênero existentes na obra <i>Bisa, Bia, Bisa, Bel</i> , de Ana Maria Machado, por meio da análise da construção da identidade das personagens femininas.
Vita Ichilevici	2019	Dissertação: <i>Literatura infantil e o politicamente correto: dimensões</i>	O trabalho teve como objetivo analisar os impactos da perspectiva do politicamente correto na literatura infantil atual,

		<i>éticas, estéticas e mercadológicas.</i>	considerando as dimensões ética, estética e mercadológica.
Mônica Cardoso Silva	2019	Dissertação: <i>Era uma vez... a metamorfose das personagens femininas nos contos de fadas contemporâneos.</i>	O objetivo desse estudo é pesquisar sobre o início da Literatura Infantojuvenil no Ocidente, analisando três contos contemporâneos. O estudo busca não só investigar o papel feminino nos contos de fadas, reconhecendo a importância de redefinir o papel social desempenhado pelas mulheres, mas também traçar um paralelo entre as protagonistas das obras selecionadas e as princesas dos contos de fadas tradicionais.
Aline César Carvalho	2020	Dissertação: <i>Princesas, guerreiras e revolucionárias: repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil.</i>	Nesse trabalho, Aline César Carvalho propõe debater as questões da reprodução de padrões de gênero na infância e suas consequências na manutenção do <i>status quo</i> do dominante em relação ao feminino e desvelar o papel da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea.
Fernanda Roberta Rodrigues Queiroz	2021	Tese: <i>Literatura infantil de autoria feminina em Juiz de Fora.</i>	Esse trabalho objetiva apresentar a categoria do gênero literário literatura infantil, produzida em Juiz de Fora, Minas Gerais, buscando compreender a trajetória da autoria feminina, bem como a representação feminina nas personagens do gênero, partindo da análise comparada das obras elencadas.
Leidy Morgana de Sousa Agapto	2022	Dissertação: <i>Isto já não é mais um conto de fadas: estereótipos femininos na literatura infantil.</i>	Este trabalho analisa as identidades de gênero na literatura infantil tradicional e atual, em face às mudanças nas representações das mulheres frente aos estereótipos construídos a partir da visão hegemônica da sociedade patriarcal.

Fonte: elaborada pela autora, com base no site da BDT: Silva (2018), Mabelini (2019), Rocha (2019), Barbosa (2019), Ichilevici (2019), Silva (2019), Carvalho (2020), Queiroz (2021), Agapto (2022).

2. 1 A LITERATURA INFANTIL: ARTEFATO CULTURAL

O primeiro trabalho selecionado intitula-se *Literatura infantil na escola e outras pedagogias culturais: (con)formando identidades infantis de gênero*, dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2018, por Polena Valesca de Machado e Silva, cujo objetivo foi analisar e problematizar como as identidades infantis de gênero são construídas por meio das pedagogias culturais, resultando na (con)formação das identidades de gênero infantis por meio da literatura

infantil. As concepções de Silva (2018) fundam-se no princípio da criança como sujeito sócio-histórico culturalmente construído e, portanto, capacitado para interagir no meio social, uma vez que é portadora de características biológicas, que se desenvolvem e promovem uma gradativa independência.

Conforme Silva (2018), o processo de interação da criança com o mundo se dá através do que ela chama de “artefatos culturais”, que, por vezes, podem produzir e propagar estereótipos que podem interferir na construção da identidade de homens e mulheres. Ao considerar a produção e propagação de estereótipos como um inequívoco problema, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, cujo foco é identificar a interferência da literatura infantil na construção das identidades de crianças da Educação Infantil.

Além dos dados coletados *in loco*, Silva (2018) discrimina, em quadro específico, as obras circulantes na escola que fizeram parte das observações. São elas: *Chapeuzinho Vermelho*, de autor não identificado (editora Todolivro); *Dona Baratinha*, de Ana Maria Machado (Editora FTD); *A Branca de Neve e os Sete Anões*, de autor não identificado (editora Cedec); *Aperte Aqui*, de autor não identificado (Ática Editora); *A casa do Bode e da Onça*, de Angela Lago (Editora Rocco); *Alice no país das Maravilhas*, de autor não identificado (editora Cedec); entre outras como *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade (Editora do Brasil) e a adaptação *Alice no país das Maravilhas*, de autor e editora não identificados.

Segundo a autora (Silva, 2018), as obras valem-se dos fundamentos da literatura infantil sobre estética principesca ao apresentarem (con)formação de uma identidade de gênero estereotipada, que se refletem na maneira de falar, de se comportar, de se ver e enxergar o outro. Ou seja, trata-se da conformação como produto da pedagogia cultural que a sociedade imprime e consome, discutida por Beauvoir (1980, p. 9). Nesse contexto, “[...] o consumo é entendido não apenas como consumo de bens materiais, mas principalmente de representações e significados que promovem processos de identificação” (Momo, 2007, p. 62).

Um dado revelado por Silva (2018) durante a pesquisa se evidencia pela relevância: a observação de que algumas crianças se excluem do grupo das demais. Isso ocorre

por não congraçarem com as posições de gênero assumidas pelo grupo (con)formado.

Para embasamento teórico, Silva (2018) ancora-se nos Estudos Culturais em Educação e em teóricos cujas concepções configuram-se por ser um “projeto político de oposição” (Silva, 2018, p. 49), uma vez que já não é mais aceitável que príncipes e princesas da literatura infantil tradicional sejam referências excepcionais para as crianças e os adolescentes da sociedade contemporânea.

O *corpus* apresentado pela autora, ainda que um ou outro texto seja reescrito por autores contemporâneos, compõe o grupo de obras representativas da literatura infantil tradicional, que se caracteriza reconhecidamente pelo caráter pedagógico, já amplamente debatido pela literatura especializada. Contudo, em sua investigação, a pesquisadora não apresenta uma obra alternativa que possa atender à expectativa do “projeto político de oposição” pretendido pela autora. Nisso, diverge da nossa pesquisa, já que esta proposta é de trabalho com uma obra, que, apesar de referenciar um ou outro texto analisado pela autora, refuta o pedagogismo calcado nos interesses do dominante ao refletir e propagar uma nova realidade da função que cabe à mulher na sociedade e pensar a condição dela na sociedade contemporânea.

O segundo trabalho selecionado, intitulado *Sobre Lobos, meninas e florestas: Literatura Infantil/Juvenil e Valores Sociais*, de autoria de Ecila Lira de Lima Mabelini, é uma tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 2019. Em sua pesquisa, Mabelini (2019) propõe investigar as transformações nos textos da literatura infantojuvenil, tomando, como ponto de partida, as mudanças nas relações sociais e compreendendo a corporificação destas nos textos da literatura infantojuvenil atual.

Mabelini (2019) também evidencia as mudanças estéticas ocorridas na apresentação da literatura infantojuvenil atual pela utilização de recursos visuais e plásticos que se interseccionam ao texto verbal, tornando-se muito mais atrativo diante de um leitor que se mostra também outro, refletindo novos modos de interação. Para Mabelini (2019), as linguagens verbal e não verbal unem-se na produção de múltiplas semioses e permitem a construção de valores atualizados, a partir da reorganização social em função das conquistas das mulheres. Entretanto, o fato de o texto permitir a construção

dos tais valores não quer dizer que ele o faça, uma vez que, na contemporaneidade, a literatura infantojuvenil, esteja ela associada ou não aos recursos visuais já mencionados, adota, cada vez mais, procedimentos significativos que, embora a apresentem como nova, caracterizam-se por ainda resguardar o caráter moralizante, padronizante.

Segundo Mabelini (2019), os novos modos de interação, configurados pela intersecção de linguagens verbal e não verbal, dão-se pelo fato de as crianças e jovens da atualidade mostrarem-se mais ativos e estimulados do que outrora, sendo, portanto, teoricamente, mais capazes de contactar as significações propostas pelos textos. Entretanto, a pesquisadora demonstra discordância quanto à capacidade das crianças para fazê-lo, defendendo que a relação de alteridade que caracteriza o gênero, na interação entre enunciador (autor) e enunciatário (criança), “[...] determina um lugar de permanência desses leitores” (Mabelini, 2019, p 17). A constatação da autora denota haver, na literatura infantil tradicional, uma conduta monológica do narrador adulto em relação à criança leitora que nega a “dialética do reconhecimento”, debatida por Magalhães (1986).

Considerando o exposto, Mabelini (2019) discorre sobre a atual condição da literatura infantojuvenil, considerando o caráter não só moralizante, mas também estético e plástico, ao analisar comparativamente sete obras que apresentam, como personagem central, uma Chapeuzinho. Seis delas são produções intertextuais da obra *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles de Perrault.

O *corpus* analisado em Mabelini (2019) é bem diversificado, composto de: *Chapeuzinho Amarelo* (2006), de Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo; *Chapeuzinho Vermelho* (1996), de Charles Perrault; *Chapeuzinho Vermelho* (2009), dos Grimm; *Sapato de salto* (2011), de Lygia Bojunga; *A outra história de Chapeuzinho Vermelho* (2016), de Jean-Claude R. Alphen, ilustrada pelo próprio autor; “Antecedentes de uma famosa história” (2010), de Carolina Alonso, com ilustração de Mariana Massarani, conto publicado em *Não era uma vez: contos clássicos recontados*, coletânea de autores latino-americanos; e as intersecções forjadas no texto “Preciosidade” (1991), de Clarice Lispector, conto publicado em *Laços de família*.

Ao apresentar a fundamentação teórica, a autora não especificou todos os autores em que foi embasada a investigação, esclarecendo apenas os estudos de Literatura Comparada de Carvalho e Coutinho (1994). Entretanto, no decorrer do texto, nomes como Coelho (2000), Zilberman (2014), Pimentel (1959), Machado (1996), Matos (2000) e Cunha (2008) mostraram-se frequentemente referenciados.

Por fim, a autora conclui que, das sete narrativas analisadas, – sendo a versão de Charles Perrault a primordial, e as outras seis, releitura dessa – quatro apresentam alguma atualização, mas configuram-se pela repetição e confirmação de valores da sociedade patriarcal, ao representarem o homem como “salvador”, uma vez que reforçam um aspecto de fragilidade da mulher ou caricaturam o homem como forma de domínio. Essas obras são relacionadas a seguir, acompanhadas, respectivamente, da edição utilizada por Mabelini (2019) e do ano da primeira publicação: *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm (2009 [1812]), com tradução de Oliveira; “Preciosidade”, de Clarice Lispector (1991 [1960]); *Sapato de Salto*, de Lygia Bojunga (2011 [2006]), “Antecedentes de uma famosa história”, de Carolina Alonso (2010), com ilustração de Mariana Massarani. Neste último caso, a edição utilizada foi a da primeira publicação.

De acordo com Mabelini (2019), duas narrativas destacam-se como inovadoras e mensageiras de valores atuais em relação à representação da mulher, confirmando a mudança nas relações de poder e subalternidade. São elas: *A outra história da Chapeuzinho Vermelho* (2016), de Jean-Claude R. Alphen, com ilustração de Jean-Claude R. Alphen (2016), *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, com ilustração de Ziraldo (2006 [1979]).

Sendo assim, a leitura da tese *Sobre Lobos, meninas e florestas: Literatura Infantil/Juvenil e Valores Sociais*, de autoria de Ecila Lira de Lima Mabelini, de 2019, permite, em linhas gerais, duas conclusões: a primeira é que há uma evidente evolução do ponto de vista estético-visual, uma vez que releituras de contos clássicos da literatura infantojuvenil têm apresentado uma nova roupagem, não só pela utilização de recursos estéticos visuais e plásticos, mas, principalmente, pela intersecção entre eles e o texto verbal, que produzem o diálogo com um tipo específico de leitor; a segunda é que a literatura infantojuvenil tem apresentado atualizações, embora, segundo a autora (Mabelini (2019) quase sempre contribua para manter a

ideologia do dominante na sociedade patriarcal, ao apresentar-se ora reforçando estigmas em relação à mulher, ora manifestando uma representação baseada em padrões que subjazem aos interesses da sociedade patriarcal, uma vez que a visão emancipadora foi demonstrada na minoria das obras analisadas.

O objeto de análise apresentado por Mabelini (2019) tem pontos em comum com a pesquisa que propomos. Entretanto, a nossa proposta amplia um pouco a percepção da *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault e da *Chapeuzinho Vermelho* dos irmãos Grimm, nas quais serão observados apenas os elementos intertextuais com o texto que compõe nossos *corpus documental*: “Antecedentes de uma famosa história” (2010), de Carolina Alonso, com ilustração de Mariana Massarani. A obra que pretendemos, analisar e aplicar através de uma sequência de atividades compõe-se de várias outras histórias, cujas personagens também representam alegoricamente a mulher, como em outras narrativas clássicas da literatura infantojuvenil.

Reconhecemos, nas narrativas tradicionais, certo caráter pedagogizante, amparado pela representação da mulher em uma perspectiva que reforça o discurso do dominante na sociedade patriarcal. Entretanto, entendemos que o contradiscurso deve se consubstanciar em ação, por isso, propomos debater o papel do professor diante da dicotomia observada nos contos.

A dicotomia, no contexto, dá-se pelo fato de os contos de fadas se apresentarem fascinantes e encantadores do ponto de vista lúdico, além de importantes como “meio de acesso ao real” (Zilberman, 2003, p. 46). Em contrapartida, os contos são enleados pelo enfoque paternalista próprio da sociedade patriarcal que diminui seu potencial crítico. Isso justifica-se estão inseridos em um contexto, ao qual atendem. Daí a importância do professor como mediador das interlocuções, que busca desenvolver o posicionamento crítico do educando leitor.

O terceiro trabalho selecionado é intitulado *A Bela e a Fera: a representação feminina nas versões de Gabrielle-Suzanne Babot de Veilleneuve e de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont*, de Gabriella Rovassine da Rocha, dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2019.

O referido trabalho de pesquisa revela como objetivo estudar a representação da mulher em *A Bela e a Fera*, do francês *La Belle et la Bête*, partindo da comparação entre as personagens presentes em duas versões do mesmo conto produzidas no século XVIII, sob a perspectiva das autoras Gabrielle-Suzanne Babot de Veilleneuve e de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. Segundo Rocha (2019), a pesquisa justifica-se pela possibilidade de compreensão de como a literatura escrita por mulheres reflete o contexto de sua época, sobretudo ao apontar mudanças sociais que ressignificam a função da mulher na sociedade de então.

As obras definidas como *corpus* por Rocha (2019) são: *Madame Vileneuve* (1740), de Gabrielle-Suzanne Barbot e *Madame Beaumont* (1956), de Jeanne-Marie Leprince, analisadas principalmente a partir dos fundamentos teóricos de Philippe Ariès (1986), Regina Zilberman (1985), Bruno Bettelheim (2002), Diana e Mário Corso (2006) e Simone de Beauvoir (1983).

No tópico denominado “Literatura Infantil: contexto histórico, contos de fadas e representação feminina”, Rocha (2019) expõe um esboço dos aspectos sócio-históricos da sociedade francesa em um período circunscrito entre os séculos XV e XVIII: o sistema de governo absolutista do Antigo Regime e a pirâmide social estratificada, caracterizada pela total impossibilidade de ascensão e descensão social. Conforme Rocha (2019), é assim que a criança participa da vida social, dentro de sua classe e a partir das perspectivas dela.

Até o século XVIII, as etapas da vida humana, isto é, infância, adolescência, fase adulta e velhice, ainda não haviam passado pelo balizamento que hoje se conhece. A função da mulher na sociedade restringia-se à procriação; não lhe cabia a tomada de decisões no âmbito pessoal, como sobre o casamento ou o direito à herança, muito menos desempenhar uma influência político-social.

Entretanto, Rocha (2019) ancorada em Ariès (1986), conclui que, a partir do século XVIII, as transformações sociais, como a ascensão da burguesia, resultantes do desenvolvimento econômico oriundo do mercantilismo, fez surgir um novo modelo de família com funções bem definidas para homens e mulheres. A sociedade burguesa arregimenta uma nova função para a mulher, voltado à educação das crianças. Para cumpri-lo, a mulher também precisava ser instruída. Ainda não era a posição que esse

grupo social viria a desempenhar na sociedade contemporânea, mas, por ora, já extrapolava o lugar de procriadora.

Todas as transformações sociais mencionadas impactaram a arte de um modo geral, mas, sobretudo, a literária. A literatura, no referido contexto, também se configura por ser, dentre as modalidades artísticas, a que mais se adapta à situação de confinamento doméstico a que a mulher estava sujeita, tanto no que se refere à prática de leitura como à de escrita. Dessa forma, a literatura produzida por mulheres à época do século XVIII já reflete e, a partir do olhar sobre si mesma, também constrói e propaga a ressignificação de sua atuação na sociedade.

As reflexões de Rocha (2019) sobre as obras analisadas no trabalho de pesquisa executado pela autora demonstraram que a mudança dos papéis sociais exercidos pelas mulheres vem, desde o século XVIII, refletindo e disseminando ideias de transformações de perspectiva sobre o feminino a partir da relação direta entre representação e representatividade. Segundo Rocha (2019), a representação da mulher transpõe as expectativas do meio social em que vive, refletindo e difundindo concepções que se coadunam com o senso comum; e a representatividade é a legítima representação que um indivíduo assume em relação a um determinado grupo. Dessa forma, os termos representação e representatividade relacionam-se. *A Bela e a Fera* constitui-se como uma representação da mulher na sociedade do século XVIII, cujas escritoras, Gabrielle-Suzanne Babot de Veilleneuve e de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, assumem a missão de representatividade para o grupo de mulheres do mesmo período.

Embora o enfoque dado por Rocha (2019) tenha sido o de analisar duas obras de mesmo título de diferentes autoras, as reflexões apresentadas formam coro com as nossas conclusões sobre as funções da obra literária e da representação da mulher na sociedade patriarcal. Temos, como expectativa, encontrar respostas similares nos *corpora* que nos propomos a analisar. Primeiro, os contos: “João e Maria”, de Myriam Yagnam, “A história da Cinderela tal como me contaram”, de Adela Basch, “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro, “O vestido novo da imperatriz”, de Heriberto Tejo, “Antecedente de uma famosa história”, de Carolina Alonso, em vista da composição reconhecida de comportar uma representação mais

atual da condição da mulher na atualidade. E o segundo, os dados resultantes da proposta interventiva, também analisados nesta pesquisa; sempre tendo como guia o cerne do objetivo geral definido: contribuir com a formação crítica do leitor.

.2. 2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: UM NOVO OLHAR SOBRE A MULHER

O quarto trabalho selecionado é *Construção da identidade de gênero em Bisa Bia, Bisa Bel: uma leitura no contexto escolar social do aluno e da aluna*, de Amannda de Paula Barbosa, dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual da Paraíba em 2019, cujo objetivo foi expor reflexões sobre as questões de gênero existentes na obra selecionada por meio da análise da construção da identidade das personagens que representam alegoricamente a mulher.

Em sua investigação, Barbosa (2019) propõe um trabalho que se desdobra em possibilidade de reflexão sobre as questões de gênero, ancoradas no problema da construção identitária da mulher. A pesquisa justifica-se pela necessidade primordial de discutir as relações de gênero em sala de aula, visando ao desenvolvimento da criticidade do sujeito adolescente, considerando o contexto de produção e recepção manifestado no texto. O estudo justifica-se, ainda, pela relevância do tema para a construção da identidade do adolescente leitor. O *corpus* anunciado pela pesquisadora é a obra *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), de Ana Maria Machado.

A pesquisadora utiliza, como fundamentação teórica para análise e aplicação da pesquisa, os autores Arroyo (2011), Magalhães (1992), Coelho (1993), Colomer (2007), Lima (2002; 2011), Machado (1983), Silva (2009), Tinoco (2010), Zilberman (2003), Carson (1995), Louro, Felipe e Goellner (2013), Silva, (2014), Accioly, (2016) e Scott (2005).

Em suas considerações, Barbosa (2019) destaca que as obras voltadas ao público infantojuvenil até a década de 1940 estiveram calcadas em interesses moralizantes sem espaço para que a literatura infantil atendesse a função de fruição estética. Desta forma, com o advento das obras de Monteiro Lobato, um novo paradigma para o gênero foi criado. Apesar de ainda guardar um certo didatismo, caracterizou-se pela preocupação estética. Ao fim do referido ciclo, novos autores, fundamentados nas

concepções estéticas de Monteiro, surgem, seguindo o caminho que o autor abriu na literatura infantil nacional. Essa nova geração de autores é denominada os filhos de Lobato; dentre eles, Ana Maria Machado.

Segundo conclusão de Barbosa (2019), a literatura produzida por Ana Maria Machado prevê como interlocutora uma criança-leitora de perfil mais crítico e participativo na produção de sentido. Sendo assim, conforme se depreende do ponto de vista da pesquisadora, a obra analisada e várias outras de autoria da escritora nega o procedimento monológico debatido por Magalhães (1986). Nessa perspectiva, à luz do texto de Machado (1983), Barbosa (2019) conclui que a discussão sobre as questões ligadas à identidade da mulher na sociedade fomentou o desenvolvimento de um posicionamento crítico sobre a questão, desdobrando-se em conscientização quanto à discriminação, buscando promover tolerância e respeito. A pesquisadora ressalta que a desconstrução de estereótipos deve ser uma tarefa contínua no ensino de Línguas e Literatura, sempre conduzida pela prática cidadã.

As ideias expostas por Barbosa (2019) coadunam-se com o que pretendemos executar na nossa proposta de trabalho. Está evidente que, há algum tempo, a literatura infantil tradicional vem sendo revisitada, e novas perspectivas sobre as questões debatidas – dentre elas, a identidade da mulher na sociedade – vêm sendo revistas, seja por meio da intertextualidade que se materializa em novas histórias, seja através da recontagem de velhas histórias da literatura infantil tradicional numa perspectiva mais harmônica com os interesses e anseios da sociedade atual. Para que isso se realize, é preciso entender que “[...] o prazer de descobrir um livro que se converterá em algo inesquecível provém do esforço de acessá-lo e é pouco provável que uma criança faça isso por si mesma” (Andruetto, 2017, p. 94). Sendo assim, o trabalho do professor manifesta-se como primordial, abrindo espaço para bons livros e diligenciando o debate que o texto propõe.

O quinto trabalho selecionado foi intitulado como *Literatura infantil e o politicamente correto: dimensões éticas, estéticas e mercadológicas*. Trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada por Vita Ichilevici à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2019, cujo objetivo foi analisar os impactos da

perspectiva do politicamente correto na literatura infantil atual, considerando as dimensões ética, estética e mercadológica.

A autora parte do entendimento de que a escola é um meio primordial de aproximação da criança com a leitura e a literatura. O contato realiza-se por uma leitura como prática social, que ancora a constituição sócio-histórica da criança.

Ichilevici (2019) não anuncia os títulos que compõem o *corpus*. A pesquisadora diz apenas tratar-se de livros da literatura infantil publicados recentemente no Brasil, que trazem como tema as questões de gênero representadas nas personagens que representam a mulher em contos de fadas.

Ancorada em Andrade (2011), Ichilevici (2019) problematiza a nomenclatura “literatura infantil”, ao se perguntar: o que é literatura infantil? Seriam os textos que para as crianças são escritos ou os que, de fato, as crianças leem com prazer? A autora lembra que essa é uma questão que já havia sido formulada por Cecília Meireles, para quem é a criança que delimita a literatura infantojuvenil a partir de sua preferência. Entretanto, na resposta à questão, Ichilevici (2019) adere ao pensamento de Nodelman (2008), coadunando-se com o conceito de que a literatura infantojuvenil compõe-se de livros que têm a criança como público-alvo. Ou seja, trata-se da ideia que os adultos têm do que a criança deveria ler em um determinado momento histórico. Ela justifica que esse é o entendimento mais abrangente, uma vez que, comumente, no Brasil, a categoria literatura infantojuvenil é estabelecida a partir dos autores e não dos leitores.

No capítulo intitulado “Educação moral no espaço escolar”, Ichilevici (2019) disserta sobre a relação entre a escola e a transmissão de valores morais, endossando o ponto de vista de Geoergen (2007), para quem seria impossível evitar a influência moral da escola sobre os educandos. A pesquisadora (Ichilevici, 2019) reconhece a polêmica e complexidade que envolve esse tema, uma vez que os valores não são universais. A associação entre educação escolar e valores ganha destaque ao mesmo tempo que organizações internacionais como a Unesco manifestam documentos² que enfatizam

² Declaration of principles on tolerance: adopted by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, 16 November 1995 Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151830>> Acesso em 28 de abr. 2024

a importância de a aprendizagem estar vinculada ao desenvolvimento de valores morais, como tolerância e respeito mútuo pela diversidade, a fim de assegurar parâmetros humanistas universais. A Unesco compreende a educação como mecanismo promotor desses princípios (Unesco, 1990). O Brasil, como signatário, subscreve esses documentos e incorpora seus preceitos à educação brasileira, visando à formação ética do indivíduo. Ichilevici (2019) ressalta a importância do conteúdo dos documentos, uma vez que a prática pedagógica é norteadada pelos documentos oficiais.

Diante do exposto, reiteramos a relevância de destacar a relação entre escola, valores morais e educação para a cidadania em vista da crescente ocorrência de ideias como as presentes em movimentos como o “escola sem partido”. Entretanto, não se pode deixar de mencionar a abstenção histórica desses mesmos documentos em tratar particularmente a questão da mulher nas peculiaridades que o tema exige. Os textos oficiais da educação brasileira tratam pontualmente dos aspectos étnico-raciais, políticos, religiosos e outros, mas abordam a mulher de maneira generalizada, a partir do termo “direitos humanos”, empenhando-se no trato de sintomas, como a violência contra a mulher, em vez de debater a causa primordial das inúmeras violências que a acometem, conforme discute Beauvoir (1980).

Segundo Beauvoir (1980, p. 9), o “homem representa [...] o neutro, a ponto de dizermos ‘os homens’ para designar os seres humanos [...], de modo que toda determinação lhe [às mulheres] é imputada como limitação” (Beauvoir, 1980, p. 9). Dessa forma, Beauvoir (1980, p. 11) evidencia que a mulher é vítima do apagamento, ao argumentar que, para se distinguir dos homens, é obrigada a declarar que se é uma mulher. No âmbito educacional, o apagamento feminino se traduz como uma violência não tratada, como se a categoria não tivesse especificidades a, no mínimo, serem debatidas, como se as mulheres não deveriam ser educadas para reivindicar o direito ao respeito e à igualdade, inclusive, à proteção do direito de reivindicar, sem que isso seja compreendido como fragilidade ou até “limitação”, conforme excerto mencionado.

Uma vez que, a escola e, nela, a educação constituem o principal aparato político-ideológico do Estado, e este é dominado pelo homem, não é forçoso concluir que a

referida abstenção, nos documentos oficiais da educação, colabora para a manutenção do *status quo*, assegurando o lugar de domínio do homem sobre a mulher. Consideramos o projeto de domínio da mulher como o maior já implementado pelo homem, que conta com a solidariedade da categoria, em todos os tempos e grupos sociais.

Antes mesmo da estruturação do sistema escolar, tal projeto de poder já fazia parte da educação familiar. Portanto, se não foi o sistema escolar o responsável por imputar a condição de subalternidade à mulher, tão pouco tem trabalhado oficialmente para tirá-la desse lugar. As poucas ações que dão voz às interpelações das mulheres são fruto do interesse particular dos professores em debater a questão. Daí a importância de trabalhos como o apresentado por Ichilevici (2019) e os outros que compõem este estudo no que se refere ao debate acerca da representação da mulher na literatura infantojuvenil, a fim de identificarem-se os estereótipos e os estigmas, de atuar para a desconstrução deles e, assim, de fazer ecoar as bases de uma sociedade mais igualitária. Trata-se de uma questão de cidadania, como pontua Ichilevici (2019), mas, sobretudo, diante do número crescente de casos de violência contra a mulher – segundo dados do jornal eletrônico de maior circulação na imprensa do Espírito Santo, publicados no ano de 2024, o estado ocupa atualmente o quinto lugar no ranking nacional de violência contra a mulher –,³ é também um assunto de segurança pública.

Por fim, Ichilevici (2019) conclui, referenciando Charlot (1986), que toda educação é política e acrescenta que também a literatura é política. Concordamos com esse postulado e acrescentamos, sobretudo, a literatura infantojuvenil, dada a vocação pedagógica do segmento. “Se a infância é um período de aprendizagem, “[...] toda a mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica” (Soriano, 1975 *apud* Coelho, 2000, p. 31). Entretanto, a referência à vocação pedagógica da literatura não se traduz, necessariamente, como condição que a desqualifica; visto que tudo educa, inclusive o próprio viver.

³ A GAZETA. ES está acima da média nacional de mulheres vítimas de violências por parceiros ou ex; veja ranking dos estados. Disponível em: < <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2024/03/11/es-esta-acima-da-media-nacional-de-mulheres-vitimas-de-violencias-por-parceiros-ou-ex-veja-ranking-dos-estados.ghtml>> Acesso em: 17 abr. 2024.

Conforme Calvino (2002, p. 8), um “[...] clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Ou seja, nunca deixa de exercer sua vocação pedagógica e, como nunca diz tudo que tinha para dizer, permite o dialogismo ao longo do tempo, entre todos os leitores. Lembremos que os clássicos são textos com princípio medieval, e a “[...] ideia de um texto capaz de múltiplas leituras é bem característica da Idade Média” (Borges, 1987, p. 20). No momento, debate-se a representação da mulher em contos contemporâneos que revelam intertexto com clássicos da literatura infantil; no entanto, o clássico é indelével, possibilitando que, em tempos vindouros, através da leitura e da releitura constante, se possa “[...] descobrir entre as dobras das frases” (Calvino, 1999, p. 257-258) e debater, a partir delas, outras questões que o nosso tempo ainda não permite ver.

O sexto trabalho selecionado torna-se público sob o título *Era uma vez... A metamorfose das personagens femininas nos contos de fadas contemporâneos*. Trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual do Piauí, em 2019, por Mônica Cardoso Silva.

Neste trabalho, Silva (2019) propõe como objetivo pesquisar sobre o início da Literatura Infantojuvenil no Ocidente, analisando três contos contemporâneos, norteada por três questionamentos: “Como o eu-feminino foi representado nos primórdios da Literatura Infantil no Ocidente?”, “De que forma o eu-feminino se comporta nos contos de fadas tradicionais?” e “Qual o papel das personagens femininas nos contos de fadas contemporâneos?”. O estudo busca não só investigar a representação da mulher nos contos de fadas, mas também traçar um paralelo entre as protagonistas das obras selecionadas e as princesas dos contos de fadas tradicionais. Segundo a autora (Silva, 2019, p. 35), os questionamentos justificam-se pela necessidade de debater o papel social das personagens clássicas da literatura infantojuvenil: as princesas; cuja percepção deve ser desprovida do caráter puramente fantasioso e provida da percepção do teor social que as personagens amparam como representação das “verdades humanas” (Silva, 2019, p. 35).

O *corpus* selecionado por Silva (2019) compõe-se de três contos da literatura contemporânea: “Uma, duas, três princesas”, de Ana Maria Machado, “A moça tecelã” de Marina Colasanti e “As túnicas de urtiga”, de Helena Gomes. As datas de

publicação das edições e as editoras das composições não foram mencionadas pela pesquisadora.

Silva (2019) anuncia, como referencial teórico principal, as ideias dos autores Coelho (2000), Colomer (2017), Cunha (2006), Goés (2010), Gregorin Filho (2009), Mendes (2000), Propp (2010) e Zilberman (2003). Silva (2019) aborda, como perspectiva de embasamento teórico sobre as questões de gênero, Aguiar e Barros (2015), Bastos e Nogueira (2015), Butler (2010), Nicholson (1999), Rola (2010) e Scott (1989), embora não os tenha declarado como referencial teórico. A autora não menciona basear-se nas ideias de Beauvoir para tratar das questões de gênero, mas, a despeito disso, utiliza-a para debater a construção da identidade do homem e da mulher como ponto de partida para as discussões de gênero.

No referido trabalho, Silva (2019) propõe uma análise comparativa dos contos de fadas tradicionais que, ainda em circulação na atualidade, apresentam um perfil de fragilidade e dependência, calcada numa construção estereotipada do feminino. Além disso, os contos do *corpus* selecionado, segundo a pesquisadora (Silva, 2019), caracterizam-se por apresentarem as personagens numa perspectiva mais atual de independência e protagonismo agente e por revelarem um enredo que permite que elas solucionem o conflito por si mesmas, sem a interferência de uma personagem masculina. A autora (Silva, 2019) salienta que tematizar a questão da mulher se faz relevante pelo fato de elas terem papéis sociais delimitados na sociedade. A pesquisadora (Silva, 2019) também ressalta a relação intrínseca entre literatura e sociedade, uma vez que esta resulta e é resultante (d)aquela, numa relação recíproca.

Esse posicionamento diferencia a representação da mulher nos contos selecionados de *Não era uma vez*: contos clássicos recontados, cuja forma e conteúdo advém, provavelmente, de mudanças nas relações sociais. Representações que outrora eram construídas centradas na perspectiva que o homem tem do comportamento da mulher, agora apresentam-se marcadas pela descentralização desses.

Na subseção denominada “A literatura infantil e seus desdobramentos históricos”, a autora (Silva, 2019) recupera elementos da tradição greco-romana para justificar a importância da literatura na formação dos jovens, referência essa que este estudo ainda não havia encontrado em outros trabalhos revisados. Muito embora o recorte

temporal proposto por este estudo e mesmo a historiografia referente ao surgimento da literatura infantojuvenil não se voltam à Antiguidade Clássica, esse ponto evidenciou-se como relevante, uma vez que é possível encontrar uma relação entre a tradição cultural greco-romana e a construção identitária do feminino. Concepções demeritórias da identidade da mulher são incorporadas aos mitos tradicionais da cultura grega.

Ancorada em Santos (2011), Silva (2019) aborda a diferença da menina em relação ao menino na sociedade do século XVIII. Ela (Silva, 2019) menciona que o sentimento de infância, produto de questionamentos acerca das necessidades da criança, surgido após a Revolução Burguesa, inicialmente não abarcava meninos e meninas de maneira igualitária:

Apenas meninos eram distinguidos pelo traje e aceito nas escolas, enquanto meninas continuavam em casa [...]. Mesmo após serem acolhidas na infância, as crianças do sexo feminino, e as mulheres em geral, continuaram recebendo tratamento diferenciado com relação ao sexo feminino no que concerne à educação, ao trabalho e à possibilidade de fazer escolhas (Santos, 2011, p. 26).

Dado o viés proposto de investigar a representação da mulher, o ponto de vista sobre a diferença entre menino e menina apresentado por Santos (2011) denuncia algo muito mais profundo do que a infância. Trata-se da questão da mulher. Segundo Beauvoir (1980, p. 23), “[...] o lugar social da mulher é reduzido à mera diferença”. Essa condição está evidente nos tradicionais contos que compõem a literatura infantojuvenil.

O ponto de vista que caracteriza a mulher como “mera diferença” atende aos interesses androcêntricos no seio da família na sociedade patriarcal. Apoiada em Oliveira (2004), Silva (2019) destaca a função desempenhada pela mulher no núcleo familiar. O surgimento de um novo modelo desse contexto favoreceu o reconhecimento da infância como um estágio peculiar da condição humana. Entretanto, a nova ordem social ainda situava a mulher em situação de sujeição à dominação masculina. De acordo com Oliveira (2004, p. 49),

A assimetria de poder na família era reforçada pela disposição da nova ordem em promover uma separação total entre homens e mulheres [...]. Nessa separação, a autonomia do gênero masculino contrastava-se com a submissão feminina. A subjugação da mulher ia ao encontro da constituição de uma família nuclear para a qual o lar, com os afazeres domésticos e os

cuidados com as crianças, se tornaria seu espaço legítimo, enquanto aos homens ficaria destinada a esfera pública, a esfera do poder (Oliveira, 2004, p. 49).

A conformidade entre constituição do núcleo familiar, interesses relacionados à economia burguesa e à necessidade de educação para as esferas de poder e o desenvolvimento das concepções, primeiramente, de infância e, posteriormente, de adolescência favoreceram o surgimento da literatura infantojuvenil que, neste contexto, reiteramos, nasceu pedagógica, carregada dos valores morais do dominante na sociedade patriarcal.

Entretanto, a literatura infantojuvenil já não é mais composta exclusivamente de textos que trazem uma abordagem pedagógica centrada apenas no autor e sua esfera de produção. Se a literatura outrora se caracterizava pela utilidade pedagógica, moralizante, a literatura dos dias atuais tem suas bases fixas na alteridade. Segundo Paulino (2007, p. 14):

[o] autor literário abre seu discurso ao outro, e nessa superação de uma primeira pessoa, um eu dono da palavra, está a marca ética do seu fazer. a enunciação literária ultrapassa o plano da pessoa física que está com a palavra enquanto autor. Sua voz deixa-se contaminar e tomar por outras (Paulino, 2007, p. 14).

Sendo assim, Silva (2019) conclui que, no *corpus*, os modelos comportamentais relacionados ao estereótipo de mulher, ainda presente na literatura tradicional, foram superados, uma vez que o perfil das protagonistas sofreu modificações que prospectam uma outra realidade sobre a condição da mulher. Segundo Silva (2019), a literatura infantil contemporânea propõe ideias, formas e temas mais conectados com a realidade, portanto, também vinculados à realidade da mulher na sociedade atual.

2. 3 A MATERIALIZAÇÃO DA VOZ DA MULHER NA SOCIEDADE

O sétimo trabalho selecionado, intitulado *Princesas, guerreiras e revolucionárias: repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil*, de Aline Cesar Carvalho, trata-se de uma dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia, em 2020.

Em sua pesquisa, Carvalho (2020) propõe debater a reprodução de padrões de gênero na infância e suas consequências na manutenção do *status* quo do dominante em relação ao feminino, desvelar a influência da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea, a partir de uma proposição de uma representação resultante da transformação nas relações sociais, ao apresentar personagens que rompem padrões estereotipados, e defender a relevância do fortalecimento da literatura infantojuvenil como veiculadora do discurso contraideológico, que fomenta o pensamento crítico desde a infância.

Carvalho (2020) tomou como *corpus* as seguintes obras: *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp; *Por que só as princesas se dão bem?*, de Thalita Rebouças; os dois volumes de *Histórias de ninar para garotas rebeldes*, de Elena Favilli e Francesca Cavallo; *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks e *Rainhas*, de Ladjane Alves Souza. Carvalho (2020) não cita a data de publicação das obras mencionadas.

A fundamentação teórica utilizada pela autora (Carvalho, 2020) não se encontra organizada em parágrafo à parte, mas está disposta por todo o texto, devidamente relacionada ao tema tratado. Sendo assim, os teóricos relacionados foram meticulosamente localizados no texto, contudo, é possível que um ou outro nome tenha sido negligenciado, motivo pelo qual nos desculpamos antecipadamente. São eles: Guacira Lopes Louro (2008), Judith Butler (2003), Joan Scott (1986), Sueli Carneiro (2003), Carla Akotirene (2018), Philippe Ariès (1978), Djamila Ribeiro (2018), Patrícia Hill Collins (1990), Joice Berth (2018) e bell hooks (2019).

Ainda nas primeiras considerações acerca do tema proposto, Carvalho (2020) questiona os conceitos estereotipados que são ensinados aos meninos e meninas pela educação familiar e pelas estruturas que compõem o aparato educacional como modelo de comportamento, que, por sua vez, é baseado em papéis sociais demarcados e consolidados.

Carvalho (2020) confere à sua pesquisa um ponto de vista particular sobre a representação da mulher ao voltar-se para a representação da mulher negra. Dessa forma, a autora (Carvalho, 2020) demonstra que, se os estereótipos já configuram, em si mesmos, um problema da representação na literatura infantojuvenil, em relação à mulher negra, são obstáculos ainda maiores, uma vez que se caracterizam pela não

representação. O padrão de mulher delineado na literatura infantojuvenil tradicional veiculada no Brasil resulta da consagração de valores estéticos e culturais de matriz europeia. Desta forma, as personagens que compõem o texto literário refletem o ideal de brancura, baseado no estereótipo europeu, que, a partir de uma visão idealizada de mundo e de sociedade, vigorava na sociedade brasileira dominante. Considerando a formação étnica do povo brasileiro, esse fato seria apenas muito estranho, se não fosse tão violento; poderia ser configurado apenas como um descuido, se não houvesse as questões ideológicas, históricas e sociais, amplamente debatidas, atribuídas ao discurso e suas representações. A autora constata a inexistência de representação da mulher negra na literatura infantojuvenil tradicional, e diante disso, o não reconhecimento da existência do outro, no caso, a mulher negra. Para ela, essa ausência na literatura infantojuvenil tradicional veiculada no Brasil é caracterizada pelo apagamento, situação essa que interfere não só na percepção da realidade social, bem como na ideia que a mulher negra desenvolve de si mesma.

É por meio da linguagem, corporificada nas múltiplas semioses, que o indivíduo representa o pensamento, interpreta as concepções do outro e interage com ele, trocando experiências. Ao relacionar as multissemioses da literatura infantojuvenil tradicional àquela presente no estudo de Carvalho (2020), é possível depreender reflexões de cunho existencial. Conforme Zilberman (2003, p. 46), a literatura infantojuvenil, “[...] *quando* se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real” (Zilberman, 2003, p. 46, grifo nosso); ou seja, apenas quando se compromete. O caráter material do livro e, nele, do texto escrito, carregado de múltiplas semioses, consubstanciam os valores que circundam as relações sociais.

Ancorada na pergunta que norteia os seus estudos “[...] como a literatura infantojuvenil brasileira contemporânea tem proposto lugares de protagonismo feminino que rompam com a reprodução dos padrões de gênero na infância?” (Carvalho, 2020, p. 124), a autora (Carvalho, 2020) conclui que, partindo de uma tendência de escrita e publicação, impulsionada pelos movimentos sociais militantes, a literatura infantil produzida na atualidade aponta para uma recente mudança que visa ampliar o debate sobre a representação da mulher, sobretudo a mulher negra, conferindo espaço para as narrativas que desafiam as estruturas tradicionais, ao interpelar a literatura homogeneizante.

Encorada em hooks (2019), Carvalho (2020) preconiza que a educação feminista é primordial desde a infância, tanto para meninas como para meninos. Uma instrução feminista deve desconstruir estereótipos de gênero e promover a emancipação das meninas quando mulheres e levar o menino a também combater as imposições do sexismo. Essa perspectiva apresenta a influência incontestada da educação no fomento da transformação social, como fim último de construir uma sociedade mais igualitária. Essa é das grandes contribuições do trabalho de Carvalho (2020), isto é, fomentar o debate a fim de reafirmar a necessidade de uma educação mais equânime, antissexista e antirracista, que busca valorizar a diversidade e combater estereótipos ligados à mulher, sobretudo à mulher negra.

A partir da análise das seis obras supracitadas, Carvalho (2020) conclui que há esperança; que essa esperança se renova toda vez que uma mulher publica e, mais, toda vez que uma mulher negra publica. Tomando por base suas próprias vivências e o resgate de suas raízes ancestrais, representadas pelas personagens da literatura infantojuvenil afro-brasileira, a mulher negra, materializada pela escritora, deixa de ocupar o lugar do “outro”, como aquela, cuja representação parte dos interesses hegemônicos da sociedade. Dessa forma, a literatura infantojuvenil brasileira, conforme o *corpus* elencado por Carvalho (2020), incorpora a ideia de construção identitária defendida por Beauvoir (1980).

Conforme Carvalho (2020), a mulher negra, no *corpus* analisado, é materializada por meio de personagens protagonistas atuantes, no sentido de que as descobertas e aventuras propostas pelo enredo são protagonizadas pelas próprias personagens, sem a presença de um agente masculino dominante. Dessa forma, a literatura infantojuvenil afro-brasileira, construída por mulheres, rejeita o ponto de vista do outro na construção da identidade da mulher. Isso quer dizer que, a personagem negra, outrora, objetificada, como parte do cenário, ganha protagonismo, adequando-se o enredo, a linguagem, o conflito vivenciado pela personagem a visões de mundo muito mais atuais tanto em relação ao papel da mulher, como quanto à etnia. A expectativa esperançosa que Carvalho (2020) demonstra em relação ao futuro da literatura infantojuvenil afro-brasileira permite concluir que esta desenvolve um embate quanto às questões de gênero tão eficiente como o embate relativo às questões raciais.

Muito embora o trabalho apresentado por Carvalho (2020) tenha colaborado demasiadamente na construção da nossa proposta, cujos temas convergem, esta dissertação distancia-se da apresentada pela autora, na medida em que não abordaremos as questões raciais de maneira direta. Propomos uma análise mais específica da representação da mulher no gênero conto de fadas, a partir da investigação em contos selecionados de uma obra que se caracteriza pela atualização dos contos de fadas tradicionais, procurando desvelar a influência do pensamento contemporâneo na construção das personagens que representam a mulher. Entretanto, ao defender uma mudança de pensamento, uma representação alicerçada nas transformações sociais e tudo mais que compõe o posicionamento crítico diante da sociedade, estaremos também fazendo coro com as conclusões e perspectivas da autora.

O oitavo trabalho selecionado trata-se de uma tese apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2021, por Fernanda Roberta Rodrigues Queiroz. O trabalho é intitulado *Literatura Infantil de autoria feminina em Juiz de Fora*. A análise foi norteada pelo objetivo de investigar a literatura infantil produzida por mulheres em Juiz de Fora, Minas Gerais, buscando compreender a trajetória da autoria feminina, bem como a representação presente nas personagens típicas do gênero narrativo, partindo da análise comparada das obras elencadas. O estudo abarca produções da literatura infantil, cujo público-alvo são crianças da faixa etária de entre três e nove anos, escritas a partir da década de 1980, bem como composições da literatura infantojuvenil, visto que alguns dos títulos utilizados na análise comparada abarcam uma faixa etária mais abrangente.

Segundo Queiroz (2021), a partir de 1980, a literatura infantil no Brasil começou a apresentar valor estético e ganhou notoriedade na formação do leitor; a partir de então, as crianças passaram a ter mais interesse pela leitura. Entretanto, consideramos que a literatura infantil não tenha adquirido notoriedade por esse motivo. Conforme (Andruetto, 2017, p. 94),

[...] tudo que nos leva a lugares novos implica esforço e é pouco provável que uma criança faça isso por si mesma, sem a ajuda de um adulto. Desconfio bastante do “espontaneísmo” na leitura de crianças e de jovens, parecendo que a escolhem sozinhos, quando, na realidade, são induzidos a escolher certos livros por estratégias arrasadoras de mercado (Andruetto, 2017, p. 94).

Diante disso, vários autores e autoras que, na década anterior, negligenciados e subestimados pela ditadura, produziram literatura infantil com liberdade política e estética sem precedentes, encontraram, ainda, um mercado crescente nas décadas subsequentes, ancorados na Lei de incentivo à literatura implementada pelo governo.

Ainda sobre a década de 1980, na perspectiva do tema que se propõe debater, consideramos importante ressaltar que Queiroz (2021) destaca que a questão da representação da mulher tornou-se tema de discussão entre os críticos. Os movimentos feministas e a própria literatura infantojuvenil também tiveram atuação relevante na construção de um novo olhar sobre a condição da mulher na sociedade, a partir da criação de histórias que tematizam a emancipação da mulher.

Queiroz (2021) não faz anúncio da base teórica utilizada, entretanto, foi possível levantar os nomes dos seguintes autores distribuídos pelo texto: Jung (1984, 2008); Bettelheim (1980, 1989); Coelho (1983, 1991, 2000, 2002); Zilberman e Magalhães (1982); Zilberman (1980); Hunt (2010); Lajolo e Zilberman (1985); Ariès (1978); Aguiar (2001); Magalhães (1987) e Candido (1972, 1976, 2000).

Queiroz (2021) anuncia uma análise da literatura infantojuvenil que tem mulheres como autoras. As obras são: “A moça tecelã”, um dos contos da obra *Doze reis e a moça do labirinto do vento* (1982), de Marina Colasanti; *Menina Bonita do laço de fita* (2001), de Ana Maria Machado; *Leila menina* (2012), de Ruth Rocha; *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga, *A fada que tinha ideias* (1976) e *O rei maluco e a rainha mais ainda* (2007), de Fernanda Lopes Almeida; *A mulher que matou os peixes* (1969), de Clarice Lispector.

A fim de atender a proposta de analisar a literatura infantil juiz-forana, Queiroz (2021) elenca obras de autoras naturais de Juiz de Fora para compor o *corpus*. As produções e respectivas autoras são apresentadas a seguir: *Doli não é mole* (2017) de Magda Trece; *Tudo em Luiza ganhou metro* (2018), de Dalila Roufi; *Dona Miséria*, de Flávia Nascimento; *O diário de Nina* (2017), de Kátia Badaró; *A tia míope* (2017), de Margareth Marinho; *Diário da professora Bela: o segredo*, de Lauriana Gonçalves de Paiva; *O mundo começa na cabeça* (2021), de Prisca Augustoni; *O jardim e os sonhos* (2013), de Valéria Pereira; *A galinha choca* (1988), de Mary França; *Os cachinhos de Yara* (2007), de Tânia Hallack.

Sobre a análise, Queiroz (2021) conclui que todas as autoras nas respectivas obras supracitadas apresentam uma visão emancipadora da mulher, ao desconstruírem conceitos estereotipados da representação, de maneira que a literatura produzida por elas ecoa o real, ao “[...] criar espaços que possibilitam maior liberdade às mulheres” (Queiroz, 2021, p. 21). Sendo assim, a literatura infantojuvenil apresentada liberta-se das antigas amarras, que prendiam o gênero literário às concepções da sociedade patriarcal, que consubstanciam o silenciamento da mulher na sociedade.

Um ponto evidenciou-se para nós, dada a relevância que o assunto recebeu no trabalho, tendo sido reiterado em mais de uma oportunidade. Trata-se do valor estético da literatura infantojuvenil. Citando Hunt (2010), Queiroz (2021) adverte que a crítica literária ainda reincidente na atribuição da literatura infantil como literatura de pouco valor, visto que os temas apresentados pelo gênero a desqualificam, a partir da perspectiva do adulto. Segundo a autora (Queiroz, 2021), a crítica conservadora atribui ao gênero o caráter de simplicidade, efemeridade e acessibilidade, que são características próprias do público-alvo, pelo fato de ser uma literatura voltada a um grupo tido como inexperiente. Sem avaliar o comentário de Hunt (2010), o posicionamento da autora denota reconhecer o demérito da literatura infantil, pela presença do atributo “infantil”, ao discorrer: “[...] vivendo à margem da literatura, as obras infantis são consideradas como produção cultural inferior” (Queiroz, 2021, p. 28). Não obstante, reiteramos a importância da literatura infantil na formação da criticidade leitora, que capacita o leitor a reconhecer as implicações e multiplicidades de significados subjacentes ao texto literário.

Sobre o caráter pejorativo atribuído à literatura, mencionado por Hunt (2010), consideramos que se trata de uma questão relacionada à terminologia “literatura infantil”. A presença do adjetivo “infantil” impõe-se sobre o substantivo “literatura”, como mecanismo de construção da expressão, que, de antemão, denuncia o público ao qual o texto se destina. Desta forma, entendemos que a mesma atribuição desqualificadora pode estar relacionada ao termo “literatura infantojuvenil”, visto que a ligação peculiar dos dois atributos confere à literatura juvenil o caráter de extensão da infantil.

Todavia, consideramos que nenhum argumento que venha a tentar inferiorizar a qualidade estética da literatura infantojuvenil se justifica. Ora, trata-se do oposto; justamente o adjetivo que caracteriza o gênero impõe que o texto seja de altíssima qualidade e que o(a) autor(a) seja ainda mais habilidoso. É claro, que, considerando a faixa etária, o texto será acometido por delimitação temática e de uso da linguagem verbal, entretanto, esse fato, não necessariamente, incorre em má qualidade. O texto verbal não é o único recurso à disposição da expressividade do(a) autor(a), que pode se apoiar em outras semioses como mecanismo de criação. Sendo assim, a pouca experiência do leitor equilibra-se na vasta experiência do(a) autor(a). A configuração do texto como experiência estética, diante de mecanismos de criação delimitados, exige muito mais do(a) autor(a). O fato de haver obras que não primam pela qualidade estética na literatura infantojuvenil diz mais sobre o autor do que sobre o gênero. Ou seja, a deficiência do texto não está relacionada ao público-alvo, mas ocorre pelo fato de o(a) autor(a) não ter a habilidade necessária que o gênero exige, e essa situação não é exclusividade da literatura infantojuvenil.

Schmidt (2013) colabora com o debate de Queiroz (2021) no que se refere a alguns posicionamentos. Um deles consiste na importância das multiplicidades de vozes na literatura infantil como enfrentamento aos interesses da sociedade patriarcal, que atendem à perspectiva do homem (macho e branco). Outro posicionamento reside no fato de que a designação de literatura destinada ao público infantil deve ter, como norte, dois pontos: primeiro, a literatura infantil que tem as crianças como escritoras em um mercado editorial dominado pelos adultos que, segundo ela (Queiroz, 2021), têm um ponto de vista mercadológico do setor; e segundo, propiciar à criança a escolha dos textos a serem lidos, ofertando opções sem a restrição de público-alvo, no caso, do leitor infantil. Quanto ao primeiro aspecto mencionado, Queiroz (2021, p. 27) alega que tais escritores “[...] escrevem sem se importar com as necessidades das crianças, que possuem premência em serem ouvidas e respeitadas em suas necessidades literárias”. De acordo com a autora (Queiroz, 2021), existem avanços nesse campo de autoria, mas insuficientes.

Sobre o(a) autor(a) e a sua relação com a produção literária infantil no campo denominado “Preocupações de quem escreve literatura para crianças”, Queiroz (2021) apresenta um posicionamento que converge com o que pensamos sobre o(a)

autor(a) do gênero. Ela (Queiroz, 2021, p. 28) defende que quem “[...] tem a pretensão em se inserir nesse campo precisa de algo além do que somente escrever como se fosse máquina produtora de livros com critérios preestabelecidos de escrita”. A análise do discurso denota uma preocupação de Queiroz (2021) com a questão mercadológica, que se impõe sobre o autor. Consideramos essa uma inquietação legítima, já que o mercado editorial é dominado por um adulto que visa a atender a expectativa de outro adulto sobre o que a criança deve ou não ler.

Relacionando as expressões “literatura infantil” e “autoria feminina”, Queiroz (2021) aborda dois pontos: o primeiro refere-se à preocupação quanto à estética da literatura infantil, ao ponderar que a literatura voltada a esse público é vista como de “menor valor” e, por isso, não merece atenção da crítica especializada; e o segundo é a questão da mulher como autora, uma vez que a sociedade ainda é subordinada aos preceitos da sociedade patriarcal. Reportando às conclusões de Ferreira, Navas e Silva (2019), em *Produção literária juvenil e infantil contemporânea de autoria feminina*, Queiroz (2021) menciona que, apesar das dificuldades, a literatura infantil contribuiu com várias conquistas para as mulheres, como o reconhecimento dos direitos sociais e políticos, mas que, no interior do sistema social, ainda perduram os funções sociais baseadas em estereótipos, enquanto os homens continuam a usufruir de direitos, segundo a autora (Queiroz, 2021), “inesgotáveis”.

Queiroz (2021) conclui, defendendo que a literatura infantil produzida por mulheres é importante por reverberar a voz da mulher, pela apropriação do lugar de fala, para que ela seja representada por si mesma nas publicações selecionadas. Na medida em que os escritos das autoras analisadas pela pesquisa materializam a igualdade entre os gêneros, isto permite às crianças um novo olhar sobre a questão e à menina-mulher, um novo olhar sobre si mesma. Por fim, Queiroz (2021) defende que a infância é o momento favorável para dar início à discussão relacionada ao tema e que a literatura infantil é indispensável no processo. Nesse sentido, consideramos que, ao romper com os padrões dos contos de fadas tradicionais, as autoras das obras analisadas por Queiroz (2021) levam as crianças a uma nova compreensão da realidade, criando uma possibilidade de que essa circunstância abstrata, característica da ficcionalidade, possa ser construída e propagada na realidade concreta.

De um modo geral, convergimos com Queiroz (2021) quanto às questões de gênero, ao fato de a literatura infantojuvenil refletir a crescente emancipação da mulher no meio social, à possibilidade de a literatura contribuir para o surgimento de uma nova realidade, e em relação a outros pontos mais. Todavia, apesar das conquistas mencionadas por Queiroz (2021), é bem verdade que o machismo da sociedade patriarcal ainda prejudica as mulheres. Segundo Rebeca Solnit (2017), na obra *Os homens explicam tudo para mim*, as ideias preconcebidas acerca da mulher criam obstáculos exteriores, referentes às relações sociais, mas também interiores. É “[...] uma guerra que as mulheres enfrentam praticamente todos os dias, e também uma guerra dentro de si mesmas – essa convicção de que são supérfluas, esse convite ao silêncio” (Solnit, 2017, p. 15-16). Por isso, para debater amplamente o tema em questão, consideramos indeclinável a diversidade autoral.

A análise dos *corpora* que pretendemos empreender não passa pelo filtro de um gênero específico na questão da autoria. Os textos selecionados referenciam os contos de fadas tradicionais, produzidos tanto por autores como por autoras, originários de diversos países da América Latina.

O nono trabalho selecionado é intitulado *Isso já não é mais um conto de fadas: estereótipos femininos na literatura infantil*, de Leidy Morgana de Sousa Agapto, dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão, em 2022. A pesquisa de Agapto (2022) propõe analisar as identidades de gênero na literatura infantil tradicional e atual em face às mudanças nas representações das mulheres frente aos estereótipos construídos a partir da visão hegemônica da sociedade patriarcal.

O estudo de Agapto (2022) tem bases teóricas fundadas em: Butler (2003), Beauvoir (1970; 1980) e Louro (2003; 1997; 1999). Em relação às questões de gênero, são utilizados Magalhães (1987; 2010), Coelho (1982; 1991) e Zilberman (2005); sobre a história da literatura, usam-se Lajolo e Zilberman (2007), Magalhães (1987; 2010) e Coelho (2000; 2012). Já o registro dos resultados da pesquisa dos sites escolhidos e a análise de discurso têm como base teórica a perspectiva de Pêcheux (2015), e a investigação dos estereótipos de gênero femininos fundamentou-se em Nunes (2009). A pesquisa deu-se durante o ápice da pandemia do coronavírus, de forma que a autora foi obrigada, pelas circunstâncias, a reestruturar a pesquisa que pretendia ser

participativa para um levantamento bibliográfico, uma vez que, com as escolas fechadas e o isolamento social instaurado, tornou-se inviável a manutenção do projeto original.

Segundo Agapto (2022), estudos relacionados à representação da mulher mostram que a literatura infantil tradicionalmente retrata o feminino de forma estereotipada e estigmatizada pela dominação, confinando esse grupo social aos ambientes domésticos e à dedicação ao casamento e à maternidade. Essas questões foram debatidas ao longo do corpo do trabalho, não constituindo uma seção à parte. Para legitimar a discussão, do ponto de vista teórico, Agapto (2022) apoia-se em Beauvoir (1980), partindo do questionamento feito por esta para refletir sobre a condição de invisibilidade que a mulher adquire ao ter sua definição enquanto mulher, baseada na visão que o homem tem dela.

Pensamos que o questionamento de Beauvoir (1980) destaca a crise existencial vivenciada pela mulher, configurada pela invisibilidade comentada por Agapto (2022), presente na representação estereotipada da mulher, que é, por sua vez, ancorada em padrões estáveis e desatualizados das possibilidades de atuação da mulher na sociedade contemporânea.

Na seção intitulada “Literatura infantil e suas origens”, Agapto (2022), apoiando-se em Coelho (2000), traça um breve percurso acerca do conceito de literatura infantil, caracterizando-a como representação das coisas que de fato existem ao nosso redor, dizendo que, segundo Magalhães (1987), a literatura infantil mostra a visão do escritor, relacionando realidade e imaginação. A literatura, segundo a autora, apresenta características diferentes a cada nova obra, sendo novos conceitos revelados, com intenção de subverter o que já existe. Retomando discursos anteriores, o escritor confirma ou contrapõe-se ao já dito, ampliando, debatendo e atualizando, de modo que considera sempre o contexto de produção e de recepção, apoiados em três pontos: o narrador, o leitor e o texto.

Agapto (2022) também elucida uma linha do tempo que relaciona o surgimento da literatura infantil ao conceito de infância, surgido após a Revolução Industrial, quando a criança passou a ser entendida como ser em construção. Apoiando-se em Zilberman (2005), Magalhães (1987) e Coelho (2012), o capítulo tem como ideia central a defesa

que a literatura infantil tradicional escrita é toda ela uma adaptação, inclusive a obra de Charles Perrault, que apresentava versão escrita de contos ligados às tradições populares.

Apesar de não anunciar o *corpus*, foi possível fazer o levantamento das obras na seção “Estereótipos Femininos na literatura infantil”, onde a autora (Agapto, 2022) apresenta a análise do discurso de títulos selecionados no programa “Conta Pra Mim”, implementado pelo Ministério da Educação, e do programa “Leia Para Uma Criança”, de responsabilidade do Itaú Social São eles: *A menina das estrelas*, *O cabelo da menina*, *As bonecas de vó Maria*, *Malala*, *A menina que queria ir à escola*, *A Branca de Neve*, *A Cinderela*, *João e Maria*, *A Princesa e a ervilha*. Agapto (2022) não cita o nome dos autores dos livros selecionados, nem a data de publicação, analisados, por seu turno, sob a perspectiva teórica de Pêcheux (2015) e Nunes (2009).

Quanto à análise do discurso, Agapto (2022) conclui que as leituras do programa “Conta Pra Mim” confirmam os estereótipos femininos estigmatizados pela sociedade patriarcal, ao resgatar os clássicos da literatura infantil, e as literaturas analisadas do programa “Leia Para Uma Criança” ainda apresentam representações estereotipadas da mulher, mas também contam histórias em que tais estigmas são superados.

O posicionamento e a descoberta da autora (Agapto, 2022) convergem com as nossas perspectivas e explorações preliminares diante do tema, sobretudo no que diz respeito ao reforço de estereótipos a partir da literatura infantil. Entretanto, dadas as condições (a pandemia da covid-19), em que se deu a realização da pesquisa de Agapto (2022), cujo procedimento transitou entre revisão bibliográfica e observação participativa para posterior análise dos fenômenos, o tipo de estudo apresentado não prevê interferência para a solução do problema levantado pela pesquisadora e nem há a proposição de um produto a ser aplicado em sala de aula.

Além disso, os textos selecionados pela pesquisadora consideram como público-alvo a crianças das séries iniciais, o que dificulta, dada a etapa de desenvolvimento cognitivo, uma intervenção crítica acerca dos estereótipos presentes nas representações das mulheres na literatura. Já o tipo de procedimento que propomos é a intervenção pedagógica, tipo de pesquisa que é concebido e realizado visando à tratar uma situação de ordem prática, ligada ao desenvolvimento da criticidade,

detectada no cotidiano escolar. Ademais, o público-alvo da nossa investigação compõe-se de alunos das séries finais do Ensino Fundamental II, cujo desenvolvimento cognitivo permite a intervenção crítica, que tem como fim a formação do leitor. Daí resulta o problema que norteia essa pesquisa: como a literatura infantojuvenil pode contribuir para a construção identitária da mulher, fomentar a compreensão crítica das relações de gênero?

2. 4 PROJETO DE REPRESENTAÇÃO: ENTRE O FATO E O PENSADO

Imbricada às concepções teóricas, a interação dialógica, que se dá entre os trabalhos relacionados, inspira a presente pesquisa a também contribuir para a construção de conceitos acerca do tema, resultando em proposição de um estudo, que, assim como os já referidos, tem, como objetivo final, dirimir preconceitos baseados em estereótipos estigmatizados. Ainda que as pesquisas comportem recorte temporal, objeto de estudo e referenciais teóricos diversos, coadunam-se com a nossa em posicionamentos no que se refere ao pedagogismo presente na literatura infantojuvenil tradicional e quanto à importância do trabalho do professor na formação de leitores críticos.

Em linhas gerais, a análise que propomos encontra e faz coro com as vozes dos trabalhos selecionados para cotejamento, que debatem, de um modo geral, a construção identitária e a perda de subjetividade da mulher; a representação da mulher na literatura infantojuvenil e a função da literatura infantojuvenil na construção da identitária da mulher. Os textos: teses e dissertações selecionados reconhecem que a representação da mulher na literatura infantojuvenil, materializada nos tradicionais contos de fadas, refletem o papel que ela sempre teve no meio social, o da subalternidade e da dependência, e apontam que as narrativas contemporâneas da literatura infantojuvenil vêm refletindo a mudança nas relações sociais e disseminando essa transformação a partir da representação da mulher que as personagens encerram. Nessa perspectiva, a literatura infantojuvenil contemporânea colabora para a consolidação do lugar social que a mulher vem conquistando.

Não obstante, a nossa pesquisa afasta-se das selecionadas em três pontos, reunidos sob uma perspectiva de proposta aplicada, são eles: o papel da escola na formação

do leitor – lugar social de debate por excelência; o lugar do professor – mediador socialmente constituído; e o *corpus* documental – que se caracteriza por uma representação da sociedade contemporânea. Nenhum dos trabalhos supracitados reúnem todos os elementos que caracterizam a nossa proposta de pesquisa.

A partir de Andruetto (2017), que defende que a formação de leitor não pode ser assunto de uns poucos, mas deve tratar-se de uma política de Estado, uma vez que “[...] a construção de leitores tem seu ponto nodal na escola [...], porque a escola é o grande igualador de recursos culturais” (Andruetto, 2017, p. 94), debatemos o papel da escola na formação do leitor. Ainda por Andruetto (2017), propomos uma reflexão sobre a atuação do professor diante da questão. Para a autora (Andruetto, 2017), os aspectos socioculturais e, pensamos nós, também o domínio do aporte teórico-metodológico, que compõem a atividade de ensinar, tornam o professor o mediador socialmente constituído para “[...] ajudar as novas gerações a fazer perguntas, a escutar e escutar-se para que possam compreender quem são e apropriar-se de suas vidas, [que] são as contribuições mais substanciais que pode fazer a educação” (Andruetto, 2017, p. 103).

Desta forma, fundamentando-nos no postulado de Andruetto (2017), assinalamos que a construção de uma nova perspectiva sobre a mulher passa pelas atribuições da escola e pelo posicionamento do professor. Segundo Coelho (2000, p. 15), “[...] a verdadeira evolução de um povo se dá no nível da mente”. Quanto a isso, pensamos que, se o desenvolvimento da posição crítica pretendida sobre o tema abordado não for arregimentado pelo professor, ela dificilmente ocorrerá sem sua intervenção.

Ademais, nem todos os trabalhos revisados apresentam a perspectiva de uma pesquisa de natureza aplicada, e os que a abordam não analisam o *corpus* documental que esta pesquisa propõe. Além disso, a realização da pesquisa dar-se-á em uma escola pública, onde muitas questões relacionadas à condição da mulher na sociedade se põem em debate, pois trata-se de uma instituição situada na periferia de uma cidade do Estado do Espírito Santo.

Esperamos, desta forma, contribuir com a reflexão acerca do tema em duas frentes. Na primeira, com o cotejamento amparado no referencial teórico em diálogo com outras pesquisas que circunscrevem o tema a fim de manter o canal de discussão

sobre tema da representação da mulher na literatura sempre aberto. Na segunda, a colaboração será com a aplicação de proposta pedagógica, isto é, uma sequência de atividades, baseada em textos selecionados da obra *Não Era Uma vez: contos clássicos recontados*, a fim de possibilitar que as meninas-mulheres encontrem referentes de representação na literatura que contribuam para a construção da identidade da mulher e fomentar uma compreensão crítica das relações de gênero.

A ausência de autonomia na construção da própria identidade também se constitui como uma forma de violência, materializada na dependência e na irresolução das dificuldades, que advém dela. Isso é resultante, segundo Solnit (2017), da educação desigual que homens e mulheres recebem quando em formação: enquanto aqueles são treinados para a independência e autoconfiança, estas são treinadas para a dependência, vulnerabilidade e irresolução (Solnit, 2017, p. 15). “As mulheres [...] precisam saber que ser tratada como algo inferior não é resultado de suas próprias falhas secretas; é a velha e chata guerra dos sexos” (Solnit, 2017, p. 23). Sendo assim, e diante da atual situação da mulher na sociedade, entendemos que debater o assunto é uma questão de cidadania.

3 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER E OS DESAFIOS DA ESCOLA

A literatura reflete as mudanças sociais com mais sensibilidade e criticidade, tendo em vista que não está situada em um lugar de isolamento, desconectado do meio social. Ao contrário, é produzida por indivíduos construídos social e historicamente, sujeitos tanto a criar e reproduzir estereótipos baseados em arquétipos, como a adotar uma postura mais atenta aos anseios de seu tempo.

É consenso que essa perspectiva é formada por valores culturalmente disseminados. Historicamente, os modos de agir e de se comportar de um gênero específico são definidos por cada cultura. Portanto, é essencial compreender a perspectiva que sustenta as estruturas sociais.

A preocupação com o tema, que tem como personagem central a mulher, remonta a tempos imemoriais e sempre foi de extrema relevância para a garantia da ordem na sociedade patriarcal, cujo interesse é manter a coerção hegemônica. Esse assunto mereceu a atenção de grandes filósofos conhecidos pela humanidade, pensadores, cujas ideias transpassam gerações, influenciando a marcha civilizatória.

Na Grécia antiga, o filósofo Pitágoras propõe a existência de “[...] um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher” (Pitágoras *apud* Beauvoir, 1980, p. 7). No poema *As Metamorfoses*, o poeta romano Ovídio retrata a criação do mundo, dos animais e do homem:

[...] A estes animais faltava um ente
 Dotado da mais alta inteligência,
 Ente, que a todos legislar pudesse:
 Eis o homem nasce, e – ou tu, suprema Origem
 De melhor Natureza, e quanto há nela,
 Ou tu, pasmoso Artífice, o formaste
 Pura extração de divinal semente,
 Ou a Terra ainda nova, inda de fresco
 Separada dos céus, lhe tinha o germe.
 Com águas fluviais embrandecida,
 Dela o filho de Jápeto⁴ afeiçoa
 Organiza porções, e *as assemelha*
Aos entes imortais, que regem tudo.
 As outras criaturas debruçadas
 Olhando a Terra estão; porém ao homem
 O Fator conferiu sublime rosto,

⁴ Filho de Jápeto: trata-se de Prometeu, criador do homem, segundo a mitologia grega.

Erguido para o céu lhe deu que olhasse (Ov. *Met.* 1. 104-120, tradução de Manoel Maria Barbosa Du Bocage, grifos nossos)

Segundo o mito, Prometeu, cujo nome significa aquele que vê antes, teria formado o homem (o macho humano), feito do melhor material que há na Terra. Nesse processo, a imagem dos deuses é materializada no homem. Em oposição, encontra-se a origem da mulher. Ao mito de criação do homem, contrapõe-se o aquele que explica o surgimento da primeira mulher: Pandora, cuja narrativa mítica permite a reflexão acerca da criação da mulher e a perspectiva que ampara a sua construção identitária. Segundo Beauvoir (1980, p. 10), “[...] a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o sujeito, o Absoluto; ela é o outro”.

A perspectiva do *outro* está na gênese mítica da mulher, inserida na sociedade grega, berço da civilização ocidental, que segue influenciando a marcha civilizatória através dos tempos. Tal perspectiva apresenta-se no mito de Pandora em três pontos: para Zeus (divindade de natureza masculina), Pandora é aquela que serve, uma vez que para isso foi criada. Trata-se do invólucro portador do mal, fruto do caos, de onde se origina. Na perspectiva de Prometeu, ela é o presente de Zeus; e, para o homem, ela é a enganadora responsável por alastrar todos os males sobre a humanidade. A análise das semioses da palavra “presente” permite elaborar o quão profunda e desqualificadora é a representação da mulher amparada no mito de Pandora. No sentido conotativo, Pandora constitui *presente de grego*, portanto, uma armadilha; já o sentido referencial da palavra denuncia a objetificação a que a mulher sempre esteve sujeita, tradicionalmente, na sociedade patriarcal.

Forjada por Hefesto, para levar a termo a vingança de Zeus contra a humanidade, Pandora representa a mulher como um objeto, uma armadilha para o homem. A personagem, cujo nome significa aquela que recebeu todos os dons do panteão, consubstancia a visão masculina sobre o feminino. Ela teria recebido graça, beleza, inteligência, paciência, meiguice, habilidade na dança e nos trabalhos manuais, além da curiosidade. Todas essas características são cruciais para a concretização dos planos de Zeus. Tal mulher é dada como *presente* a Epimeteu⁵, cujo nome significa aquele que vê depois, dotado da desinteligência, característica do reino da criação

⁵ Irmão de Prometeu. Segundo a mitologia grega, foi o criador dos animais irracionais.

que ele manipula. Tal reino se caracteriza pela irracionalidade e pelo instinto animalesco. Isso denota que o encantamento de Epimeteu por Pandora é resultado dos atributos que caracterizam o reino.

Ou seja, o mito que delineia a criação do homem representa-o altivo, de natureza divina. Embora a representação do homem não se constitua como ponto de debate, neste trabalho, é preciso reconhecer que também é amparada em estereótipos. Em contrapartida, o mito que delineia a criação da mulher representa-a na perspectiva que o macho (seja a entidade divina de natureza masculina ou o macho humano) tem do papel que cabe a ela exercer: o de serva e objeto, um castigo que justifica a presença do mal na humanidade. A perspectiva do homem sobre a mulher em tal sociedade colocava-a em um lugar de tamanha inferioridade que somente “[...] os animais ferozes e imundos, aves e peixes” (Brandão, 1989, p. 58) encontravam-se abaixo dela numa escala hierárquica de valor social. Dessa forma, “[...] o mais medíocre dos homens julga-se um semideus diante das mulheres” (Beauvoir, 1980, p. 18).

Esse é um posicionamento comum a muitas das narrativas tradicionais que, herdadas de épocas passadas, atravessam gerações, influenciando os processos culturais que compõem a jornada da humanidade rumo à civilização, visto que os produtos e as práticas culturais forjam os padrões da vida cotidiana dos indivíduos. A compreensão de como essa visão de mundo atravessa todas as épocas e culturas e persiste até os dias atuais é relevante.

De acordo com os estudos de Santos e Oliveira (2010, p. 12), ao longo da história, aos homens e às mulheres, foram atribuídos comportamentos e direitos diferentes na sociedade, a partir de padrões estereotipados, que não são nada além da materialização da ideia de fragilidade associada à mulher e à ideia de proteção associada ao homem. Essas antigas representações da mulher são complementares às práticas culturais que legitimam a posição dominante do homem na sociedade, justificam a subordinação das mulheres e, por fim, acarretam a divisão hierárquica da sociedade que foi construída ao longo do tempo.

O sistema sexo-gênero, enfim, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da

hierarquia social) a indivíduos dentro da sociedade. Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais (Lauretis (1994, p. 212).

À luz dos fatos apresentados, não há como não indagar: como pode um indivíduo, educado sob a égide de tal representação, construir uma perspectiva realista da própria identidade? A literatura feminista muito tem colaborado para o debate sobre a condição da mulher e o atual estado das coisas, através da interpelação constante acerca das questões que envolvem o gênero, como condição *sine qua non* para a construção de uma nova mentalidade sobre a condição da mulher na sociedade. Segundo Beauvoir (1980, p. 10), a construção identitária da mulher se dá a partir da exclusão, ou seja, ela não é definida pelo que é, mas pelo que não é. “[...] A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] Ela não é senão o que o homem decide que seja” (Beauvoir, 1980, p. 10). Tal ponto de vista evidencia que a identidade da mulher é construída a partir da perspectiva do homem, resultando na perda de significado do feminino na sociedade. Isso revela que o lugar social da mulher é reduzido à esfera da mera diferença. A constatação leva ao questionamento crucial de cunho existencialista: “[...] como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina?” (Beauvoir, 1980, p. 23).

Beauvoir (1980), ironicamente atesta que: “A categoria do Outro é tão original quanto a própria consciência. [...] Nenhuma coletividade se define nunca como *Uma* sem colocar imediatamente a outra diante de si” (Beauvoir, 1980, p. 11) Entretanto, apontando Hegel⁶ reconhece uma hostilidade intrínseca na consciência humana em relação a outras consciências. Para um sujeito se afirmar, ele precisa se opor a outro, buscando se ver como essencial e relegando o outro a uma posição secundária, como um objeto. Entretanto, essa condição se sustenta em uma relação recíproca de contestação. Enquanto um se define como essencial e o outro como inessencial; o lado oposto faz o mesmo. De forma que “[...] por bem ou por mal os indivíduos e os grupos são obrigados a reconhecer a reciprocidade de suas relações” (Beauvoir,

⁶ Em obra *A ciência da lógica* (1812), Friedrich Hegel, defende que a identidade de uma unidade é construída por meio de uma estrutura dialética, na qual a diferença se torna um elemento essencial para a formação da totalidade, revelando que embora a unidade e a diversidade sejam interdependentes, são complementares.

1980, p. 12). Nesse sentido, como a relação de reciprocidade não tenha nunca permeado a relação entre o homem e a mulher? (Beauvoir, 1980, p. 11-12).

[...] Nenhum sujeito se coloca imediata e espontaneamente como inessencial, não é o Outro que definindo-se como Outro define o Um; ele é posto como Outro pelo Um. Mas para que o outro não se transforme no Um é preciso que se sujeite a esse ponto de vista alheio. De onde vem essa submissão da mulher? (Beauvoir, 1980, p. 12).

Trata-se de uma constatação e de um questionamento intrigante, o qual, de fato, não se tem resposta; apesar disso, o seu próprio vocabulário inspira um comentário. Diante da hipótese de que tal questionamento fosse feito pelo homem, a simples substituição dos termos “mulher” e “homem” alargaria a fronteira que delimita a acepção do termo “homem”, de “macho humano” para espécie humana, de modo que de uma forma ou de outra a submissão da mulher estaria sempre presente no questionamento. Trata-se de uma compreensão introjetada dentro do signo, que reflete a visão de mundo dos indivíduos e atua nela, numa relação recíproca.

Essa hierarquia profundamente enraizada reflete um sistema patriarcal que perpetua a desigualdade de gênero, que não só limita o potencial individual das mulheres, como também afeta toda a sociedade, subutilizando talentos e habilidades que poderiam contribuir para o bem comum. A título de exemplificação, para além da interpelação constante sobre a condição social da mulher, as injustiças, os silenciamentos produzidos pelo modelo de comportamento característico da sociedade patriarcal e as visões de inferioridade quanto às possibilidades de atuação da mulher, o tema debatido incide sobre a ordem econômica, uma vez que a construção da identidade desse grupo, calcada no estigma de fragilidade, impõe-se como uma dificuldade adicional para a inserção no mercado de trabalho e a consolidação da carreira, principalmente quando as mulheres acessam cargos de poder. A contribuição das mulheres para a economia é uma questão de progresso empresarial, postula Klaus Schwab, fundador e chefe-executivo do World Economic Fórum, de Davos, na Suíça, no prefácio do relatório do Global Gender Gap Index (GGGI), de 2009:

Do ponto de vista dos valores e da justiça social, há muito que se impõe à atribuição de poderes às mulheres e à concessão de direitos e oportunidades iguais para que possam realizar o seu potencial. Do ponto de vista empresarial, econômico e da competitividade, visar a paridade de gênero é uma condição necessária para o progresso. O objetivo é, pois, alcançar a paridade de participação e de oportunidades, facilitando simultaneamente a diversidade de pensamentos, opiniões e abordagens. Esperamos que este

relatório sirva para destacar os países que fizeram progressos contínuos, muitas vezes notáveis, ao longo do último ano, no sentido de reduzir a distância que os separa da paridade, e que funcione como um apelo urgente à ação no sentido do trabalho que ainda tem de ser feito em outros locais para aproveitar plenamente as competências e os talentos de metade da humanidade (Schwab, 2009, p. s/n, tradução nossa).⁷

Não obstante, como pode a mulher cumprir a função econômica que a sociedade espera dela e precisa que exerça, se o papel que sempre lhe coube foi o da inferioridade, da diferença, justificada por ela ser aquela que não é o homem? Como pode a mulher vencer a condição que lhe é imputada, se continuar sendo educada para a dependência e subalternidade, em vista de “[...] ideias preconcebidas que tantas vezes dificultam as coisas para qualquer mulher em qualquer área” (Solnit, 2017, p. 15).

A consequência direta dessa visão estereotipada a que a mulher sempre esteve sujeita é o desequilíbrio social entre os gêneros, que se transforma em desajustes de ordem econômica como: desigualdade e dependência financeiras, dificuldade em acessar cargos de poder, dentro ou fora do trabalho, e tantos outros, podendo se materializar em violências múltiplas. Uma vez materializadas no discurso ou nas atitudes, essas denunciam a existência de “[...] um padrão de violência contra as mulheres que é amplo, profundo, terrível e com frequência ignorado” (Solnit, 2017, p. 32). Isso fica evidente no segmento:

[...] Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam na indústria, na política etc., maior número de lugares e os postos mais importantes. Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado e o no passado toda a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence ao homem (Beauvoir, 1980, p. 14-15).

⁷ “From a values and social justice perspective, empowering women and providing them with equal rights and opportunities for fulfilling their potential is long overdue. From a business, economic and competitiveness viewpoint, targeting gender parity is a necessary condition for progress. The aim is thus to achieve parity of participation and opportunity while facilitating diversity of thoughts, opinions and approaches. It is our hope that this Report will serve to highlight the countries that have made continued, often remarkable, progress over the last year in closing the distance to parity and will act as an urgent call for action towards the work that still needs to be done elsewhere to fully harness the skills and talents of one half of humanity” (Schwab, 2009, p. s/n).

Tal condição resulta também do mal, arregimentado e proclamado contra as mulheres através da educação, e, nela, a literatura, geração após geração. De acordo com a interpretação expressa por Candido (2004), em *O direito à literatura*, têm ocorrido certas mudanças no comportamento das classes dominantes. Essa mudança reflete uma transformação na hegemonia moral. Isso quer dizer que o comportamento das elites sugere que o homem não mais considera certos atos como naturais. Candido (2004, p. 173) exemplifica o exposto dizendo que “[...] nas caricaturas dos jornais e das revistas o esfarrapado e o negro não são mais tema predileto das piadas”.

À vista do exposto, não é forçoso considerar que a mesma reflexão pode amparar a questão da mulher na sociedade. A posição social das mulheres passou por mudanças ao longo do tempo; todavia, ainda perdura a percepção de sua fragilidade e subordinação aos homens. É imprescindível que autores e autoras que encerram posicionamento infenso à manutenção e à disseminação de tal percepção assumam e proclamem a resistência pela narrativa, partindo de ideais que partem do entendimento da literatura como um direito, como pensando por Candido (2002), em *O direito à literatura*, e ampliado por Graça Paulino e Rildo Cosson (2012), no capítulo “A Literatura como direito de ser representado”, em *A literatura no território dos direitos humanos*.

Segundo Paulino e Cosson (2012), o texto literário opera como um mecanismo de construção de identidades. Por meio do diálogo entre palavra, imagem e sociedade, a literatura permite uma compreensão profunda das dinâmicas identitárias, uma vez que se organiza como um espaço de articulação das identidades individuais e coletivas. Sob essa perspectiva, o texto literário constitui-se como um valioso patrimônio da cultura que permite a expressão da essência cultural, o questionamento de paradigmas, além de projetar o futuro almejado: “[...] é assim que o direito de ser representado e de construir por meio de uma representação sua identidade cultural é também um direito humano” (Paulino; Cosson, 2012, p. 101). Nesse sentido, Paulino e Cosson (2012) delimitam a matéria a partir do próprio conceito de “representação e identidade cultural” ao estabelecerem como base os postulados de dois autores, cuja matéria apresenta ideias coadunantes: W. J. T. Mitchell (1995) e Raymond Williams (1998), que, em linhas gerais, deliberam que a representação está fundamentada pela substituição de um por outro e trata-se de uma ação sempre política.

[...] Mesmo assim não se pode negar que o texto literário traz inúmeras possibilidades de construção de uma identidade pois a literatura proporciona [...] um espaço político de afirmação do grupo ao representá-lo positivamente para si mesmo e para a sociedade, rompendo estereótipos ou imagens negativas (Paulino; Cosson, 2012, p. 101)

Isso significa que a literatura tem função multifacetada na formação das identidades, uma vez que desempenha uma função atuante na afirmação identitária individual e coletiva, porque, ao desafiar e desconstruir narrativas hegemônicas, atua como um veículo pelo qual grupos sub-representados podem reivindicar o direito de ser representado, tendo em vista ser este, como extensão do que é debatido por Candido (2004), um direito inalienável. O exposto subsume o entendimento de que “[...] uma situação que se criou através dos tempos pode desfazer num dado tempo” (Beauvoir, 1980, p. 13). Essa declaração destaca a possibilidade de transformação das estruturas sociais e culturais que, embora tenham sido construídas ao longo dos séculos, podem ser desfeitas e redefinidas em um momento específico. Isso sugere que as relações de poder, os padrões culturais e as normas sociais não são permanentes, mas sim construções históricas passíveis de questionamento, desafio e transformação.

3. 1 LITERATURA INFANTOJUVENIL: REPRESENTAÇÃO DA TECITURA SOCIAL

A literatura, cuja matéria prima é a palavra, não escapa da condição política e cultural do contexto social e de produção. Do mesmo modo, a literatura infantojuvenil, intrinsecamente ligada a tal conjuntura, não anula a expressão dos ideais da comunidade sociocultural dos leitores, demarcada pela dependência do público leitor em relação ao adulto. Nesta perspectiva, a literatura infantojuvenil manifesta “[...] experiências humanas de cunho existencial-social-cultural, numa construção estética (literária) apropriada à experiência de vida e a um tipo de linguagem específica de seu público-alvo” (Gregorin Filho, 2012, p. 659). Sendo assim, tendo em vista a relação entre público-alvo e a representação da mulher na literatura infantojuvenil, consideramos relevante analisar as expressões da literatura infantojuvenil e a representação da mulher a partir da composição da palavra.

A representação da mulher na literatura infantojuvenil está ligada à construção das duas expressões que compõem o tema: "representação da mulher" e "literatura

infantojuvenil". É curioso notar que ambas são formadas por um nome e um atributo. Isso impõe uma observação, visto que a representação da mulher na literatura dita adulta já seria em si uma questão de análise, cujas descobertas, possivelmente, podem ser semelhantes às aquelas descortinadas pela análise da representação da mulher na literatura infantojuvenil. Desta forma, os atributos "da mulher" e "infantojuvenil" impõem, aos respectivos nomes ("representação" e "literatura"), a valoração que tais termos carregam.

Diante do exposto, duas questões singularizam a literatura infantojuvenil tradicional: a primeira é o pedagogismo, isto é, conforme mencionado por Khéde (1986, p. 9), o "[...] seu discurso [o da literatura infantojuvenil] se reveste de um autoritarismo presente sob a forma pedagógica, lúdica e moralista; e a segunda, ancora-se na característica do atributo "infantojuvenil", uma vez que está fora do texto a singularidade desse tipo de literatura: o público-alvo. Sendo assim, a presença do adjetivo "infantojuvenil" pressupõe uma abordagem temática e linguagem específicas, fruto da preocupação com a etapa de desenvolvimento da criança, o que configura um posicionamento devidamente direcionado pelo lugar social que a criança ocupa no grupo: o da dependência. É relevante mencionar que "[...] a mulher também vive uma dependência no grupo social" (Magalhães, 1986, p. 9).

Essa condição de dependência imputada à criança e à mulher impulsiona o questionamento sobre os meios que produzem a autodeterminação da criança-menino para a condição de dominante e não faz o mesmo pela criança-menina, mantendo-a numa condição de dominada, conforme se depreende das reflexões de Solnit (2017, p. 15), que alega que os homens são treinados para ter uma autoconfiança desmedida em si mesmos. A autonomia se consubstancia no poder que um grupo assegura para si no meio social.

Diante de tal constatação, é impossível não estabelecer relação entre a educação e a situação de dependência da mulher; e considerar, dentre os aparatos educacionais, o papel da literatura infantojuvenil para a manutenção dessa dependência, visto que se dirige a um público, cuja "[...] idade é a da aprendizagem" (Soriano *apud* Coelho, 2000, p. 31). A resposta para esse questionamento comporta a compreensão de que "[...] por ter nascido essa literatura sob o signo da sociedade burguesa, veja[-se] na criança

uma das formas de consolidação da norma familiar” (Khéde, 1986, p. 9) no seio da sociedade patriarcal. Ou seja, literatura infantojuvenil, representação da mulher e norma familiar compõem a tríade que contribui para assegurar o lugar de domínio do homem sobre a mulher. Essa reflexão denota que “[...] há algo de sério no reino encantado das histórias infantis” (Magalhães, 1986, p. 8).

A literatura infantil tradicional dos contos de fadas é geralmente construída nessa perspectiva de relação entre dominante e dominado; autonomia e dependência. As personagens centrais do gênero são mulheres ou meninas-mulheres, mas não necessariamente agentes, atuantes, denotando a necessidade de “educar” o gênero para se comportar numa sociedade construída para o homem; visto que, muito embora o enredo as coloque no lugar de protagonistas, elas não o são, já que todas as ações para solução do conflito são conduzidas pela personagem masculina, como forma de consubstanciar o ponto de vista e o poder androcêntrico na sociedade patriarcal.

Em vista do que foi discutido, mesmo que não contemple integralmente o fenômeno em análise, é impossível não pensar na existência de uma pedagogia que perpassa gerações, transmitindo de um tempo para outro e perpetuando as visões de mundo do dominante sobre a mulher, ao representar alegoricamente, a condição da mulher, seu padrão de comportamento e posicionamento social esperados pelo dominante: o homem. À vista disso, o homem interfere na identidade que a mulher constrói de si mesma. Isso significa que, na perspectiva masculina da sociedade patriarcal, não basta a atribuição de um padrão de comportamento e posicionamento para a mulher; é preciso que ela se reconheça nesse padrão e desenvolva uma identidade condizente com os interesses do homem. Dessa forma, este estabelece um domínio que não é apenas físico, mas ideológico. Por isso não se trata apenas de uma ficcionalização das relações sociais, mas uma observação comportada na realidade, é inconcebível que não haja um aparato pedagógico que ancore tais interesses.

A literatura infantojuvenil, pelo caráter de seu público-alvo, tem-se mostrado, diacronicamente, eficiente como aporte pedagógico, uma vez que o texto possibilita ao escritor criar e propagar “[...] padrões de interpretação para a construção do mundo do homem” (Magalhães, 1986, p. 22), presentes no processo de educação, cujo

modus operandi determina “a repetição de fórmulas prontas e acabadas” (Aranha; Martins, 2007, p. 62).

Dessa forma, o autor, através das vozes do narrador e da(s) personagem(s) pode imprimir no texto um discurso monológico, que se caracteriza por não permitir a interlocução com vozes destoantes. O embaraço pode estar na aptidão pedagógica da literatura infantil:

Ela [a literatura infantil] pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é da aprendizagem e mais especificamente da aprendizagem linguística. [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda a mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica (Soriano *apud* Coelho, 2000, p. 31).

À luz das evidências apresentadas, é legítimo concluir que, considerando os diferentes contextos de produção e de recepção do texto, numa situação de interação, através da literatura, o autor pode se impor sobre o leitor infantil devido à falta de compreensão crítica da criança leitora frente à obra. Entretanto, essa não é uma questão exclusiva da literatura infantil, mas de qualquer discurso, de qualquer esfera.

A literatura, estando alicerçada no gênero analisado ou não, traz em si, no seu fazer literário, um caráter de alteridade. O outro do narrador é o leitor e o outro do leitor é o narrador. O enunciado é engendrado na concepção da presença do outro numa espécie de cordialidade. Por meio do texto, o autor fala através do outro ou outros: o narrador e a(s) personagem(s), ainda que a voz do autor continue presente, através dos posicionamentos que expressa e embora encontrem-se com uma terceira voz, a do leitor, atravessando-se mutuamente. Dessa forma, o texto é capaz de produzir, em cada leitor, subjetivamente, significados múltiplos, elaborando e reelaborando sentidos e, portanto, o texto.

Andruetto (2017, p. 86), atribui o caráter investigativo ao leitor, cujas qualidades não estão na leitura desembaraçada, mas na capacidade de interpretação de quem lê além do discurso claramente dito. “O discurso literário sempre foi exigente e pediu uma resposta recíproca dos leitores (Andruetto, 2017, p. 87). Entretanto,

Tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria

brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz, no caso a do narrador (Magalhães (1986, p. 24).

A singularidade da literatura infantil tradicional, pelo caráter do seu público, expressa por Magalhães (1986) na referência ao discurso monológico, ainda se configura como uma possibilidade, uma vez que a interação entre os interlocutores ocorre em situação desigual em nível cognitivo, visto que a criança não se apropriou dos elementos linguísticos e não tem a experiência de mundo que tem o adulto. Mesmo nos textos da literatura infantojuvenil da atualidade, essa preocupação perdura, uma vez que se trata de uma literatura consumida por um público dependente da resolução de outro, geralmente um adulto.

Contudo, essa é uma condição temporária; a compreensão da criança vai sendo forjada à medida que ela vai desenvolvendo-se como leitora e a voz, que, em um momento, é consonante, poder-se-á tornar dissonante; ou vice-versa. Mesmo o discurso monológico é passível de ser refutado a partir de uma compreensão retardada ou não. A seu tempo a compreensão se realiza. “[...] É justamente por suas dificuldades específicas, e não por sua simplicidade, que a sociedade continua apreciando a literatura acima de outras práticas culturais (Jarkowski, s.n. *apud* Andruetto, 2017, p. 87).

Assim como a literatura convencional, a literatura infantojuvenil, por constituir um discurso literário, é também rica em sentidos, é também exigente. Os contos de fadas, apesar de apresentarem estrutura simples, constituem-se como um gênero textual complexo, com muitas semioses associadas e construídas a partir da representação alegórica. Apesar dessa complexidade, se a criança é, em algum momento, passiva diante das semioses do texto, não significa que o será para sempre.

Nesse sentido, Bettelheim (1980, p. 205-206) assegura que a criança é a única que pode perceber, ainda que inconscientemente, quais significados lhe fazem sentido no momento; uma vez que novos elementos que compõem a complexidade dos contos vão revelando-se à medida que a criança cresce, produzindo progressiva evolução da compreensão, pois a mesma narrativa revela-se nova para ela em cada leitura de cada nova etapa do desenvolvimento. Sendo assim, paulatinamente, a criança vai consolidando a capacidade de perceber nas palavras, sob as “dobras das frases”

(Calvino, 1999, p. 257-258), como as denomina o poeta Carlos Drummond de Andrade “[...] as mil faces secretas sob a face neutra”, (Andrade, 1997, p. 13-14),

Ademais, convém não reduzir o papel da literatura infantojuvenil ao caráter pedagógico, por dois motivos: primeiro, porque essa característica não é exclusividade da literatura infantojuvenil. A literatura adulta também está recheada de títulos que se alicerçam no discurso monológico, frequentemente levando ao pedagogismo. Portanto, há literatura que é paradidática e há literatura que é arte, seja ela voltada ao público infantil ou adulto. O segundo motivo refere-se ao fato de que, voltando-se para o interesse da criança, a literatura contribui para a organização de vivências e compreensão das experiências da vida (Zilberman, 2003, p. 46).

Em essência, a literatura infantojuvenil, como vertente da literatura infantil, absorve os critérios que a caracterizam. “[...] literatura infantil é, antes de tudo, literatura; e literatura é um fenômeno artístico de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (Coelho, 2000, p. 27). Indubitavelmente, trata-se da mesma literatura destinada aos adultos, cujas diferenças são determinadas tão somente pelo público alvo (Coelho, 2000, p. 29).

A humanidade sempre se indagou sobre a função da arte, de qualquer arte, seja literária, ou não. Como arte, a literatura “[...] deixa escapar a flecha que nos acerta e nos perturba” (Andruetto, 2012, p. 49). Ela oportuniza aos leitores o aprimoramento da experiência pessoal em um nível de profundidade incomparável a qualquer outro tipo de atividade. Segundo Todorov (2009, p. 76): “A literatura pode muito. Ela pode “[...] nos tornar mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” A literatura pode cumprir muitas funções. Conforme Magalhães (1986, p. 19-20), “a melhor função que a literatura cumpre junto ao seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais”. Além disso, “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, p. 182), a partir de sugestões, inconscientemente incorporadas.

Portanto, a literatura desempenha uma missão transformadora, formando leitores para uma compreensão mais profunda da condição humana, promovendo reflexão crítica

e crescimento pessoal. Ao apresentar novas perspectivas e possibilidades existenciais, sociais e políticas, a literatura inspira mudanças significativas, enriquecendo nossa humanidade e nos convidando a repensar o mundo ao nosso redor.

3. 2 LITERATURA NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR

A escola e o produto cultural que é o livro, e nele a literatura infantojuvenil, formam uma relação indissociável, sobretudo, dadas as condições mercadológicas, como custo, que dificultam a sua acessibilidade pelas camadas sociais menos privilegiadas. Isso implica reconhecer que a relação entre literatura infantojuvenil e o leitor é mediada pela poderosa mão do Estado. Nesse sentido,

Escola e literatura infantil constituem, pois, uma equação, onde a primeira, por ser uma instituição do Estado, enleia a segunda em práticas políticas e ideológicas favorecedoras das classes dominantes que tanto se servem do livro para a difusão de valores que lhe são caros como servem ao livro, na medida que patrocinam sua adoção e incentivam seu consumo através de campanhas pela leitura (Lajolo, 1986, p. 45).

Isso é um fato que, minimamente, deve ser olhado com desconfiança, portanto, sem ingenuidade quanto aos interesses mercadológicos amparados pela lógica capitalista. Gostemos ou não, o contexto estabelece a relação entre educação literária e escola. Conforme Andruetto (2017, p. 94), “[...] a escola é [...] o grande igualador social dos recursos culturais” (p. 94).

Todavia, não se pode esquecer que entre a escola, o livro e o leitor, há o professor, como mediador do processo de leitura. O posicionamento do professor é determinante de suas ações no seu fazer pedagógico, uma vez que, conhecendo os seus alunos, torna-se capaz de, por meio da mediação cultural, abrir caminhos para o estabelecimento das relações entre literatura, individualidade e sociedade, que formam a educação literária.

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja

os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo.
(Dalvi, 2018, p.1)

Nesse sentido, é relevante o posicionamento do professor, cuja atuação no interior do sistema educacional e cuja formação educacional permitem circunstanciar uma mediação cultural, em busca de favorecer o desenvolvimento crítico do aluno leitor. A compreensão crítica do texto fomenta uma mudança paradigmática nos alunos, cultivando atitudes responsáveis e conscientes. O docente atua fundamentalmente na formação de cidadãos críticos e engajados.

[...] Qualquer que seja o nível educativo em que esteja inserido, o professor pode, hoje mais do que nunca, gerar perguntas acerca do modo como vivemos, pois, apesar de tudo o que possa parecer, ensinar está entre os trabalhos menos alienados: é umas das ocupações humanas em que mais e melhor podemos exercer um olhar crítico, problematizar a realidade, tomar distância do estabelecido (Andruetto, 2017, p. 103).

A literatura infantil é a primeira literatura que a criança tem contato, assim que é alfabetizada. E a literatura infantojuvenil transita entre a faixa etária que constitui a infância e a juventude. Desta forma, abre-se, para o público infantojuvenil, o mundo do encantamento. Toda boa história encanta e transporta o indivíduo para uma outra realidade: a realidade ficcional. Citando Stevenson, defende Borges (1987, 1987, p. 22): “[...] o encanto é uma das qualidades essenciais de um escritor. Sem o encanto, tudo mais é inútil”.

A relação entre vida real e arte se configura em um vínculo de causa e efeito, como agente e paciente, uma vez que, se a literatura faz parte da vida real, está sujeita a comportar as sucessivas transformações inerentes à vida; e, como arte, está sujeita a acarretar transformações sociais, através da modificação do pensamento. A dialética do reconhecimento fomentada pelo intercruzamento de vozes típicas da interação entre texto e leitor propicia à recepção, como partícipe na produção de sentido, o surgimento de novas perspectivas, ao passo que “questiona os convencionalismos de interpretação e comportamento e apresenta novas perspectivas” (Magalhães, 1986, p. 19).

Em uma sociedade desigual, em que o acesso à literatura é, desde os primórdios da literatura infantil, o papel da escola e a atuação do professor se evidenciam. Sobre a relação entre escola e literatura infantojuvenil, comenta Marisa Lajolo (1986, p. 45): “[...] a escola é um elo fundamental da cadeia que se estabelece entre autor-obra-

público, tríade sobre a qual se apoia o sistema literário”. A atuação do professor e da escola, como contribuição para a literatura infantil brasileira, é preponderante desde sempre. A observação dos professores, em um período embrionário da literatura infantil brasileira, foi significativa para a configuração da literatura tal como se deu, impactando ou impactados pelo desenvolvimento dos processos pedagógicos. Arroyo (1968, p. 121) observa que os professores atuantes no limiar do século XX foram pioneiros em perceber a inadequação das obras traduzidas, que compunham a literatura infantojuvenil de então, ao público a que se destinavam.

O ato pedagógico do professor no trabalho com o texto literário é essencial no processo educativo e na educação literária, ora oportunizando o acesso à “boa literatura” (Andruetto, 2017, p. 94-95), ora avaliando a adequação do texto ao público; problematizando o discurso, ao criar condições para que, através “da dialética do reconhecimento” (Magalhães, 1986, p. 25), proposta pelo texto literário, o aluno acesse os seus sentidos implícitos. Assim, o ato pedagógico do professor e a obra contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico desde cedo; e como desdobramento deste, contribui para a emancipação do indivíduo. Nesse sentido,

[...] o ato pedagógico pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (Libâneo, 1994, p. 56).

Sendo assim, o professor deve propiciar que a criança tenha acesso mediado a obras que não se alicercem em visões estereotipadas e estigmatizantes, e que tenha um novo olhar, quer seja sobre a questão da mulher ou sobre quaisquer outros âmbitos. O professor deve oportunizar o acesso a um outro tipo de representação, uma vez que “[...] o homem constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos” (Magalhães, 1986, p. 22).

Em face das considerações anteriores, indubitavelmente, não defendemos que o público infantojuvenil não deva ler os tradicionais contos de fadas. O clássico tem um valor em si. Como bem postula Calvino (2002, p. 8) um clássico sempre tem algo a dizer. De fato, o problema não está em ler *Chapeuzinho Vermelho* e outros contos tradicionais; o embaraço está em não ler também *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico

Buarque, “Antecedentes de uma famosa história” (2010), de Carolina Alonso e outras que se mostrem amparadas em valores sociais mais atuais.

O exposto permite considerar que os contos da coletânea *Não era uma vez*: contos clássicos recontados são a consubstanciação da relação entre a dialética e a prática, materializada dentro do sistema linguístico-literário por meio das múltiplas semioses que compõem o texto literário. Dado que a escrita é particularmente caracterizada pela materialidade, a obra escrita materializa os valores que circundam as relações sociais. No caso da referida coletânea, abordam-se os novos valores das relações sociais, pois, na prática, a composição responde às interpelações das mulheres da atualidade, por meio da releitura de contos clássicos da literatura infantojuvenil, apresentando uma perspectiva mais conectada com os valores sociais contemporâneos, como resultado da progressiva mudança de perspectiva sobre a condição da mulher, observada na sociedade atual.

A mudança é um movimento inerente a todo elemento vivo: ao ser humano, à língua, ao texto, etc. O indivíduo muda sem cessar. O texto também muda. O mesmo texto e o mesmo leitor mudam, pois, a cada leitura, o texto é criado; a cada releitura, o texto é recriado e se encontra com um indivíduo que também já não é o mesmo. (Borges, 1987, p. 119). Lendo e relendo, o leitor encontra “[...] a confirmação de uma nova descoberta entre as dobras das frases” (Calvino, 1999, p. 257-258). O texto, o homem e as ideias são todos “o mutável rio de Heráclito” (Borges, 1987, p. 120). O processo social, cultural e político, que está em constante progresso, influencia a criação literária e muda não só o seu conteúdo, como também a função social que o produto literário pode ter (Coelho, 2000, p. 28-29).

Diante do exposto, entendemos que se a representação ou o discurso são resultado do contexto histórico, social, político e cultural, logo, estão sujeitos a variar no tempo e no espaço. É assim que surgem novos modelos de comportamento e crenças proscritas são substituídas por outras, quebrando paradigmas. Assim, reelaborando o passado, a criança e jovens aprendem o mundo e se preparam para contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária. A criança leitora de ontem é, possivelmente, o(a) escritor(a) de hoje, que, numa atitude reativa, concretiza as sensações e percepções acumuladas em novas escritas, possivelmente, criando e

recriando significados plurais mais imbricados aos valores de seu tempo. Essa relação entre a criança leitora e o escritor se perpetua, de modo que, da mesma forma, a criança leitora de hoje é, também possivelmente, o(a) escritor(a) de amanhã. O texto não para de ser construído e reconstruído, continuamente, reproduzindo as mudanças da sociedade. *Mutatis mutandis*.

Magalhães (1986, 19-20) delimita a literatura como a única dimensão possível de uma emancipação que nem a escola e nem a família podem oferecer. Diante desse postulado e considerando como fato a particular ligação entre literatura e escola, entendemos a instituição como copartícipe do processo de desenvolvimento do pensamento crítico que favorece a emancipação da mulher, visto que, sendo “[...] atravessada pelos gêneros; é impossível pensar a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais relativas à condição do homem e do masculino e feminino” (Louro, 2014, p. 93). Isso permite a conclusão de que, se não na escola, onde mais o aluno das esferas sociais periféricas teria acesso à literatura? Onde mais teria disponível o desenvolvimento da criticidade e criatividade relativa à questão abordada ou a outras?

A literatura é, antes de tudo, um fator de “equilíbrio social” (Candido, 2004, p. 177). Portanto, é legítimo concluir que ausência de protagonismo da representação da mulher na literatura infantojuvenil produz um efeito contrário ao defendido por Candido (2004), ao se tornar um fator de desequilíbrio social, quando suprime a construção da imagem desse grupo de forma valorativa e realista, o que produziria uma formação consciente do papel da mulher, para além de idealizações construídas sob a perspectiva da sociedade patriarcal.

Uma educação que pretende ser transformadora, inclusiva e representativa deve buscar atingir o desenvolvimento global do ser humano, nos moldes do que Dalvi (2018) denomina

[...] formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo (Dalvi, 2018, p. 2).

Esse processo envolve a compreensão das diversidades e a minoração da coerção hegemônica. Tal objetivo demanda bem mais do que o acúmulo de informações desprovido do debate e da contraposição de ideias, que podem ser promovidos pelo trabalho de um professor-mediador.

3. 3 LITERATURA INFANTOJUVENIL E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

A literatura infantil começou a se formar a partir do século XVIII, na França, em um processo dialético de construção diacrônica, ou seja, geração após geração, através do embate das concepções da infância de diferentes eras e desenvolveu-se a partir da interação entre o mundo físico e simbólico, que expressam, de forma exemplar, a cultura de cada época. “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...] É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1986, p. 50). Se não havia lugar para a infância, também não haveria para a literatura infantil. A criança participava da vida social do adulto e de sua literatura (Cunha, 1991, p. 22). De acordo com Ariès (1986), entretanto, os assuntos tratados quase sempre pertenciam à esfera adulta.

Existiam os manuais de civilidade que orientavam rigorosamente quanto ao vestuário dos adultos, jogos e outras orientações referentes à conduta e organização social. Na prática, tratava-se de um manual de boas maneiras. Isso se deu pelo fato de que “[...] a criança, na época era concebida como o adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação” (Magalhães, 1986, p. 38-39). Aos conselhos relacionados à convivência doméstica, eram incorporadas algumas recomendações morais para a conduta infantil, que atualmente seriam considerados impensáveis para a educação das crianças. Daí a necessidade dos manuais de civilidade, que assinalavam os costumes de uma época em que não se media o que era transmitido à criança; “[...] em que estas eram logo completamente mergulhadas na sociedade: tudo lhes era dado desde o início. As crianças misturavam-se imediatamente aos adultos” (Ariès, 1986, p. 248). Alguns conselhos destinavam-se aos pais e não às crianças. Entretanto, apresentava-se como um livro pedagógico, por meio do qual as crianças, além de aprender a ler, tinham contato com os modelos de comportamento e boas maneiras que deveriam

memorizar. Porém, não se destinava apenas às crianças, mas também aos adultos educados de modo inadequado. Essa ambiguidade somente cessará nos manuais de civilidade da segunda metade do século XVIII, que passarão a voltar-se exclusivamente para a educação infantil. Mas, ainda assim, constituíam manuais pedagógicos de ortografia, preceitos e instruções, escritos por um missionário católico.

A compreensão do contexto que transita entre a Era Medieval e a Moderna, diante de uma conduta analítica, permite levantar um questionamento: “[...] que criança tinha acesso a essa literatura?” (Cunha, 1991, p. 22). A máquina de impressão, feita com tipos móveis, e, com ela, a acessibilidade a livros foram desenvolvidas em 1439. É provável que, entre o século XV e XVII, tenha havido uma maior circulação de livros, tornando-os mais acessíveis a quem dispunha de recursos. Da mesma forma que havia os já mencionados manuais de civilidade, existiam os textos oriundos da cultura erudita: mitos e lendas greco-latinas, caracterizados pela cultura escrita; e, também, as histórias da tradição oral do folclore popular. Quanto às duas últimas, há que se concordar que, por mais que não constituam uma literatura exclusiva para as crianças, também lhes despertam o interesse.

Na tentativa de responder à pergunta “que criança tinha acesso a essa literatura?”, Cunha delibera que há de distinguir-se os tipos de crianças, com acesso a diferentes formas de literatura: a criança que pertence à nobreza, iniciada nas letras pelos preceptores, lia os grandes clássicos da cultura erudita greco-latina; já as crianças da classe burguesa, ainda desprivilegiada na esfera social, mas com dinheiro e tempo para investir em educação e em arte, lia ou ouvia as histórias de cavalaria e de aventura. Aquelas pertencentes à classe ainda menos privilegiada na esfera social tinham acesso — provavelmente pela tradição oral apenas — a lendas e contos folclóricos, que formavam uma literatura de cordel (Cunha, 1991, p. 22).

A transição da sociedade medieval para a sociedade pré-capitalista marcou uma mudança substancial na concepção de infância. Nesse sentido, essa passa a ser compreendida como uma etapa peculiar da existência humana e a criança como elemento estratégico na renovação do modelo familiar. As especificidades da criança se traduzem em vulnerabilidade e dependência, demandando cuidados especiais,

supervisão adulta e educação especializada para essa etapa da vida. Tal constatação coloca em consideração o surgimento de uma classe tal qual um fator histórico-social que veio a influenciar a literatura infantil: a burguesia.

Com a ascensão da burguesia, a transposição do texto oral ao escrito para crianças aponta para a inclusão de valores moralizantes. Isso ocorre porque a família – burguesa – passa a considerar a infância como fase propícia para a aquisição de práticas e costumes que vão compor a formação moral do adulto, que deve atender aos interesses da nova classe social consolidada. Ou seja, nesse contexto, a literatura infantil já nasce desvirtuada de um caráter humanístico e estético comprometido com a criança, uma vez que tem como fim último alcançar o adulto que um dia a criança tornar-se-á. Entretanto, é inegável que a

[...] nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada da primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. Zilberman (2003, p. 15)

Essa nova literatura infantil surge imbricada a novas concepções de infância. Com a ascensão da burguesia e a adoção de um novo modelo familiar, a preocupação com a infância ganha destaque. A criança passa a ser considerada um indivíduo com singularidades em relação ao adulto e necessita, portanto, de uma pedagogia que atenda a essas singularidades.

[...] A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados junto às fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional (Magalhães, 1986, p. 39).

Segundo Magalhães (1986), o percurso de invenção da literatura infantil fez surgir adaptações dos contos folclóricos de tradição oral. Destes, surgiram os contos de fadas. No século XVII, Charles Perrault surge como referência na origem desse gênero literário, que se tornou universal. No contexto do governo absolutista de Luís XIV, o autor é assinalado como precursor da literatura infantil; entretanto, a literatura voltada às crianças já existia, manifestada de três maneiras: a literatura pedagógica jesuítica, a cultura clássica erudita e a vertente popular, como literatura oral. Perrault não inventa a literatura infantil. O que ele realiza são dois trabalhos: o registro dos

contos folclóricos da tradição oral, originalmente destinados a adultos; e a adaptação pedagógica desses contos para público infantil. Ou seja, o autor manipulou uma modalidade literária pré-existente que passou a ser denominada de contos de fadas.

[...] Os contos chegam à família Perrault através de contadores que, na época, se integravam à vida doméstica como servos. Considera-se que se trata de um momento histórico de grande tensão entre as classes. O burguês Perrault despreza o povo e suas superstições populares e, como homem culto, as ironiza. Seus contos, em alguns momentos, caracterizam-se por um certo sarcasmo em relação ao popular. Ao mesmo tempo são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica (Magalhães, 1986, p. 34-55).

Magalhães (1986, p. 36) também pontua que, embora Perrault busque distanciar-se do folclore, suas personagens carentes revelam uma conexão emocional, refletindo as aspirações e tensões camponesas. Essas relações encontram-se representadas nos contos de fadas e maravilhosos que Perrault compilou.

A literatura fantástica mostra-se significativa na compreensão das transformações culturais e sociais ao longo da história. Tal perspectiva é aprofundada por Cunha (2008), que nos convida a desvendar como essas narrativas espelham as dinâmicas socioculturais em constante evolução.

Essas narrativas revelam formas de o homem relacionar-se com a natureza, representações de mundo que constrói, esquemas nocionais bastante diversos dos que possuímos; desvendam em sua tessitura relações humanas muito complexas que se modificam social e historicamente (Cunha, 2008, p. 54-55),

Todavia, para Richter e Merkel (1978), a origem popular dos contos evidencia a condição de inferioridade na esfera social dos heróis e heroínas da narrativa. Os contos expressam o desejo da classe dominada de libertar-se do jugo da opressão. Contudo, a mensagem que veiculam se contrapõe aos interesses da classe dominada, ao confirmarem a sua condição de subalternidade, por reverberar que, apenas através de uma situação fantástica e mágica, os oprimidos conseguiriam alterar sua condição e ascender socialmente. Não obstante, os autores (Richter; Merkel, 1978, p. 6-20) ressaltam que, ainda assim, os contos conseguem delinear para as crianças a sociedade e suas relações.

Os contos de fadas, os contos maravilhosos, fábulas, apólogos, mitos, lendas e outros compõem o grupo de narrativas herdadas de um passado longínquo.

Todas essas formas de narrar pertencem ao caudal de narrativas nascidas entre os povos da antiguidade, que, fundidas, confundidas, transformadas... se espalharam por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo: o caudal de *literatura folclórica* e de *velhos textos novelescos* que, apesar de terem origens comuns, assumem em cada nação um caráter diferente (Coelho, 1987, p. 11, grifos do autor).

Isso significa que, apesar da origem em comum dessas formas narrativas, cada nação, cada povo, foi imprimindo na narrativa um caráter particular, ancorado na cultura. Nesse âmbito, alguns autores importantes surgiram: Andersen, Carlo Colodi, Amicis, Lewis Carroll, J. M. Barrie, Mark Twain, Charles Dickens, Ferenc Molnár. (Cunha, 1991, p. 23), cujas histórias ainda circulam, outrora pela tradição oral, hoje através da escrita.

3. 3. 1 Apontamentos sobre a concepção de infância e juventude

A literatura infantojuvenil fascina jovens leitores e atua como agente formativo, que promove desenvolvimento cognitivo e afetivo. Por ser um ramo que se desenvolveu a partir da literatura infantil, o termo "infantojuvenil" surgiu imbricado com a concepção moderna de adolescência e juventude, que começou a se formar no final do século XIX e início do século XX. O vocábulo "adolescência" foi cunhado pelo psicólogo estadunidense G. Stanley Hall em 1904. Antes disso, a transição da infância para a vida adulta era vista como um processo contínuo e rápido.

Essa situação é bem próxima do que é apresentado por Ariès (1986) em relação à diferenciação entre crianças e adultos, tomando como ponto de partida a sociedade medieval. Em vista do que foi discutido, assim que a criança adquiria "[...] condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes" (Ariès (1986, p. 156). Em análise do exposto, observa-se a supressão do período denominado adolescência e juventude, que somente veio a se desenvolver no limiar do século XX.

Em termos legais, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas⁸ (ONU) estabelece juridicamente, como marco universal para a

⁸ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 06 jan. 25.

infância, o período de 0 a 18 anos. Entretanto, a Organização Mundial de saúde (OMS) estabelece critérios com base em idades cronológicas, definindo o período que circunscreve a infância (0 a 09 anos), a adolescência (10 a 19 anos) e a juventude (de 15 a 24 anos)⁹. Entretanto, no Brasil, a Lei n.º 8.069, de 13/7/1990, definida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no art. 2.º define, como criança, a pessoa entre 0 e 12 anos de idade incompletos e, como adolescente, aqueles entre 12 e 18 anos de idade¹⁰. Reconhecemos reiteradamente a importância do marco legal estabelecido pela ONU; todavia, a fim de atender as especificidades deste estudo, tomamos como base os critérios de infância e adolescência estabelecidos pela lei brasileira e os critérios de juventude estabelecidos pela OMS. A legislação brasileira não delimita nominalmente o período que subjaz a juventude; entretanto, a redação da Lei 8.069 permite considerar adolescência e juventude como termos relativamente correspondentes, de forma que, de acordo com os dados de faixa etária apresentados, a adolescência tem parte de seu período interseccionado ao da juventude.

A infância é distinguida pelo crescimento físico, desenvolvimento da cognição, formação emocional e socialização inicial. Nesse período, as crianças passam a ter domínio dos elementos fundamentais de comunicação e raciocínio que permitem a compreensão do mundo ao seu redor. E a adolescência refere-se a um período de transição do desenvolvimento humano marcado por mudanças físicas, emocionais, psicológicas e sociais. No momento em que a concepção de infância já estava consolidada como uma fase distinta, o conceito de adolescência/juventude emergiu como uma etapa única de transição entre a infância e a vida adulta. O reconhecimento da existência dessa fase intermediária desencadeou a necessidade de desenvolvimento de materiais educativos e recreativos que atendessem as especificidades do novo público.

Ao passo que a literatura infantil buscava educar e encantar as crianças, a vertente infantojuvenil propôs a abordagem de temas mais complexos, como identidade, rebeldia e independência, refletindo não só as experiências e desafios pessoais dos adolescentes, mas também os desafios que a convivência em sociedade impõe. Desta

⁹ MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Marco legal:** saúde, um direito de adolescentes. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

¹⁰ BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 jan. 2025.

forma, o desenvolvimento da literatura infantojuvenil e a concepção de adolescência refletem mudanças significativas nas percepções sociais sobre desenvolvimento humano e educação. O alargamento da faixa etária do público ao qual essa vertente literária se destina originou uma literatura que pode agradar, comover ou refletir experiências, tanto de indivíduos cuja idade circunscreve o período da infância, quanto daqueles cujo período de desenvolvimento está situado na adolescência/juventude. Daí a formação do termo "infantojuvenil", que guarda, em sua acepção, o reconhecimento de suas origens, além de marcar e absorver percepções contemporâneas do desenvolvimento humano.

3. 3. 2 As narrativas maravilhosas

Segundo Coelho (1987), no limiar histórico, a coexistência entre a racionalidade, a ciência e o pensamento mágico realizaram-se como um fenômeno notável. Apesar dos avanços tecnológicos e científicos impressionantes, a presença do pensamento mágico persiste, refletindo um elo profundo com as tradições. Isso revela uma dualidade inerente ao ser humano, que, apesar de sua capacidade de inovação e lógica, mantém uma conexão com o mágico e o maravilhoso. Esse equilíbrio sutil entre a tradição e a modernidade, entre o racional e o mágico, define a complexidade da era contemporânea, evidenciando como o passado e o presente se entrelaçam para moldar nossa compreensão do mundo.

No surgimento da literatura destinada às crianças, observa-se um reflexo desse equilíbrio, em que a ascensão do cristianismo compulsório incorporou costumes pagãos que repercutiram nas narrativas, até o momento em que, “[...] na passagem da era clássica para a romântica, grande parte dessa antiga literatura maravilhosa destinada aos adultos é incorporada pela tradição oral popular e transforma-se em literatura para crianças” (Coelho, 1987, p. 15). Dessa forma, a literatura infantil emerge como um espaço onde as tradições antigas e os novos valores coexistem, suscitando histórias que são, ao mesmo tempo, encantadoras e educativas.

Conforme Coelho (1987, p. 11), a corrente narrativa que hoje se denomina literatura infantil – e, pensamos, por extensão literatura infantojuvenil, visto que a percepção

encantadora do mundo não é exclusividade das crianças –, há dois ramos que compõem as narrativas maravilhosas: o conto de fadas e o conto maravilhoso, que se confundem como se um e outro fossem a mesma coisa, mas não são. Coelho (1987) destaca que além da diferença de origem, outros aspectos diferenciam essas narrativas. Para exemplificar, a autora separa as narrativas maravilhosas em dois grupos essencialmente distintos: “*A Bela Adormecida, A Bela e a Fera ou Rapunzel, de um lado, e O Gato de Botas, o Pescador e o gênio ou Aladim e a lâmpada maravilhosa, de outro*” (Coelho, 1987, p. 12). Os denominados contos de fadas possuem as seguintes características: tratam-se de narrativas maravilhosas que, com ou sem a presença das fadas, compõem-se de personagens fantásticos, esplêndidos,

[...] feéricos (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 a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher (Coelho, 1987, p. 13, grifos da autora).

Já os contos maravilhosos:

[...] São narrativas que, *sem a presença das fadas*, via de regra se desenvolvem no ambiente mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes etc.) e tem como eixo gerador uma *problemática social* (ou ligada à vida prática concreta). Ou melhor, trata-se do desejo de auto-realização (sic) do herói (ou anti-herói) no âmbito econômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc. Geralmente, a *miséria* ou a *necessidade de sobrevivência física* é ponto de partida para as aventuras da busca (Coelho, 1987, p. 14, grifos da autora).

Outros pontos que diferenciam os contos de fadas e maravilhosos além da origem é a expressão, visto que ambas se originam e expressam complexidades humanas distintas frente à vida. Quanto à origem: os contos de fadas surgiram na Europa ainda na Idade Moderna, a partir do folclore de tradição oral. Segundo Coelho (1982, p 15) o conto de fadas, enquanto gênero discursivo, advém das narrativas dos povos pagãos. “Foi no seio do povo celta que nasceram as *fadas*. Ou melhor, foi na criação poética céltico-bretã que surgiram as primeiras mulheres sobrenaturais a darem origem à linhagem das fadas” (Coelho, 1987, p 31). A narrativa dos contos de fadas opera como um rito de passagem, promovendo a autoconsciência e realização existencial – geralmente, para o herói ou príncipe –, que se dá pela conquista de um objetivo: o encontro consigo mesmo ou com a princesa, que representa o amor ideal.

Nos contos nórdicos e eslavos, é comum que essa personagem heroica seja representada por uma mulher: princesa ou plebeia, entretanto, o avanço da hegemonia cristã elidiu tal representação. (Coelho, 1987, p. 13)

Por sua vez, quanto à origem e expressão, “[...] os contos maravilhosos, [...] originaram-se das narrativas orientais, e enfatizam a parte material / sensorial / ética do ser humano: suas necessidades básicas (estômago, sexo e vontade de poder), suas paixões do corpo” (Coelho, 1987, p. 14).

A observância da classificação dos contos se faz relevante para este trabalho, porque o *corpus* documental que ampara a proposta pedagógica, que se materializa na sequência de atividades, são recontos das narrativas tradicionais, algumas classificadas como conto de fadas e outras como contos maravilhosos, de acordo com o conceito e caracterização apresentados por Coelho (1987). Entretanto, as características estruturais dos contos, como intersecção ou entrelaçamento de dois eixos narrativos (intrínseco e o extrínseco) e planos narrativos (linear e analítico), que ora desloca a narrativa para uma realidade reconhecível, ora se afasta dela, permitem que características dos dois ramos das narrativas maravilhosas: contos de fadas e contos maravilhosos se emaranhem para formar as narrativas selecionadas em *Não era uma vez*: contos clássicos recontados. Nesse sentido, os contos *A história da Cinderela tal como me contaram*, de Adela Basch; *Rapunzel (e uma grande desordem)*, de Beatriz Garcia Huidobro; *João e Maria*, de Myriam Yagnam, *Antecedente de uma famosa história*, de Carolina Alonso; *O vestido novo da imperatriz*, de Heriberto Tejo, doravante serão referenciados como narrativas maravilhosas, contos de fadas ou apenas contos.

3. 4 ORIGEM: LITERATURA INFANTOJUVENIL NA AMÉRICA LATINA

A literatura infantojuvenil latino-americana surgiu em um período síncrono entre os países que compõem o continente latino-americano: entre o final do século XIX e início do século XX, na mesma época do desenvolvimento do aparelhamento do sistema educacional público e do crescimento de produção da literária nacional (Josiowicz, 2018 *apud* Josiowicz; Zapiola, 2022, p. 5). Com o aparelhamento do sistema educacional, as primeiras décadas caracterizaram-se pela ampliação da

escolarização primária (Acree, 2014; Josiowicz, 2018 *apud* Josiowicz; Zapiola, 2022, p. 6), a fim de que fosse realizado o primeiro estágio da educação escolar; o que possibilitou a popularização e massificação do livro e, com isso, o desenvolvimento mercadológico do segmento.

Os autores pioneiros da literatura infantojuvenil nacional, nas primeiras cinco décadas do século XX, abriram e pavimentaram um caminho para que novos autores e autoras surgissem. As últimas cinco décadas do século consolidaram o mercado editorial desse tipo de leitura. Com um mercado editorial sólido, a literatura infantojuvenil atraiu novos autores que imprimiram, à literatura infantojuvenil, criatividade ímpar, o que, com o desenvolvimento da tecnologia de diagramação, fez surgir, dentre outras inovações relacionadas ao campo temático, técnicas inovadoras, tais quais a subversão da estrutura narrativa, intersecção de linguagens – verbal e não verbal – e um tratamento visual característico das artes plásticas.

Quanto à questão da condição social da mulher, segundo Josiowicz e Zapiola (2022, p. 7), as transformações ocorridas na literatura infantojuvenil advêm de modificações sociais, como o surgimento de um novo modelo familiar. Isso, ao nosso ver, é resultado de um círculo virtuoso da relação de causa e efeito entre literatura e mudança dos papéis sociais que a mulher tem assumido.

[...] Nas últimas décadas, a literatura infantojuvenil latino-americana teve um papel histórico no reconhecimento da diversidade linguística, genérico-sexual e cultural, através do multiculturalismo e do multilinguismo, e na expansão de direitos civis a grupos antes excluídos, também nos processos democratizadores que tiveram lugar na América Latina Josiowicz; Zapiola, 2022: p. 18).

A inclusão das minorias observadas por Josiowicz e Zapiola (2022) é um feito que resgata a identidade dos povos excluídos, dentre eles, os povos originários e afrodescendentes formadores da sociedade latino-americana. Ademais, tal processo estimula o resgate da ancestralidade e da diversidade de gênero. Ainda que a mulher estivesse sempre à vista, nunca foi, de fato, vista. Isso ocorre porque “[...] descobrimos quem somos na medida em que narramos para os outros ou para nós mesmos o que se passou conosco” (Andruetto, 2017, p. 100). Nesse sentido, o resgate que a literatura infantojuvenil da atualidade promove, na retratação da diversidade cultural e

de gênero, expande os direitos das minorias na medida que contribui para estabelecer uma nova realidade para a mulher, através da representação.

3. 4. 1 Origem da Literatura infantojuvenil no Brasil

A literatura infantil brasileira foi formada tendo como perspectiva a representação do *ethos* europeu do século XIX, que a elite brasileira desejava copiar. Isso implica reconhecer que a representação de uma sociedade longínqua, tanto nos aspectos geográficos quanto culturais, formada nesses termos, privilegia tanto um grupo como uma época. A chegada da família real ao Brasil, em 1808, fomentou os processos de formação da literatura infantil brasileira, ao permitir a atividade de imprensa, até então proibida na, então, colônia, em virtude do caráter político do aparato literário.

O governo tinha plena consciência da função libertadora do conhecimento e proibia a entrada no país de qualquer livro que pudesse veicular ideias de liberdade ou mesmo levasse à criação de uma atitude crítica. A decisão de manter a ignorância como forma de opressão era tão óbvia que não existiam tipografias, as livrarias eram raras e bibliotecas só particulares (Sandroni, 2001, p. 58).

Entretanto, crianças pertencentes à recém-chegada corte portuguesa já tinham acesso à literatura infantil na Europa e precisavam continuar sendo educadas para as relações de poder; ou seja, a educação é desde sempre um fator de distinção social que delimita o espaço social das classes dominantes e das não dominantes. Em virtude disso, a literatura que circulava no Brasil nesse período constituía-se de versões e adaptações das obras portuguesas, com objetivos educativos, caracterizados pela representação da realidade europeia completamente desconectada da brasileira.

Entretanto, essa literatura importada de Portugal compunha-se de textos cuja linguagem dificultava o seu entendimento pelas crianças brasileiras; ainda que poucas tivessem acesso à leitura e escrita, por conta do alto índice de analfabetismo. Ainda assim,

[...] o primeiro decênio do século XX caracterizava-se por uma reação nacionalista ao domínio, até então absoluto, de Portugal. À importação pura e simples de livros editados na metrópole sucederam-se a tradução das obras de maior sucesso na Europa e a criação de livros destinados à escola em português já abrigado que visava aproximar a linguagem escrita da falada (Sandroni (1986, p. 32).

Quaresma, importante editor do mercado brasileiro de então, foi pioneiro em perceber e buscar “[...] uma solução para o conflito das linguagens oral e escrita que afastava o leitor infantil brasileiro da literatura proveniente de Portugal” (Sandrini, 1986, p. 32). A fim de encontrar uma solução a Alberto Figueiredo Pimentel, a tradução de obras especialmente destinada às crianças brasileiras. A publicação visa atender a perspectiva nacionalista da literatura infantil brasileira, traduções de obras europeias para a linguagem que caracteriza o português falado no Brasil. Composições como *Contos da Carochinha*, *Histórias da Baratinha* e *Histórias da Avozinha* são pioneiras no gênero. Todavia, a perspectiva nacionalista fica consubstanciada apenas na linguagem. Os textos traduzidos continuam os mesmos no que se refere à representação da sociedade: retratam uma sociedade distante da realidade brasileira de então; além do fato de que todas as histórias apresentam uma moral calcada nos interesses do dominante, sem nenhuma preocupação em esconder o caráter moralizante proposto no texto.

Em *Contos da Carochinha*, primeiro volume da coleção, diz o autor da dedicatória: “São histórias para crianças, mas todas têm moral, muito proveitosa, ensinando que a única felicidade está na Virtude, e que alegria só vem de uma vida honesta e serena”. E ainda: “E lembra-te que a vida de família é a única feliz, que o lar é o único lugar onde se vive bem, onde a Mulher, boa santa, pura, carinhosa, impera como rainha” (Sandroni (1986, p. 33).

A dedicatória mencionada por Sandroni (1986), além de denunciar o caráter pedagógico dos textos contidos na coletânea, também demonstra o ideal de sociedade que Pimentel pretende que seus textos irradiem: uma sociedade utópica onde habita a mulher que ele idealiza. A mesma preocupação pedagógica se faz presente na coletânea *História da Avozinha*, que ainda continua a comportar majoritariamente contos de origem europeia. Contudo, o ideal nacionalista dos escritores da época já começa a se materializar nos textos, ao apresentar, como parte da coletânea, histórias do folclore brasileiro, em busca de difundir valores referenciados na cultura local (Sandroni, 1986, p. 34).

Nesse contexto, o folclore brasileiro merece reverência, pelas características intrínsecas do gênero incorporadas na amálgama da tradição dos diferentes povos que compõem a formação do Brasil, além de pela acessibilidade proposta pela tradição oral, sobretudo em uma sociedade em que, se contemporaneamente é problemática a acessibilidade aos recursos culturais materializados no livro, era muito

mais no período referido: “[...] a importância da literatura oral para as crianças, num país onde apenas uma pequena elite cultural dominava o código escrito, é fácil de se imaginar” (Sandroni, 1986, p. 37). A literatura oral constituía-se enquanto um “[...] instrumento lúdico e instrutivo por excelência do Brasil” (Arroyo, 1986, p. 131).

A pioneira na utilização da literatura oral como recurso educativo foi a também musicista Alexina de Magalhães Pinto. Sendo musicista, incorporou aos textos partitura dos trechos cantados: “pela seriedade de seu trabalho, Alexina de Magalhães Pinto coloca-se entre os mais importantes fundadores da nossa literatura infantil” (Sandroni, 1986, p. 39). Posteriormente, em 1920, com a publicação de *A menina de nariz arrebitado*, surge, no Brasil, um autor que veio marcar a mudança de paradigma na literatura infantojuvenil: Monteiro Lobato. Originou-se, nesse contexto, de fato, o que se pode denominar literatura infantil brasileira. Com suas bases fixas no Movimento Modernista, Lobato incorpora à obra literária elementos da cultura popular brasileira, que se notabilizou por um contraste com o que vinha sendo produzido até então. A “Era Lobato” conferiu um estilo lúdico e inovador à literatura infantil brasileira, além de torná-la representativa da brasilidade. A literatura infantojuvenil brasileira tornou-se mais multissemiótica, portanto, mais complexa e interessante, ao permitir uma interação que encantava não apenas crianças, mas também adultos.

Com Lobato, os pequenos leitores adquirem consciência crítica e conhecimento de inúmeros problemas concretos do País e da humanidade em geral. Ele desmistifica a moral tradicional e prega a verdade individual. Instaura, portanto, a liberdade. Sem coleiras, pensando por si mesma, a criança vê, num mundo onde não há limites entre realidade e fantasia, que ela pode ser agente de transformação (Sandroni, 1987, p. 53).

Segundo afirma Sandroni (1987, p. 59), “[...] ele [Lobato] intui que na criança realidade e fantasia são uma só e mesma coisa [...] [e que] a fantasia é sempre uma forma de iluminar a realidade, nunca ela é alienante”. Diante de tal afirmação é possível concluir que Lobato confia na capacidade da criança, ao propor obras, ainda que marcadas pelo caráter pedagógico, repletas de intertextualidade com outras da literatura mundial de épocas pregressas.

Então, o que se verifica é que, por um lado, pelas situações criadas, há uma dominância do aspecto pedagógico em Lobato, dado que o real próximo se apresenta às personagens e estas devem compreender o momento histórico, a situação política, o crescimento econômico. Por outro lado, se reafirma o discurso literário onde a *mimesis* não se deixa confundir com a mera reprodução do real, mas aponta para seu questionamento e a consideração

crítica das situações, à altura da inteligência e sensibilidade infantis (Yunes, 1981 *apud* Sandroni, 1987, p. 55, grifos da autora).

Entretanto, apesar do caráter inovador e qualidade estética, a obra não se tornou um sucesso sem a interferência da poderosa mão do Estado, pontua Lajolo (1986, p. 50). Imbricado no panorama traçado por Lobato, a partir da década de 1970, um quadro novo da literatura infantojuvenil começa a ser delineado. Surge uma nova geração de autores, que, seguindo a linha lobatiana, propõem, como temas, problemas relacionados a um novo contexto de produção. A jornalista Rosa Amanda Strausz (2001, p. 4) assinala que essa geração é composta dos chamados “filhos de Lobato”. Alguns deles – Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queiroz, Lygia Bojunga, Fernanda Lopes de Almeida e outros – relacionam a literatura infantojuvenil a uma perspectiva política (Strausz, 2001, p. 4-5).

Na década de 1990, a nova geração de autores da literatura infantojuvenil se depara com um panorama que já é outro. O viés de resistência política à ditadura, que é evidente em muitas obras, dá lugar a outro tipo de ditadura: a do mercado. Nesse panorama, o mercado movimenta cifras monumentais. Portanto, conclui-se que o poder econômico, muitas vezes, impõe-se sobre o autor, influenciando os aspectos artísticos literários, a fim de atender os pré-requisitos que tornam possível a inserção do livro no principal aparato ideológico do Estado, reproduzidor da estrutura social: a escola. Seria esse um embaraço?

Se por um lado, a resposta é sim, visto que, nesse caso, a obra estaria comprometida a refletir e propagar a estrutura social do dominante; por outro lado, a escola se caracteriza por ser, possivelmente, a única oportunidade que crianças e jovens oriundas das classes menos favorecidas têm de acessar a produção cultural produzida pela humanidade, manifesta Andruetto (2017, p. 95). Equalizar essa dicotomia também está nas mãos do professor.

4 LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA: DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DO PAPEL DA MULHER

A literatura infantojuvenil contemporânea é um reflexo dinâmico das transformações e desafios do mundo atual, sendo marcada pela inovação, experimentação temática e exploração de novas perspectivas:

A literatura contemporânea, expressão das mudanças em curso e que, longe de pretender a *exemplaridade* ou transmissão de valores já definidos ou sistematizados, busca estimular a *criatividade*, a descoberta ou a conquista de novos valores em gestação. E aqui entra o *trabalho didático* dos professores, fazendo o papel dos médicos nos partos... (Coelho, 2000, p. 49, grifos da autora).

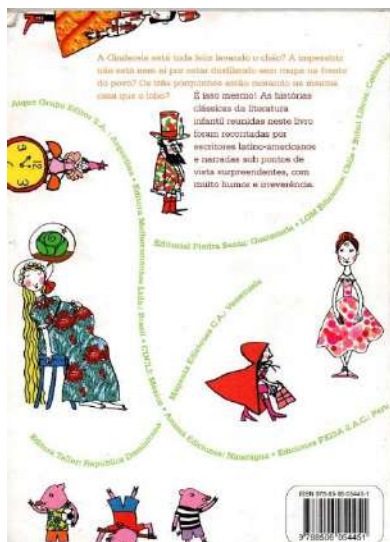
Isso permite considerar que os professores, além de atuar como mediadores da interpretação e análise crítica literária, operam como orientadores do desenvolvimento do processo de desenvolvimento intelectual e da expansão da consciência de mundo. Em vista disso, após considerações, decidimos por empreender o projeto de maneira gradual, tendo, como objeto de estudo, uma obra reconhecida por comportar uma representação mais atual da condição da mulher na atualidade: *Não era uma vez: contos clássicos recontados*. Observe, na capa e contracapa da obra.

Figura 1 - Capa do livro *Não era uma vez: contos clássicos recontados*



Fonte: *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*.

Figura 2 - Contracapa do livro Não era vez: contos clássicos recontados



Fonte: *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*.

Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados compõe-se de uma coletânea de textos registrada por diversos autores da América Latina, constituída de contos oriundos da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Porto Rico, totalizando nove textos. Todos referenciam a literatura infantojuvenil tradicional. Destes, em virtude do tema, cinco foram selecionados para compor o *corpus* documental da pesquisa, doravante, nesta seção, em virtude da delimitação analítica, referido apenas como *corpus*.

Formada de textos originários de variadas nacionalidades da América Latina, *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados* materializa, no volume, o posicionamento ético e político dos autores dos textos, da ilustradora, dos diagramadores e, por que não dizer, da editora. [ou pelo menos o posicionamento que, por ora, tem interesse de fazer ecoar]. Todos trabalham com a escrita. E escrever é um ato político, no sentido de contribuição para a cidadania, vida pública e social da comunidade, diante da possibilidade de causar uma mudança radical na sociedade:

A escrita é sempre um questionamento, porque a imagem que aparece aparece sempre como um problema, uma necessidade de olhar mais fundo no personagem ou na situação, olhar por debaixo de seu preconceito que, na maioria das vezes, é também o nosso preconceito, para tentar enxergar o que há além. Trata-se de duvidar, de romper com o que se veio pensando, para conhecer num sentido profundo. Mas o questionamento dos próprios preconceitos não é, por acaso, uma atitude política? Não é esse o lugar político por excelência para um escritor? O desejo e a vontade de construir uma obra pessoal, a fidelidade consigo mesmo e o cultivo continuado e não

espalhafatoso das diferenças não são algo político? Fidelidade do escritor para consigo, para com seu mundo interior, que pode ser aceito ou rejeitado por outros porque está no ponto oposto ao "politicamente correto". O ético na escrita é a exploração de uma verdade pessoal. [...] Ética e estética como um todo, porque o estético, na arte, subsume o ético e nos permite expressar uma verdade sem dogmas. Por isso a literatura não é o lugar das certezas, mas o território da dúvida. Nada há de mais libertário e revulsivo que a possibilidade que o homem tem de duvidar, de se questionar (Andruetto, 2012, p. 68).

Nesse sentido, ao abranger uma compreensão profunda da realidade, a escrita pressupõe uma dinâmica contínua de questionamento e rompimento de preconceitos que moldam a percepção de mundo. Tal dinâmica é, por sua própria natureza, um ato político, uma vez que confronta verdades previamente internalizadas, promovendo a fidelidade à verdade pessoal do escritor.

Na coletânea que integra a obra, determinados textos apresentam similaridades que permitem agrupamento para fins de análise. O interesse do presente trabalho é discutir a representação da mulher em uma obra situada no espaço-tempo que a caracteriza como literatura contemporânea, embora o antigo interesse pelo mágico, pelo maravilhoso esteja sempre presente. Em virtude disso, dentre os nove textos constituintes da obra, selecionamos cinco, cuja similaridade temática permite a análise em conjunto. Os textos estão relacionados a um contexto, ao mesmo tempo que prospectam outro, no qual a mulher assume um protagonismo transformador. São eles: "João e Maria", de Myriam Yagnam; "A história da Cinderela tal como me contaram", de Adela Basch; "Rapunzel (e uma grande desordem)" de Beatriz Garcia Huidobro; "O vestido novo da imperatriz", de Heriberto Tejo; e "Antecedente de uma famosa história", de Carolina Alonso.

A análise considerou a perspectiva da representação da mulher na literatura infantojuvenil da atualidade, refletindo sobre o caráter formador do gênero literário. Portanto, trata-se de um livro que pode propiciar um conflito interno e oferecer um relativo risco e desconforto ao leitor; e, de fato, não é uma obra que possa ser lida por qualquer um, sobretudo, sem o apoio de um mediador: um professor, bibliotecário ou mesmo alguém da família capaz de fazê-lo. Essa dimensão é suficiente para que possa ser considerado um bom livro, segundo critérios da renomada autora Maria Teresa Andruetto.

[...] Os livros verdadeiramente bons não são livros escritos ou editados deliberadamente para todo mundo, funcionais para os editores, para a cadeia de vendas e para a escola, mas, sobretudo, livros capazes de nos fazer entrar em conflito com nós mesmos (Andruetto, 2012, p. 151).

As múltiplas semioses embrenhadas nos elementos paratextuais da coletânea, como título da obra, título dos textos, os signos não verbais e a própria diagramação de capa e contracapa conferem relevância aos aspectos gráficos do volume, de forma que, já na capa, a intersecção dos signos verbais e não verbais promovem a antecipação do conteúdo temático que compõem as histórias. Desta forma todos os signos presentes no texto: verbais e não verbais convergem para o esclarecimento da história. Conforme preconiza Umberto Eco (1991, p. 12): “[...] o signo é aquilo que sempre nos faz conhecer algo a mais”.

O clássico “era uma vez”, que principia as narrativas maravilhosas tradicionais, constitui um enunciado icônico, que promove abertura para um mundo de fantasia e imaginação. A presença do enunciado, imediatamente, prepara o leitor ou ouvinte para uma história que se desenrola em um tempo e lugar distantes, onde tudo é possível e carrega a promessa de aventuras, que transcendem a realidade cotidiana, transportando-nos para um reino de sonhos e fantasia.

O título de um texto ou livro constitui o primeiro contato do leitor com a obra. Ao operar como um dispositivo retórico que antecipa o conteúdo; um bom título abriga: a) expectativa, curiosidade e identidade para a obra, visto que a distingue de outros volumes; b) atração, já que pode atrair o leitor ou afastá-lo, influenciando-o na decisão de ler ou não; c) contextualização, pois fornece contexto sobre o gênero, estilo ou tema; d) memória, dado que um título memorável favorece a recordação da obra; e) crítica e análise, uma vez que pode gerar a interpretação crítica e a análise da obra, além de refletir a visão e intenção comunicativa do autor.

Em *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados, a provocação já começa no título, ao estabelecer uma tensão entre tradição e inovação nos contos clássicos da narrativa maravilhosa. Desta forma, a obra antecipa, em sua denominação, os valores e a visão de mundo crítica e inovadora que a coletânea reflete. Na presença do advérbio de negação “não”, encontra-se a contradição oximórica que se impõe aos enunciados “era uma vez” e “não era uma vez” e entre as palavras “clássicos” e “recontados”, ao

concentrar, na “porta de entrada” do volume, a materialização da resistência que suas narrativas assumem, com o propósito de provocar e antecipar certa abordagem.

Vale ressaltar, que todos os textos que compõem a coletânea resistem ao clássico, por apresentarem uma nova perspectiva para as antigas histórias da literatura. Entretanto, no objeto de estudo analisado, essa negação se revela também como materialização, ainda na capa, da abordagem relativa à representação da mulher nos contos. Em contrapartida, a obra não rejeita o enunciado “era uma vez”, visto que três dos textos que constituem o corpo do livro, dentre eles, dois abarcados nas análises deste trabalho, iniciam as histórias com essa expressão; ora presente na narrativa que compreendem o primeiro eixo, ora na narrativa do segundo eixo.

Os textos que compõem a obra fazem referência à clássica literatura infantil europeia, escrita numa perspectiva sociocultural distante no que tange ao espaço-tempo. Nesse sentido, a coletânea se caracteriza por apresentar uma reinterpretação sociocultural dos contos tradicionais, estabelecendo um diálogo entre tradição e inovação. Apesar do distanciamento temporal do contexto de produção que se dá entre os contos clássicos tradicionais e os contos clássicos recontados, *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados* revela uma homenagem aos moldes do que debate Maria Esther Maciel (1995) em seu *Os Paradoxos do novo: sobre o conceito de tradição na obra de Octavio Paz*. Assim, a obra consegue manter a essência dos contos clássicos, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de novas identidades e perspectivas. Isso evidencia a capacidade de a literatura ser, ao mesmo tempo, um veículo de tradição e de inovação. A homenagem está presente nos elementos textuais e paratextuais presentes. Observe, na capa (Fig. 1) e contracapa (Fig. 2), os exemplos comentados na sequência.

A primeira letra dos títulos de obras literárias deve ser escrita com letra maiúscula, conforme propõe o cânone gramatical para a grafia de substantivos próprios, entretanto o título da obra em análise foi grafado em letra minúscula, conforme figura. Esse elemento, em conjunto com todos os outros aspectos textuais e paratextuais, permite a conclusão de que esta obra reconhece a grandiosidade conferida à literatura clássica, porque a escrita do título com letra minúscula materializa a homenagem através da modéstia que a construção do enunciado encerra. O subtítulo “contos

clássicos recontados" esclarece o conteúdo temático e estabelece a relação entre o tema da obra e o título, marcando e validando a homenagem irônica que a denominação encerra.

Quanto à diagramação, a tipografia utilizada na construção da palavra "recontados" reporta à hierarquia dos aspectos visuais que compõem o subtítulo, ao registrar o prefixo "re-" em maiúsculo e o restante da palavra em minúsculo. (Fig. 1) A evidência conferida ao vocábulo chama a atenção para o fato de que se trata de mais uma versão dos contos clássicos. Outro elemento da diagramação a referenciar os clássicos são os signos não verbais que compõem a obra. Embora as imagens criadas por Mariana Massarani tenham um contorno estético único e mesmo que a referência não fique evidente em todas, a imagem da menina com uma capa vermelha e a dos três porquinhos na contracapa evoca, imediatamente, a literatura clássica. (Fig. 2) A utilização desses recursos comporta uma homenagem aos clássicos. Isso fica evidente não somente nos textos que compõem a obra, cujos autores subvertem o texto original ao atribuir-lhes uma nova perspectiva; mas também nos elementos paratextuais: a sinopse, as imagens e os componentes da diagramação, como fontes de letras utilizadas na capa da obra. Desta forma, ao selecionar o que referenciar, elegem e homenageiam; e, interseccionando passado e futuro, mantêm contato com a tradição; "[...] a fidelidade à tradição, nesse caso [tanto quanto neste], se manifesta, paradoxalmente, através da traição. E vice-versa" (Maciel, 1995, p. 29).

As ilustrações de Mariana Massarani merecem uma observação à parte. Júlia Parreira Zuza Andrade (2013, p. 1) reconhece que, embora, muitas vezes, a ilustração seja entendida como uma semiose secundária, que faz com que se perca a autonomia própria da arte plástica, entretanto a autora (Andrade, 2013, p.1) postula que ela é um elemento fundamental da literatura infantojuvenil. A análise do plano intrínseco dos signos não verbais, em *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*, coloca Massarani como coautora das histórias, uma vez que a utilização de recursos estéticos e plásticos evidencia tratar-se uma artista plástica, expressando suas ideias, emoções e visões de mundo que comportam uma representação insubmissa.

Os signos não verbais que compõem a obra mostram-se diversificados em todas as narrativas, mas, em "Antecedentes de uma famosa história", eles apresentam-se

desafiadores. Isso quer dizer que, em parte das histórias, a ao signo não verbal não interfere tanto na história narrada; entretanto, na referida narrativa, o posicionamento de Massarani (2010) se faz mais efetivo; evidenciado pela intersecção do plano verbal e não verbal, de maneira que a imagem se torna um texto à parte. A artista interpreta o signo verbal e materializa a sua interpretação no signo não verbal, apresentando elementos que a escrita comporta, mas não explicita e antecipando outros que somente serão esclarecidos no desfecho. As particularidades relativas aos signos não verbais serão tratadas nas análises específicas dos textos.

Em relação à questão da representação da mulher, os contos da obra *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados são um desdobramento da provocação iniciada no título, refletindo alguns avanços sociais conquistados. Quanto ao gênero narrativo, que se apresenta, na obra, como contos de fadas ou contos maravilhosos, segundo categorização já esclarecida, as histórias obedecem à estrutura narrativa de um conto. Conforme elaborações de Coelho (2000, p. 71-72), originalmente, o conto se caracteriza por capturar um momento crucial na jornada do(s) personagem(ns), oferecendo uma visão parcial do todo, porém, reveladora de suas vidas. Essa estrutura narrativa concisa, típica do gênero, concentra-se em um tema central, explorando um conflito ou evento específico por meio de cenas breves e interconectadas, criando uma unidade dramática coerente.

Nesse sentido, os contos apresentam uma estrutura narrativa compacta, em que cada elemento contribui para a construção de uma unidade narrativa coerente, ainda que três das histórias do possuam dois eixos narrativos, um contido no outro, de forma que não se tem, em cada narrativa, uma única história sendo contada, mas duas cooperam para a unidade central. São elas: "João e Maria", de Miryam Yagnam; "A história da Cinderela tal como me contaram", de Adela Basch; "Rapunzel (e uma grande desordem)", de Beatriz Garcia Huidobro. As três estão organizadas da seguinte forma: a narrativa que compõe o primeiro eixo serve de fio condutor que gera a introdução da releitura inspirada nos contos de fadas e maravilhosos tradicionais. Assim, o autor subverte os preceitos estruturais da narrativa tradicional composta de introdução, desenvolvimento e desfecho, uma vez que a narrativa do primeiro eixo é composta apenas da introdução e desfecho. Nesse caso, o desenvolvimento da

referida narrativa é substituída pelo relato do segundo eixo, que se centra no conto clássico recontado.

Nas três referidas narrativas, a delimitação estrutural dispõe de duas peculiaridades de aspecto dicotômico: solidariedade e contenção, materializadas uma na narrativa de plano intrínseco e outra na de plano extrínseco, respectivamente. A mencionada delimitação estrutural está vinculada a uma outra delimitação anunciada por Beauvoir (1980), quando discorre sobre a unidade familiar que se forma na relação homem e mulher:

[...] O laço que a [a mulher] une não é comparável a nenhum outro. [...] O casal é uma unidade fundamental cujas metades se acham presas indissoluvelmente uma à outra: nenhum corte é possível na sociedade por sexos. Isso é o que caracteriza fundamentalmente a mulher: ela é o outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessários um ao outro Beauvoir (1980, p. 13-14).

A contenção de uma narrativa pela outra e a solidariedade que se dá entre os eixos narrativos internos e externos corporificam o domínio que ainda ancora a condição da mulher na sociedade. Entretanto, a interferência de um eixo narrativo no outro demonstra que o limite entre uma narrativa e outra não é estável. Isso significa que, embora as narrativas dos planos intrínseco e extrínseco constituam-se como termos indissociáveis no todo diegético, há um limite nebuloso entre os dois eixos e entre o mundo ficcional e o mundo real, sobretudo no desfecho, quando a delimitação perde vigor e permite que ideias pertencentes ao eixo contido extrapole para a narrativa limitante e até para fora do texto, constituindo-se para o leitor um signo adicional para interpretar a obra, ao lançá-lo para outra compreensão da realidade, conforme preconiza Zilberman (2003, p. 46).

À vista disso, e diante do posicionamento que permeia a coletânea, manifestado mediante uma nova representação para mulher, não é forçoso considerar que a narrativa propaga a ideia que “[...] as coisas começam a mudar” (Beauvoir, 1980, p. 15). Uma evidência disso pode ser encontrada no trecho final do segundo eixo narrativo de “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro, cujo desfecho serve de mote para a reflexão sobre *final feliz* que a narrativa do primeiro eixo (analítico) encerra.

Quanto à estrutura, consideramos realizar apontamentos gerais de alguns elementos, visto que o foco desta análise não é o aprofundamento dos elementos estruturais da narrativa, mas a investigação sobre a perspectiva da representação da mulher nos contos. Por isso, nesta etapa, será feito um estudo generalizado do tempo e espaço, por estarem entre os elementos estruturais que alcançam maior regularidade ao longo dos contos. As especificidades relativas ao espaço e ao tempo e, também, a outros elementos estruturais, como narrador e personagem, serão tratados conto a conto. Apesar disso, vale adiantar que nenhuma das personagens dos contos se revela plana ou é caracterizada como personagem-tipo, demonstrando um comportamento previsível. Geralmente, na narrativa maravilhosa, a personagem-tipo ou previsível é apresenta uma representação estereotipada, baseada nos arquétipos, no caso, arquétipos típicos do gênero feminino. Nesse sentido, a o delineamento das personagens dos contos analisados concretiza as várias possibilidades de funções que a mulher pode exercer na sociedade, amparados na etapa de vida, status e estrato social. São eles: a infância, nos contos "João e Maria" e "Rapunzel (e uma grande desordem)"; a adolescência, em "Antecedentes de uma famosa história"; a dona de casa, em "A história de Cinderela tal como me contaram"; a mãe, em "Rapunzel (e uma grande desordem)"; a governante, em "O vestido novo da imperatriz".

O espaço é um ponto de apoio crucial para o desenvolvimento da narrativa. Esse pode ser concreto ou abstrato, caracterizado pelo espaço psicológico. As narrativas maravilhosas, em vista do público que almeja conquistar, geralmente se passam em espaços concretos. Coelho (2000, p. 77), denomina o espaço "trans-real" [sic] como o espaço das narrativas maravilhosas. Esse espaço seria o "ambiente criado pela imaginação do homem; espaço, não-localizável no mundo real, tal como o conhecemos; espaço maravilhoso", podendo exercer variadas funções dentro da narrativa. Esse tipo de espaço objetiva transcender a realidade reconhecível, incorporando elementos criados pela imaginação. Uma demonstração desse espaço, nas narrativas analisadas, é a casa de doces da história de "João e Maria" e a torre sem porta do conto da "Rapunzel (e uma grande desordem)", exercendo uma função pragmática, uma vez que, conforme a conceito de Coelho (2000), assistem o desenvolvimento da trama. Nas demais histórias, o espaço "trans-real" adquire função

estética, uma vez que não interferem no desenvolvimento da trama. (Coelho, 2000, p. 77).

Considerando o caráter do gênero narrativo, a narrativa maravilhosa é o relato de um acontecimento que se desenvolve no tempo. “A efabulação realiza-se através da *linguagem* e esta obedece necessariamente ao movimento do pensamento e à sucessão das palavras que se manifestam, *linearmente, durante determinado tempo*” (Coelho (2000, p. 79, grifos da autora).

O exposto permite considerar que o tempo predominante, nas narrativas maravilhosas, é o linear. Esse tempo se caracteriza por uma progressão que segue uma ordem cronológica simples. Isso significa que o relato se dá na ordem direta dos acontecimentos; portanto, favorece a interpretação do desenvolvimento dos acontecimentos ao longo da história. Via de regra, o marcador temporal desse tipo de narrativa é o clássico “era uma vez”, mas não necessariamente. Essa expressão aparece em apenas duas das narrativas que compõem o *corpus*; as demais utilizam outros ou nenhum marcador temporal. Geralmente, o tempo é um elemento estrutural pouco explorado na narrativa nos contos de fadas e contos maravilhosos. Entretanto, dentre os contos selecionados para análise, em “Antecedente de uma famosa história”, de Carolina Alonso, há a subversão total da estrutura tradicional de espaço-tempo. Nessa história, o espaço e o tempo estabelecem um desafio adicional para o leitor, constituindo-se como um elemento que interfere diretamente na trama, a começar pela incomum seleção do tempo psicológico.

Quanto à organização e sequência dos textos analisados, ordenamos a sequência dos textos analisados na perspectiva de quem conta uma história. Entendemos que a coletânea, de modo geral, compõe-se de textos que recusam a representação da mulher a partir de estereótipos. Desta forma, assumem e materializam a resistência na narrativa, através da construção das personagens e do enredo. Entretanto, a resistência ainda encontra-se em construção. Isso significa que a opção dos autores em proclamar ou não determinadas ideias resultam do que Candido (2004, p. 173) interpreta como “[...] certas mudanças no comportamento quotidiano e na fraseologia das classes dominantes”. Contudo, essas mudanças não foram construídas de um instante para outro, em um único texto; ao contrário, trata-se de um trabalho de várias

mãos, consubstanciado em várias obras, refletindo uma nova realidade e colaborando na construção de uma outra que acompanhe a marcha civilizatória. Essa construção coletiva de resistência demonstra como a literatura e outras formas de expressão cultural podem tornar-se agentes da transformação social.

Cada texto, ao contribuir com a resistência, nos moldes em que debatemos, colabora para o fortalecimento de uma nova percepção da realidade, ampliando as possibilidades de interpretação e questionamento das estruturas de poder dominantes. Assim, a produção literária atua com um agente político, conforme postula Andruetto (2012, p. 68) não apenas refletindo passivamente as mudanças sociais, mas, tal qual agente de criação e propagação de ideias, podendo influenciar e acelerar o progresso civilizatório. Isto posto, a fim de colaborar para a formação crítica do leitor, foi materializado, na análise, o entendimento de que a mudança de ponto de vista sobre a condição da mulher é progressiva. Nesta perspectiva, ordenamos os contos analisados, partindo daquele, cuja representação da mulher, ainda, guarda alguns aspectos da tradicionalidade. Entretanto, sequencialmente, conto após conto, a representação vai se desfazendo dos estereótipos, até a subversão total dos aspectos tradicionais das narrativas maravilhosas. Nesse sentido, partimos da história cuja protagonista ainda guarda o perfil mais estereotipado, que, por vezes, converge com a estética própria das protagonistas dos contos de fadas e maravilhosos tradicionais: "João e Maria", de Myriam Yagnam; para, por fim, chegar ao conto que, tal como entendemos, desfaz todos os laços que poderia prendê-la a estereótipos no que se refere à representação da mulher: "Antecedentes de uma famosa história", de Carolina Alonso.

Assim, apesar dos avanços sociais conquistados pelas mulheres, a organização dos textos analisados sugere uma alerta diante da percepção que sinalizamos: à medida em que a mulher representada nos contos adquire liberdade de ser, e de fazer, a sua existência torna-se cada vez mais inaceitável. Isso denota que a sociedade ainda não tolera a mulher que se recusa a assumir o papel previsto pela sociedade patriarcal. Sendo assim, a mulher que escolhe existir sem as amarras das convenções sociais sujeita-se a situações que põem em risco a sua própria existência.

Reconhecemos que a investigação realizada da obra, como objeto de estudo, não atende a todas as possibilidades de plurissignificação que a obra literária permite, visto que a obra não comporta a univocidade que a torne acessível a todos os leitores ao mesmo tempo, dentre esses, nós mesmos. Estamos cientes de que outras dimensões relacionadas à interpretação abrir-se-ão diante da contínua reflexão. Não é sem propósito que o primeiro atributo a redimensionar a palavra "contos" na capa do livro é a palavra "clássicos". Conforme se depreende de Calvino (2002, p. 8), um clássico nunca diz tudo o que tem para dizer: "é a resistência que oferecem à possibilidade de serem interpretados num sentido completo que os converteu em clássicos. É sua oferta de leitura, cuja compreensão não acaba nem se esgota, que faz que os sigamos lendo" (Andruetto, 2012, p. 129).

De fato, a primeira dimensão – a da resistência – pode ser oportunizada pela aplicação de uma proposta interventiva. Temos a expectativa de que novos sentidos surgirão a partir da interpretação dos alunos. Tal contexto da pesquisa favorece a emergência de uma educação permeada pela relação dialógica entre educador e educando. Em virtude disso, ancora-se a pretensão da pesquisa em problematizar o tema, a partir de uma abordagem questionadora.

4. 1 EM PERSPECTIVA: "JOÃO E MARIA", DE MIRYAM YAGNAM

Figura 3 - Página 115: abertura do conto "João e Maria"



Fonte: *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados.

No conto "João e Maria", de Miryam Yagnam - Porto Rico, há a releitura da clássica história de mesmo título, na qual se apresentam duas linhas diegéticas interseccionadas. Na narrativa externa, caracterizada pela não ficcionalidade, a autora se põe dentro da história que pretende narrar, como personagem que representa uma escritora que se propõe a criar um relato baseado na hipótese à qual teve contato através de um site sobre ecologia. A hipótese relaciona a história de João e Maria a um desastre ambiental. A narrativa que compõe o primeiro eixo é contada na perspectiva de um narrador homodiegético:

Quando pequena, li o conto de João e Maria e achei uma história muito bonita, mas muito cruel. Por isso, quando me pediram para escrever uma versão diferente desse conto tradicional, comecei a pesquisar na internet e encontrei um espaço virtual de ecologia, criado pela Sra. Emília Sandoval Kruger. Nele, a Sra. Sandoval Kruger apresentava a hipótese de que a história de João e Maria tenha sido realmente motivada por um desastre ecológico (Yagnam, 2010, p.116).

Por sua vez, a história do segundo eixo narrativo, a de João e Maria, é ficcional e, nela, predomina a narração na perspectiva de um narrador heterodiegético. Entretanto, a voz narrativa interfere na narração para dar explicações sobre um ou outro fato contado. Desta forma, retoma, vez por outra, o narrador homodiegético que compõe o primeiro eixo narrativo, como se verifica no excerto.

Ao ouvir os gritos de João, Pokar levantou voo e seguiu os meninos que corriam para casa. Pousou no parapeito da janela e viu, dentro da casa, totalmente diferente daquela que chegou até nós por intermédio dos irmãos Grimm (Yagnam, 2010, 117).

O segundo eixo narrativo serve de explicação e abre possibilidade de conscientização para as questões ambientais próprias da contemporaneidade, debatidas no primeiro plano narrativo. Desta forma, inserindo uma narrativa na outra, a autora impõe ao conto os limites estruturais que amparam a observação de que a materialidade estrutural do texto e a construção da personagem remetem à possibilidade de a representação, sobretudo à da mulher, visto ser Maria a protagonista, ainda encontrar-se limitada pelas imposições da sociedade patriarcal. A personagem comporta ações e pensamentos que se coadunam com a expectativa androcêntrica do comportamento que as meninas devem ter – sempre boazinhas, dóceis e otimistas – uma vez que a conduta ancorada em tais expectativas é recompensada, no desfecho, por bens materiais: o baú de joias que ganha como presente.

A tradicional narrativa de João e Maria conta a história de dois irmãos abandonados na floresta, como forma de a família livrar-se do fardo que as duas crianças representam, sobretudo, para a madrasta, devido à fome e miséria que assola o grupo. Todavia, no conto "João e Maria", de Miryam Yagnam, a imagem de madrasta má se desconstrói, dado que, ainda que obrigada a abandonar as crianças na floresta por força de uma promessa não cumprida às fadas, a madrasta não o faz por vontade própria. Ao contrário, fica condoída em ter de fazê-lo. Nessa narrativa, a madrasta não representa a antagonista, que a personagem-tipo adquire nos contos tradicionais da literatura infantojuvenil. O perfil da mulher má que se impõe sobre o homem, compungindo-o a livrar-se dos filhos, não encontra respaldo.

As personagens masculinas que compõem a narrativa são meras coadjuvantes. São três: o pai, o menino João e o Ogro. O pai, não nomeado na narrativa, não é delineado; o que sugere a pouca importância que essa personagem assume no enredo. Há ausência quase total dessa personagem na narrativa, uma vez que a única referência ao pai – como indivíduo desconectado da unidade do casal, que se materializa, em outros momentos, por meio da palavra “pais” – dá-se quando o homem consola a esposa, que se encontra triste pelo que o casal terá de fazer: abandonar os filhos na floresta:

Ali estava o pai de João abraçado à sua esposa, que era madrasta das crianças. A mulher chorava desconsolada por saber que teriam de abandonar os filhos no bosque. Mas o mais impressionante de toda a cena era que lá estavam também a Bruxa da Casa de Doces e seu Pássaro dourado, falando com os pais de João e Maria (Yagnam, 2010, p. 117).

Esse trecho indica que o acontecimento está devidamente acordado entre o pai e a mãe, demonstrando a responsabilidade compartilhada pela decisão de abandonar os filhos, em contraposição à versão mais difundida, a dos irmãos Grimm, em que o pai é representado como um homem fraco, incapaz de protegê-los contra a decisão da madrasta má. Na narrativa tradicional, quando a mulher se impõe ou recebe alguma relevância que a projeta para a visibilidade é, sempre, resultante da maldade.

A segunda personagem masculina é o menino João. Esse esboça, no início do conto, um princípio de diligência para solução do conflito, ao tomar providente iniciativa de recolher as pedrinhas que marcariam o caminho de volta para casa depois de terem sido abandonadas pela primeira vez.

Enquanto isso, *João, que sempre queria fazer as coisas do seu jeito*, havia recolhido, escondido, um punhado de pedrinhas prateadas que usou para marcar o caminho até o fundo do bosque.

- Eu não pretendo aceitar o castigo dessas fadas malvadas – dizia João a Maria. – Nada disso, eu vou voltar para casa esta noite mesmo (Yagnam, 2017, p. 120, grifos meus).

Não obstante a resolutividade e diligência esboçada pela personagem, o trecho narrado revela um tom irônico do narrador em relação à intenção da personagem João em resolver o problema, o que indica que o problema não será resolvido por ele. Desta forma, ainda que não cite o nome de Maria, o narrador projeta a atenção do leitor para as ações que serão concebidas e executadas por ela.

Na segunda vez em que foram abandonados, a estratégia de João não funcionou, visto que, impedido pelos pais de catar as pedrinhas, marca caminho com migalhas de pão. Como já mencionado, a estratégia não funcionou e as migalhas foram comidas pelos pássaros da floresta. A personagem “João” é caracterizada pela obstinação, mas é representado como uma criança sem muita criatividade e com um tanto de ingenuidade, como na primeira versão, visto que é evidente que migalhas de pão não duram muito tempo em meio à floresta repleta de pássaros. A despeito disso, João, agindo sob a égide do machismo, aos berros, culpa a irmã pelo fracasso, por ela ter um pássaro (encantado) como animal de estimação. Todavia, Maria não elude o confronto com o irmão ao refutar, imediatamente, a acusação feita por ele. O que já prenuncia o não silenciamento como característica da personagem, diante da presença masculina, representada pelo irmão.

João, que era obstinado, foi marcando de novo o caminho, dessa vez com migalhas de pão. Mas, quando a Lua saiu e tentaram voltar novamente para casa, descobriram que os passarinhos haviam comido todo o pão. Agora, sim, estavam realmente perdidos! – Com certeza foi esse pássaro que você tem no ombro que comeu as migalhas de pão! – gritou João para Maria, muito irritado. – Não foi ele – respondeu Maria protegendo Pakar [...] (Yagnam, 2017, p. 121).

A terceira representação de um homem, no conto, dá-se por meio da personagem Ogro. Considerando os três seres masculinos que compõem a narrativa, o Ogro é o que se mostra mais complexo, cuja configuração está ancorada no fundamento do enredo das histórias: o do primeiro e o do segundo eixo. O Ogro personifica as forças naturais e os instintos humanos mais sombrios, ao adotar a prática da antropofagia, que denota uma consequência da escassez provocada pela degradação ambiental.

Essa caracterização sublinha a conexão entre a destruição da natureza e a decadência moral, pois a fome desencadeia ações desesperadas e violentas, sugerindo que, em um mundo distópico, consequente dos atos humanos causadores da degradação ambiental, pode haver fome e miséria como condições que geram a barbárie. A caracterização da personagem *Ogro* enfatiza a crítica social relacionada à degradação ambiental implícita na narrativa.

O início do conto é bem semelhante ao da narrativa tradicional. Pouco depois do começo do conflito, a personagem que representa a mulher assume o protagonismo do plano linear da história. É uma protagonista agente, que planeja e executa as ações em busca de encontrar solução para o conflito, mas não soluciona, porque, diante dos preceitos atuais de conduta e responsabilidade da sociedade adulta em relação à infância, não é atribuição da criança resolver os problemas causados pelos adultos.

Entretanto, o comportamento que se traduz nas decisões tomadas pela personagem Maria – como confiar nas Leis da Natureza, renunciadas no lema “[...] De um nasce o outro, e o outro é um. O que faz a um faz a todos” (Yagnam, 2017, p. 118) – ampara a compreensão de que a criança inserida em uma sociedade que se preocupa com o bem-estar de todos tende a desenvolver um senso de pertencimento, cooperação e reciprocidade, partindo do entendimento que devolverá para o mundo aquilo que ela recebe dele, conforme se observa neste excerto:

- Escuta, Pakar – disse Maria -, você lembra da Lei do Um, a que meus pais desobedeceram? *De um nasce o outro, e o outro é um. O que você faz a um faz a todos.*

- Sim, sim – respondeu Pakar -. Mas por que você se lembrou disso agora?

- Olha – disse Maria -, a partir de hoje eu vou usar a Lei do Um com o Ogro e vou tratá-lo da mesma maneira como eu quero que ele me trate. Talvez assim consiga convencê-lo a nos soltar (Yagnam, 2017, p. 124).

O trecho evidencia que ações implementadas pela personagem se opõem às ações da versão tradicional, já que, na história dos irmãos Grimm, Maria engendra e executa uma solução que leva a algoz, a bruxa, a ser vítima do mal que planeja, ao acabar empurrada para dentro do forno que preparava para assar as crianças. Entretanto, a despeito do reconhecimento do valor cultural que os clássicos amparam, já debatido neste trabalho, contemporaneamente, é inconcebível a atribuição de tais ações a uma criança, ainda que na ficcionalidade.

Em “João e Maria”, de Miryam Yagnam, outra representação da mulher-vilã que desconstrói estereótipos é a da personagem “bruxa”, uma vez que esta foge do perfil da “bruxa” clássica dos contos de fada, retratada como a imagem do mal. Essa “bruxa da casa de doces” apresenta-se gentil como as fadas e, com Maria, compraz-se, dado o comportamento gentil da menina, mesmo diante das adversidades. O mal que ela executa ao exigir que as crianças sejam abandonadas no bosque é, na verdade, resultado da justiça, por reivindicar o cumprimento do acordo firmado entre os pais de João e Maria e as fadas. No conto “João e Maria”, fada e bruxa constituem duas faces do mesmo elemento mágico. Segundo Coelho (1987, p. 31-32), fadas “[...] podem ainda encarnar o Mal e apresentarem-se como o avesso da imagem anterior, isto é, como bruxas”. Configuram, portanto, personalidades binárias de um mesmo ser: o espírito da natureza.

Essa observação também encaminha uma outra consideração: a dicotomia entre vilãs e vilões nos contos de fadas e maravilhosos tradicionais consolida estereótipos patriarcais. Isso significa que, nos contos, a vilania da mulher geralmente é tipificada por falhas de caráter evidentes, que atribuem à mulher-vilã uma maldade racional e calculada. Elas são, frequentemente, motivadas por inveja, ambição ou desejo de poder. Em contraste, o homem vilão tende a ser associado a características zoomorfizadas, nas quais a maldade é produto da irracionalidade. Esses vilões, muitas vezes, são personificações de forças naturais do instinto animal, agindo impulsivamente e de maneira primitiva. Essa distinção reflete estereótipos de gênero, de acordo com os quais a racionalidade, atribuída às mulheres, resulta em desvirtudes morais, enquanto o mal presente nos homens é decorrente do instinto primitivo. Tal estereótipo é reflexo da visão de que instinto humano pode justificar atos de maldade, com base na ideia de que certos comportamentos inatos subjazem a violência e são, portanto, incontroláveis, o que, em uma dada perspectiva, pode redimir o algoz da culpa. Essa perspectiva limita a capacidade tanto de homens como mulheres de serem compreendidos em sua integralidade, uma vez que desconsidera o impacto das influências culturais, sociais e psicológicas sobre o comportamento individual.

O enredo do conto de Miryam Yagnam tem como pano de fundo a questão ambiental. Dessa forma, a pobreza e a fome, que acometem a família de Maria, não são frutos do acaso, mas do desastre ecológico oriundo da ação do homem, em particular, na

história, das atitudes dos pais. Por isso, os pais são punidos pela obrigação de abandonar os filhos na floresta. Entretanto, ao mudarem a postura em relação ao meio ambiente, encontram redenção, tendo os filhos de volta.

Elementos das duas sociedades distantes no tempo podem estar por trás da intersecção que formam o plano temático do conto: preocupação com a degradação ambiental – típica da contemporaneidade – e cultura do sacrifício – típica da sociedade pagã medieval, de onde o conto se origina. O sacrifício era realizado, voluntariamente, como forma de agradar aos deuses da natureza, responsáveis pela agricultura e pela colheita. No conto “João de Maria”, de Miriam Yagnam, o sacrifício dos pais, materializado no ato obrigatório de abandonar os filhos na floresta, ocorre por terem descumprido um acordo feito com as fadas: representantes dos espíritos da natureza. Veja o excerto:

Ali estava o pai de João abraçado à sua esposa, que era madrastra das crianças. A mulher chorava desconsolada por saber que teriam que abandonar os filhos no bosque. Mas o mais surpreendente de toda a cena era que lá estavam também a Bruxa da Casa de Doces e seu pássaro Dourado, falando com os pais de João e Maria.

- As fadas foram inflexíveis – dizia a Bruxa. –

O acordo tem que ser cumprido. Vocês terão que abandonar as crianças no bosque ainda esta noite.

- De que acordo estão falando? – perguntou Pakar a Maria, que junto com João olhava através da janela.

- Meus pais fizeram um trato com as fadas – explicou Maria a Pakar. – Eles eram muito pobres e por isso pediram às fadas do bosque um pedaço de terra para cultivar. As fadas deram o que eles queriam, mas pediram que tivessem consideração com a terra e que respeitassem A Grande Lei do Um (Yagnam, 2010, p. 118).

A prática compulsória do abandono evidencia que o verdadeiro sacrifício para os pais é a perda dos filhos. Sendo assim, os pais devem fazer tudo certo do ponto de vista ambiental para não ter que sacrificar os filhos. Fazer tudo certo, no contexto, significa respeitar a natureza, ato que se concretiza mediante a implementação de técnicas agrícolas que não poluem as águas. Desta forma, o meio ambiente responde com a colheita farta, que tira a família da situação de miséria e fome.

- Querida menina, o Ogro não existe. Era eu que estava colocando você à prova. Eu vi que você foi boa e inteligente, as fadas me contaram que seus pais também estão arrependidos. Desde que eles os deixaram no bosque, cultivam a terra e evitam contaminar as águas. Por isso o Conselho Supremo de Fadas os perdoou. Hoje mesmo você pode voltar para casa com seu

irmão. Aqui está a chave da jaula. Solte o João e leve com vocês este baú de joias (Yagnam, 2010, p. 126, 127).

Em “João e Maria”, Yagnam defende uma tese, não presente na narrativa tradicional, mas bastante conectada com os ideais de sustentabilidade de utilização dos recursos naturais, relacionados ao modo como a humanidade deve interagir com a natureza, representando uma visão de mundo em relação às questões ambientais bastante diferente daquela que vigorava outrora.

Muito embora, em virtude do caráter polissêmico da linguagem, a análise do enunciado “baú de joias” se torna indispensável. O motivo é que o termo “joias” parece destoar em relação aos valores que a narrativa projeta, visto que “joias” são, via de regra, produto de atividade mineradora. Com efeito, a existência de um produto de mineração em um texto que transmite uma mensagem de proteção ambiental, minimamente, causa um desconforto, uma vez que o que o signo comunica não pertence ao campo semântico da mensagem que o conto veicula de proteção ambiental.

Com essas observações, não pretendemos criticar a obra em vista do que essa deveria ser; visto que:

O mundo não está de um lado e a arte, de outro. Tudo está junto, porque estamos imersos no social. Toda consciência é consciência do mundo; e, por não ser de todo clara, por não ser direta, por não ser funcional, por permanecer em algum ponto opaca é que uma obra *nos fala*. É nessa vacilação, nessa opacidade, nessa disfuncionalidade e nessa rarefação de sentido que está o que uma obra tem a nos dizer. Pedir a um escritor que tenha ideias sem fissuras, não acolher as contradições que se revelam em sua obra, é pretender levá-lo ao politicamente correto (Andruetto, 2012, p. 121, grifos da autora).

O desconforto é próprio da literatura. Isso se dá, porque,

A literatura não reconhece nenhuma lei, nenhuma norma, nenhum valor. A literatura, como o demoníaco, só se define negativamente, pronunciando mais de uma vez seu *non serviam*¹¹. Tratando, certamente, da condição humana, oferece tanto o belo como o monstruoso, tanto o justo como o injusto, tanto o virtuoso como o perverso. E não se submete, ao menos em

¹¹ A autora (Andruetto, 2012, p. 127) explica em nota de rodapé que: “a frase latina *non serviam* é equivalente a ‘não servirei’. Geralmente é atribuída a Lúcifer, expressa a recusa em servir Deus no reino celestial. *Non serviam* também é usada ou conhecida como lema por grupos políticos, culturais e religiosos a fim de expressar desacordo ou opinião radical contra crenças comuns e estruturas organizacionais aceitas pela maioria”.

princípio, a nenhuma servidão. A nenhuma moral (Larosa *apud* Andruetto, 2012, p. 127, grifos do autor).

A história intersecciona o plano intrínseco e extrínseco através da união das semioses verbais e não verbais, ao não apresentar na narrativa do segundo eixo narrativo de “João e Maria” ilustrações relativas ao enredo principal, e sim relativas ao eixo secundário: a ilustração de uma escritora durante o ato de criação, materializando, na narrativa do eixo principal, a presença da personagem do primeiro secundário. O recurso da intersecção das histórias será reiterado, como demonstrado adiante, por meio da interferência do narrador homodiegético no conto, em que predomina o tipo de narrador heterodiegético.

Figura 4 - Página 121 do conto “João e Maria”



Fonte: *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados.

Essa ideia se manifesta no trecho:

A Lei do Um, diz também a página da Sra. Sandoval Kruger, é a lei mais importante que as fadas têm. A lei diz o seguinte:

De um nasce o outro,

e o outro é um.

O que você faz a um

faz a todos (Yagnam, 2010, p. 118).

A autora carrega a interseção que mencionamos até o desfecho e conclui a história com uma espécie de moral, termo característico de outro gênero da literatura infantojuvenil: a fábula.

E esta é a verdadeira história de João e Maria, segundo a Sra. Sandoval Kruger, que diz em sua página na internet que a Terra está novamente em perigo; que se não a protegemos, se nos esquecermos novamente da Lei do Um, vamos sofrer tanto quanto a família de João e Maria; e que dessa vez nem mesmo a Bruxa da Casa de Doces poderá nos salvar (Yagnam, 2010, p. 127).

Apesar disso, há o entrelaçamento perfeito entre os eixos e planos narrativos: o intrínseco e o extrínseco, linear e analítico, respectivamente, criam uma relação cíclica entre situação inicial e a conclusão. Isso evidencia que o conflito ocasionado pelos pais das personagens João e Maria, na narrativa linear, deve por aqueles ser resolvido, assim como os problemas ambientais, que tanto prejudicam a existência das futuras gerações, causados pela conduta dos adultos, que compõem a narrativa analítica, são de sua responsabilidade.

A análise precedente desconstrói a função tradicionalmente atribuídos às fadas. Segundo Coelho (1987, p. 31), as fadas, “[...] dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível”. Entretanto, a autora (Coelho, 1987) apresenta uma solução culturalmente estabelecida para o problema da degradação ambiental causada pelos seres humanos, evidenciando que basta cultivar a terra sem contaminar as águas, que a natureza cuida de se restabelecer. Nesse sentido, o contexto permite considerar que a família empobrecida do conto “João e Maria”, de Miryam Yagnam, representa um alerta para a sociedade sobre a possibilidade de perdas materiais ocasionadas pelos maus-tratos ao meio ambiente, que dificultam o próprio sustento e o sustento dos filhos. Sugere-se que as ações humanas podem restaurar o meio ambiente e assim restabelecer as condições de manutenção das gerações futuras; em contrapartida, o descuido com o meio ambiente pode inviabilizar a existência do futuro, que, metaforicamente, é representado pela criança.

4. 2 EM PERSPECTIVA: “A HISTÓRIA DA CINDERELA TAL COMO ME CONTARAM”, DE ADELA BASCH

Figura 5 - Página 08: abertura do conto “A história de Cinderela tal como me contaram”



Fonte: *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados.

“A história da Cinderela tal como me contaram”, de Adela Basch – Argentina, trata-se da releitura do clássico *Cinderela*. O conto é composto de estrutura narrativa semelhante à utilizada em “João e Maria”, de Myriam Yagnam e em “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro. Esta narrativa encontra-se contida em outra, na qual a narradora apresenta-se como uma escritora que se propõe a contar a verdadeira história da Cinderela, como sugere o título. Trata-se de uma narrativa construída em dois eixos, sendo o primeiro eixo de plano intrínseco, com narrador homodiegético de uma história ficcional construída a partir da verossimilhança, já que a voz diegética se apresenta como uma escritora. Em contrapartida, no segundo eixo, a narrativa é linear, o plano é intrínseco e o narrador é heterodiegético, que relata uma história ficcional maravilhosa.

O primeiro eixo narrativo limita o segundo. A limitação, tanto na história de “João e Maria”, como nessa, ocorre de maneira bem estável, de forma que o desfecho da narrativa do segundo eixo fica contido e, por isso, não consegue se transportar e influenciar o desfecho da narrativa do primeiro, com algum posicionamento crítico ou possibilidade de inferência, como ocorre no conto “Rapunzel (e uma grande

desordem)”. A conclusão tão somente retorna à situação inicial do conto, reafirmando tratar-se de uma versão alternativa àquela tradicional. Veja a relação entre início e fim do conto. Leia o seu início:

Há pouco tempo chegou aos meus ouvidos a notícia de que a vida real desta jovem foi bem diferente da história que conhecemos. Aqueles que quiserem ter uma outra visão dos fatos dispõe agora desta versão, que durante séculos permaneceu oculta pelo mais completo silêncio (Basch, 2010, p. 8).

Observe, agora, o final do conto: “[...] foi isso o que realmente aconteceu. Por isso, queridos leitores, tenham cuidado com os contos e as histórias que circulam por aí como se fossem verdadeiros. Na maioria das vezes não passam de fofocas” (Basch, 2010, p. 19).

“Cinderela tal como me contaram” narra a história de uma jovem que, acostumada a viver com o pai, viúvo, não se adapta ao relacionamento com a madrasta e suas filhas logo que o pai se casa novamente. A nova família é composta por mulheres de nobres sentimentos e pouca vivência social. A madrasta é uma camponesa, também viúva, que, após o enlace, muda-se para a casa do marido e tem de se desdobrar para conseguir conviver com a enteada, caracterizada como uma jovem de temperamento difícil. A personagem da madrasta foge ao perfil tradicional da personagem: pessoa má que explora a enteada até o limite de suas forças e ainda lhe usurpa a fortuna e seus direitos de classe. Ao contrário, constitui uma pessoa boa, gentil e amorosa, mas sem refinamento. Ela é uma camponesa viúva, acostumada ao trabalho braçal, e, por isso, não possui os requintes da nobreza:

Acostumada à vida na roça, as três camponesas andavam por sua nova casa com a graça de um gorila em um salão de baile. A primeira semana foi fatal. Como queriam mostrar boa vontade, fizeram a limpeza da casa que resultou em vinte e duas taças de cristal quebradas, cinco vasos de porcelana transformados em cacos, três vestidos finíssimos queimados com ferro de passar e o grito de: “Não se atrevam a tocar em mais nada!” (Basch, 2010, p. 9).

Essa diferença de *status* social serve de motivo para que Cinderela tenha implicâncias com a madrasta, talvez por sentir-se superior ou por não aceitar o casamento do pai com uma pessoa de outra esfera social. A dificuldade em aceitar a origem humilde da madrasta revela uma superficialidade de origem aristocrática, representada na tendência de a personagem concentrar-se em aspectos superficiais ou externos da vida, como aparência, domínio da etiqueta social e elegância.

A história evidencia que essa atitude pode ter consequências negativas nas relações familiares, denotando que as viagens constantes do pai são motivadas pelo comportamento difícil da moça, uma vez que, assim que Cinderela sai de casa para casar-se com o príncipe Godofredo, o pai para imediatamente de fazer viagens frequentes e passa a viver feliz na companhia da nova esposa e dos netos.

O conto desconstrói o perfil clássico da protagonista boazinha, educada e gentil, uma vez que a sua caracterização é de uma jovem arrogante, desagradável e competitiva ao extremo:

Quando Cinderela chegou e as encontrou tentando consertar os estragos com cola, irrompeu em soluços que pouco a pouco se transformaram em uivos que, embora parecessem intermináveis, chegaram ao fim. E, quando chegaram ao fim, deram lugar a trovejantes gritos (Basch, 2010, p 10).

Entretanto, os maus-tratos não se dão apenas em decorrência da falta de habilidades da madrasta e filhas para a execução das atividades domésticas. As falas da personagem revelam que o aborrecimento de Cinderela se manifesta pela presença das moças camponesas, como demonstra o seguinte excerto: “Antônia, Antônia, cheira a estábulo mesmo que use colônia. Madalena, Madalena, seu jeito grosseiro me dá pena. Josefina, Josefina, seu cheiro não sai nem com creolina” (Basch, 2010, p. 13).

Cinderela tem mania de limpeza e é chata e desagradável no convívio com as novas moradoras da casa. Comporta-se como uma pessoa maníaca, que acredita que é a melhor em tudo e que ninguém faz o trabalho doméstico tão bem-feito quanto ela, de forma que não se agrada de nenhuma tarefa que a madrasta e suas filhas executem e, por isso, humilha-as, menosprezando os seus esforços:

- Incompetentes! Ordinárias, inúteis! Estragaram tudo o que tocam! Eu passei anos cuidando dessa casa para agora vocês destruírem tudo! Vamos ver de uma vez por todas: a única pessoa que limpa esta casa sou eu! Se voltarem a tocar em uma vassoura, uma escova ou um pano de chão, quando meu pai voltar vou dizer a ele para mandá-las embora (Basch, 2010, p 11).

A mania de limpeza de Cinderela representa os sintomas análogos ao Transtorno Obsessivo-Compulsivo. O comportamento da personagem é caracterizado por uma necessidade incessante de limpeza e organização, de maneira que sente uma ansiedade extrema se essas atividades não forem realizadas com perfeição. Para a

jovem, a limpeza pode ser um mecanismo de enfrentamento para lidar com o estresse e a incerteza em sua vida. Além disso, Cinderela prefere realizar todas as atividades domésticas por conta própria, o que sugere uma busca por perfeccionismo e controle. Essa atitude pode indicar uma necessidade de afirmação de sua própria competência e valor.

O comportamento de Cinderela pode ter sido motivado por uma ansiedade subjacente relacionada à obsessão por limpeza, devido à ausência do pai e a responsabilidade de manter a casa em ordem desde pequena. Afinal, “[...] sua mãe havia morrido quando ela era pequena, e ela teve de aprender a fazer todo tipo de tarefas domésticas” (Basch, 2010, p 08). Isso pode ter gerado um sentimento de excessiva responsabilidade, além do medo de não corresponder às expectativas do pai e da vida adulta. Entretanto, apesar da perturbação emocional evidente que caracteriza a personagem, a fada madrinha não vem em socorro da Cinderela; ao contrário, a fada se apresenta para ajudar a madrasta e suas filhas a se livrarem dos maus-tratos causados pela Cinderela.

Certa manhã, enquanto Cinderela esfregava e polia até fazer desaparecer o menor sinal de pó de toda a casa, a madrasta e as suas filhas estavam sentadas no jardim para consolar umas às outras e secar as lágrimas que lhes inundavam as faces. [...] Uma criatura diminuta e alada acabava de pousar perto delas e as olhava com os olhos mais cintilantes do mundo. Não havia dúvida. Era uma fada! - Eu sei muito bem qual é a razão da tristeza de vocês – disse com uma voz que parecia destilar mel e indo diretamente ao ponto. E vim trazer a solução para acabar com esse sofrimento. O príncipe Godofredo quer se casar e está procurando uma noiva (Basch, 2010, p. 14).

A fada planeja o casamento de Cinderela com o príncipe Godofredo, justificando que o príncipe: “[...] embora seja rico e gentil, nenhuma mulher que ele conheceu o aguenta, porque ele é um maníaco obsessivo por limpeza e organização” (Basch, 2010, p. 15). Desta forma, o conto sugere o posicionamento de que os relacionamentos que vigoram são aqueles construídos entre pessoas com interesses afins, ao apresentar o casamento de Cinderela com um príncipe que tem as mesmas manias que ela. O desfecho do segundo eixo narrativo da história de Cinderela acontece tal como o da primeira versão: o casamento de Cinderela com o príncipe. Na conclusão do primeiro eixo narrativo, o da escritora que se propõe a narrar a verdadeira história de Cinderela, há um alerta da narradora que questiona a autenticidade das histórias que circulam por aí.

A compreensão do texto oferece uma visão sobre as complexidades do comportamento humano. O conto desconstrói quatro dos estereótipos comuns associados à condição da mulher: a clássica imagem da madrasta má; a ideia comum de que as mulheres não suportam o trabalho doméstico; a de que o convívio entre as mulheres é permeado pela inveja; e de que as mulheres buscam um casamento a qualquer custo, sempre norteadas pelo interesse financeiro. Desta forma, rompe com o estereótipo da estética que compõe as narrativas tradicionais da literatura infantojuvenil, mas ainda guarda a ideia do casamento como fim último para a mulher ou como solução para um conflito. Uma intervenção mais contemporânea para o problema da obsessão, possivelmente, poderia estar ancorada na adoção de apoio psicológico e terapia comportamental, em que Cinderela pudesse abordar os padrões de pensamento e de comportamento que contribuem para a ansiedade e necessidade de controle. Contudo, a história encaminha uma solução inusitada para a atualidade: procura casar a personagem Cinderela com um príncipe que é acometido do mesmo transtorno. Essa solução indica uma compreensão irônica do casamento. É como se a autora dissesse: “eles se merecem”.

4. 3 EM PERSPECTIVA: “RAPUNZEL (E UMA GRANDE DESORDEM)”, DE BEATRIZ GARCIA HUIDOBRO

Figura 6 - Página 35: abertura do conto “Rapunzel e uma grande desordem”



Fonte: *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados.

O conto “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro - Chile, como a história de “João e Maria”, é uma releitura da clássica história de Rapunzel e intersecciona também dois eixos narrativos, sujeitando o plano principal, a história da personagem Rapunzel, aos limites estruturais de uma narrativa contida na outra. Entretanto, aqui se apresenta a instabilidade que mencionamos na delimitação dos contos, visto que a história da Rapunzel, que compõe o eixo interno, ultrapassa a delimitação estrutural e infiltra-se no eixo narrativo externo, através das reflexões da personagem Raquel, e ainda projeta a interpretação para fora do texto.

O título apresenta a amálgama a partir da qual construir-se-á a história, ao antecipar os dois eixos narrativos que compõem o conto “Rapunzel (e uma grande desordem)”. Constitui de mais uma história a apresentar uma narrativa em dois eixos, sendo o segundo contido dentro do primeiro. Essa amálgama também se materializa nos signos não verbais de abertura do conto. Veja a ilustração, em que a personagem da história do primeiro eixo narrativo, Raquel, conforme ilustração também presente no interior do conto, segura as tranças da personagem do segundo eixo narrativo, Rapunzel.

O primeiro eixo conta a história de uma menina muito bagunceira, mas que vive bem no meio da desordem, na perspectiva de um narrador heterodiegético. A desordem do quarto da menina forma o plano intrínseco da narrativa, uma vez que revela o posicionamento da autora diante da etapa da vida a qual a personagem se encontra: a infância.

Não fosse pelas reclamações, Raquel viveria feliz em seu caótico mundo, onde as coisas e as histórias se misturavam alegremente e que ela percorria sem problemas [...]. É claro que a pobre Raquel vai acabar educada como se deve e se tornará organizada e solenemente entediada (Huidobro, 2010, p. 36-37).

A mensagem que perpassa a relação entre a apresentação e o desfecho é a de que a desorganização que caracteriza a personagem configura apenas uma condição temporária. Uma vez adulta, a menina tornar-se-á organizada e sem criatividade, conforme denota o termo “entediada”. Isso se dá porque, do mesmo modo que os contos das narrativas maravilhosas tradicionais, contextualizados durante o período da Revolução Burguesa, conforme debatido, também os contos da atualidade revelam uma nova compreensão da infância. Naquele momento, a criança-mulher recebia uma

educação voltada para o lar, a fim de atender os preceitos do patriarcado. A organização social, em torno da família burguesa, restringia os saberes e o desenvolvimento de habilidades como criatividade e resolutividade. Em contraste, a constituição da família na sociedade atual, embora muito influenciada pelos preceitos burgueses, camada social ainda dominante, permite à menina maior liberdade para o desenvolvimento de habilidades que circunscrevem a infância. Desta forma, ter nascido mulher não é um fator de impedimento no desenvolvimento de uma personalidade inventiva.

Do ponto de vista psicológico, a desorganização da personagem se converte em criatividade que se materializa na imaginação da criança. Dessa forma, a autora cria o fio condutor para construção da releitura da história “Rapunzel (e uma grande desordem)”, que resulta da inventividade de Raquel. Esta é uma materialização da autora, uma vez que, neste ponto da narrativa, autora e personagem se fundem, transformando-se na narradora da história do segundo eixo narrativo.

Escondidos nas dobras do texto, como diria Calvino (1999), estão dois posicionamentos da autora, sendo o primeiro de que a criatividade é resultado do contato da personagem com a literatura. Esse posicionamento concretiza-se por meio da menção ao volume *Os contos clássicos da literatura infantojuvenil: contos de fadas e contos maravilhosos*, que a garota manipula na criação da história “Rapunzel (e uma grande desordem)”. O segundo posicionamento concerne à ideia de que uma criança que vive feliz é despreocupada e criativa.

A criatividade, no conto “Rapunzel (e uma grande desordem)”, é perpassada por várias outras personagens e suas histórias são pertencentes à narrativa maravilhosa tradicional, misturando-se harmoniosamente e tornando outra a história de Rapunzel. A menina Raquel, incumbida pela professora de contar uma história para as crianças do jardim da infância, procura algo no livro de histórias, mas se vê diante de um grande amontoado de folhas soltas, o que insinua ser um livro frequentemente manuseado em muitas oportunidades. A mãe proíbe Raquel de sair do quarto até que tivesse terminado a tarefa dada pela professora. Raquel, então, em meio a bagunça de folhas soltas do livro de histórias, começa a “relembrar” a história de Rapunzel, imaginando que estivesse contando-a às crianças do jardim de infância.

O segundo eixo compõe-se da releitura da história de Rapunzel. Trata-se de uma narrativa linear, de plano intrínseco, narrada por uma perspectiva heterodiegética. “Rapunzel (e uma grande desordem)”, apesar do atravessamento de outras histórias, inicialmente, apresenta-se próxima da versão clássica. À medida que os atravessamentos vão se sobrepondo, a história toma rumos que distanciam, cada vez mais, a variante recontada e tradicional. Quatro elementos estão presentes nas duas narrativas: as personagens (Rapunzel, a bruxa e o príncipe) e o lugar (a torre).

A narrativa começa com um jovem casal que sonhava em ter filhos. Depois de muito tempo tentando, a mãe de Rapunzel engravida e o casal fica muito feliz. O marido, de tão contente, fazia tudo o que a esposa pedia, pois cuidava dela com muito zelo. Um dia, a jovem grávida sentiu desejo de comer *rapunzéis* (uma espécie de alface) - que, no conto original, são rabanetes. Na referência às hortaliças se justifica o nome da personagem. A história conta que o marido, preocupado com a saúde da esposa, que já não comia mais nada, sai em busca dos tais *rapunzéis*, dia após dia. No caminho, encontra a casa de doces da história de João e Maria, o lobo da Chapeuzinho Vermelho e, por fim, a horta da bruxa, personagem da história. O marido, a única personagem masculina até então, é representado e descrito como um covarde. Sendo surpreendido pela dona da horta, covarde como era, cedeu à chantagem da bruxa que, em troca de deixá-lo levar os *rapunzéis*, deveria prometer-lhe entregar a filha assim que nascesse.

No caso de “Rapunzel (e uma grande desordem)”, o pai de Rapunzel, no texto denominado “marido”, demonstra uma fraqueza moral ao ceder à pressão da bruxa que sugere a troca da criança pelas hortaliças, mostrando a ausência de coragem e de responsabilidade que reflete os valores morais da personagem. A denominação de um pai irresponsável e covarde apenas como *marido* reduz a identidade da personagem e enfatiza sua incapacidade de cumprir os deveres e responsabilidades que lhe cabem como pai. Ao priorizar os desejos da esposa e rejeitar a própria filha, entregando-a a terceiros, subverte a expectativa tradicional de proteção e cuidado associada à representação paterna nos contos de fadas e maravilhosos.

Esse ato de covardia não foi o único atribuído à personagem na história. Antes, já havia demonstrado indícios desse vício em duas outras oportunidades: a primeira

quando, andando pela floresta, depara-se com uma casa toda feita de doces e aproveita para pegar alguns pedaços da janela, do muro e do telhado. Quando ia embora, deparou-se um menino e uma menina. Sabia que as crianças levariam a culpa pelo sumiço dos pedaços de doces, mas a covardia foi maior do que o remorso (Huidobro, 2010, p. 39-40). A segunda ocorre quando, ainda em contato com o Lobo, o marido, enredado por ele, enquanto procurava pelos *rapunzéis* na floresta, aproveita para fugir da sua influência, assim que a menina de chapéu vermelho aparece e torna-se mais atrativa ao animal, desconsiderando o perigo a que a criança estaria sujeita (Huidobro, 2010, p. 41). Tais acontecimentos deixam o leitor intrigado e preparam-no para a situação de covardia ainda mais inusitada: a troca da própria filha pelas hortaliças. As duas situações relatadas expõem, mais uma vez, o intercruzamento de duas histórias das narrativas maravilhosas – Chapeuzinho Vermelho e João e Maria – na composição da história de Rapunzel (e uma grande desordem), como resultado da desorganização que caracteriza a personagem da história do primeiro eixo narrativo e seus desdobramentos, conforme já mencionamos.

No segundo eixo narrativo, quanto à história de Rapunzel propriamente dita, duas personagens mulheres são representadas: Rapunzel e a bruxa. A bruxa é uma personagem ardilosa e controladora. Ela se apodera da menina Rapunzel ainda bebê e cria-a como serviçal que realiza todos os trabalhos domésticos da casa: a jovem limpava o chão, a prataria e também a chaminé; por isso, vivia coberta de cinzas. Nesse ponto, a história da Rapunzel se cruza com a história da Cinderela do conto tradicional. Muito egoísta, a bruxa demonstra uma obsessão pelo controle. Não gostava de compartilhar nada, nem o jardim, que era o mais bonito de todos, nem a companhia de Rapunzel, de forma que, assim que pressente que pode perder a menina para algum pretendente, aprisiona-a em uma torre bem alta. A história não esclarece quais são as reais intenções da bruxa. Não há nenhum feitiço envolvido e nenhuma necessidade que extrapole a de ter uma companhia fiel e obediente. Consequentemente, assim que percebe que Rapunzel envolvera-se com o príncipe, abandona a moça na floresta sem arrependimentos e sem deixar nada para a moça comer e nem vestir.

As características que delineiam a bruxa não fogem totalmente dos estereótipos, nem deixam de incorporar elementos que lhe conferem uma personalidade própria. Não se

trata da bruxa das porções mágicas. A personagem aproxima-se mais de uma mulher comum, velha, solitária e infeliz, propensa a realizar maldades a fim de punir os indivíduos que são felizes. É o que se percebe mediante o caso do feliz casal e a absurda exigência de ficar com a criança em troca de hortaliças; ou pela exigência, feita a Rapunzel, de que ela não poderia relacionar-se com ninguém além dela. Ou seja, a Bruxa assume o mal como contrapartida de uma infelicidade, causada pelo egoísmo e necessidade de controle.

Entregue à bruxa, conforme o pai havia prometido, Rapunzel, assim que cresce e entra na idade de conhecer um príncipe, é aprisionada na torre. À jovem, aprisionada na torre pela bruxa, dois príncipes aparecem. Ela pensa em deixar-se cativar pelo primeiro príncipe e, por ele, ser salva, mas o rejeita, uma vez que ele, no início, aparentemente gentil, começa a atribuir-lhe características grosseiras. Rapunzel sente-se insultada e, por isso, pede que ele se vá. Ou seja, a Rapunzel de Huidobro não representa uma mulher que está disposta a tudo para ter um homem. Ela escolhe. Não está disposta a aceitar a corte do primeiro que lhe aparece. Isso se dá porque os textos, sejam narrativas maravilhosas ou não, são fortemente influenciadas pelo contexto de produção e de recepção. A rejeição ao primeiro príncipe que aparece também exemplifica que a representação da mulher, no conto “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro, apresenta uma perspectiva de ruptura com a estética tradicional, uma vez que a personagem não se encaixa nos estereótipos de princesa. De fato, ela não é uma princesa, mas sim a filha de camponeses que se enamora de um príncipe.

A análise do plano intrínseco revela dois posicionamentos da autora: segundo o primeiro, os contos da atualidade refletem os valores e expectativas das mulheres de hoje. Outrora, seria improvável que uma camponesa rejeitasse um príncipe, seja ele como fosse; visto que, conforme declarado por Richter e Merkel (1978), e já mencionado neste trabalho, os contos revelam o anseio pela ascensão social da classe subalterna. A segunda posição autoral está relacionada à questão da violência verbal que a mulher pode sofrer, e como se deve agir nesses casos, conforme evidenciado neste trecho:

- Quero uma mulher capaz de enfrentar a vida com todas as suas dificuldades. Não me importo que seja vulgar e feia, que seja filha de

lenhadores brutos, que não saiba comer com elegância e que, como você, se vista com roupas grosseiras e que cante simples canções camponesas... Rapunzel o levou até a janela e lhe disse para pular.

- Vai procurar sua estúpida princesa verdadeira. Não estou aqui para ser insultada (Huidobro, 2010, p. 46).

E, assim, Rapunzel rejeita o pretendente que não se mostra apropriado. Ela aceita a corte do segundo príncipe que aparece e, com ele, forma um casal, porque mostra-se valoroso, sabe reconhecer suas qualidades e não se importa com a sua origem humilde.

Uma tarde, um jovem príncipe passava pelos bosques próximos à torre quando ouviu um lindo canto que o cativou. [...] assim que se viram se apaixonaram. [...] uma noite, ele a pediu em casamento. Com as estrelas como testemunhas e a luz da Lua cobrindo-os como se fosse um véu branco e brilhante, ambos declararam seu amor e se transformaram em marido e mulher (Huidobro, 2010, p. 47-48).

O trecho evidencia que, para que os amantes se tornem marido e mulher, basta que os dois estejam apaixonados. Desta forma, deixa implícito o posicionamento que contraria a sociedade patriarcal sobre o relacionamento sexual antes dos formalismos do casamento.

Rapunzel e o príncipe passam por muitos reveses, como resultados das peripécias causadas pela desorganização contida no primeiro eixo narrativo. As peripécias foram utilizadas, na narrativa, para desconstruir o papel de fragilidade normalmente atribuído à representação das princesas dos contos tradicionais. A Rapunzel do conto “Rapunzel (e uma grande desordem)” é expulsa da torre, abandonada nas profundezas do bosque, sozinha e grávida, e rejeitada por todos que encontra, inclusive, pelos anõezinhos, que, magoados com uma outra princesinha, recusam-se a ajudá-la, dizendo: “[...] as princesinhas são traidoras - disse outro. – Vêm para a nossa casa fazem a gente gostar e cuidar delas e depois que aparece o príncipe pulam sobre o seu cavalo e nos abandonam” (Huidobro, 2010, p. 50). Rapunzel ainda argumenta que não é uma princesa, mas de nada adianta. Respondem-na dizendo que ela é uma mulher e eles não querem uma mulher em casa. Perdida, abandonada e rejeitada, Rapunzel tem de criar os filhos gêmeos, sozinha. Como mãe solo, a determinação e coragem de Rapunzel são destacadas. Ela é uma personagem que luta por quem ama e quebra as expectativas do comportamento que a sociedade patriarcal atribui à mulher.

Essa é uma condição comum a muitas mulheres, desde sempre; mas somente agora, na atualidade, a sociedade é capaz de reconhecer valorosamente essa realidade. Outrora, o duro cotidiano de uma mãe solteira não encontrava espaço para representação na literatura infantojuvenil, visto ser esta voltada a um público pertencente a uma classe social que sempre preferiu ver projetados, na literatura, os anseios de uma vida dentro dos padrões da sociedade patriarcal, na qual a mãe solteira sempre foi mal concebida.

O príncipe, por sua vez, fica cego depois de ser jogado, pela bruxa, em uma moita de espinhos, “[...] vive como um mendigo, triste e miserável” (Huidobro, 2010, p. 51) e vaga choroso por todo o bosque, durante um tempo, na companhia nada agradável do gato de botas, até que este também o abandona e segue sua jornada. O príncipe continua vagando, sem ver e sem tomar conhecimento das inúmeras personagens de tantas histórias que cruzam o seu caminho. Vagando, Rapunzel e seu príncipe acabam por reencontrar-se.

De modo adverso ao que é próprio das histórias de príncipes e princesas, não é o príncipe quem salva a princesa e cura-a de todos os males. São as lágrimas da Rapunzel que curam o príncipe da cegueira e, assim, a camponesa salva-o de um destino infenso ao previsto para um nobre: o de viver como um andarilho, conforme se compreende do trecho: “[...] abraçada a ele, Rapunzel chorou, e suas lágrimas acumuladas havia tanto tempo caíram como uma enxurrada sobre os olhos feridos do príncipe, devolvendo-lhe imediatamente a visão” (Huidobro, 2010, p. 52).

O excerto destaca, uma vez mais, a inversão das funções típicas exercidas pelas personagens que representam as mulheres e homens nas narrativas tradicionais. Geralmente, os contos retratam príncipes como heróis ativos que salvam as princesas das situações de perigo e as princesas como donzelas passivas à espera do príncipe salvador. Entretanto, em “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Huidobro, Rapunzel é uma camponesa, portanto, liberta das imposições propostas pela estética principesca. Por isso, não se comporta como uma donzela, uma vez que é ela quem assume o papel de heroína e o príncipe é o personagem a ser resgatado dos perigos, por conseguinte, “salvo”. Essa subversão desafia os estereótipos de gênero,

mostrando que a bravura e o comportamento agente não são qualidades inerentes apenas aos homens.

Não obstante, a representação da mulher, por meio da personagem Rapunzel, como forte e determinada, não se constitui como um contraponto entre extremos se comparada à maneira como o homem é representado: o príncipe. O príncipe de “Rapunzel (e uma grande desordem)” não é retratado como um homem fraco, ele não é “salvo” por ser incapaz, mas por estar em uma situação de vulnerabilidade – situação que qualquer um pode enfrentar, independentemente do gênero. Sua vulnerabilidade é, antes de tudo, também, uma força, performada na sua capacidade de mostrar emoções e sonhos; assim, sua vulnerabilidade o humaniza. Desta forma, a história celebra a igualdade, ao proclamar a mensagem de que as características dos indivíduos não são determinadas pelo gênero, de maneira que tanto homens quanto mulheres podem ser fortes ou sensíveis. Esse posicionamento reflete a nova perspectiva que identifica homens e mulheres, que, dia após dia, vêm sendo legitimada na sociedade atual, influenciada pelos movimentos feministas.

A perspectiva feminista sobre a identidade do homem e da mulher não é uma perspectiva de superioridade de um e inferioridade do outro, respectivamente, mas da ideia de paridade entre homens e mulheres. Essa ideia de igualdade colabora para que a mulher contemporânea reconheça o homem como seu semelhante. Beauvoir (1980) elabora que os homens “[...] que não se intimidam com seus semelhantes mostram-se também mais dispostos a reconhecer na mulher um semelhante” (Beauvoir, 1980, p. 19). Nesse sentido, na atualidade, a mulher não se intimida diante do homem; e isso se materializa na obra *Não era uma vez*: contos clássicos recontados, alicerçada não só no tipo de representação que se faz da mulher, mas também do homem.

Nos contos de fadas, a personagem “príncipe” é geralmente idealizada como o ícone de todas as virtudes: ele é forte, corajoso, nobre, belo; além de rico. Este arquétipo implica uma perfeição inalcançável, oferecendo uma visão romântica e quase utópica do que é ser um homem. Em contraste, o homem comum, nos contos de fadas e maravilhosos, é frequentemente retratado com características humanas e acessíveis. Ele pode ser um camponês, um artesão, um caçador ou simplesmente um

personagem sem *status* real. Apesar de possuir características como simplicidade, pouco ou nenhum refinamento, esses homens comuns, muitas vezes, exibem uma profundidade de caráter e qualidades como a astúcia, a bondade e a resiliência. Enquanto o príncipe pode simbolizar um ideal distante, o homem comum representa a possibilidade de grandeza através de virtudes e ações cotidianas, mostrando que a verdadeira nobreza não depende de títulos, mas de ações. Desse modo, a caracterização do príncipe, em “Rapunzel (e uma grande desordem)”, aproxima-o do homem comum.

Nas narrativas maravilhosas, a complexidade dos personagens é frequentemente revelada através da variedade de suas características. A tríade a partir da qual é composta a representação do homem no conto se revela através do contraste entre personagens complexas, que, de uma forma ou de outra, subvertem os estereótipos comuns de masculinidade. São eles: o primeiro príncipe, pretendente cuja corte Rapunzel recusa; o segundo príncipe, pretendente de quem se enamora; e o pai, no texto, denominado “marido”. O primeiro é um homem grosseiro e mal intencionado, cuja arrogância o distancia da nobreza esperada de sua posição, tornando-se quase um vilão; o segundo, um homem sensível de quem Rapunzel se enamora, cujas qualidades o aproximam das de um homem comum, mas valoroso, possuidor de virtudes morais que o humanizam. Por fim, há o homem comum irresponsável e covarde, que foge das responsabilidades de pai e, por isso, falha em demonstrar coragem nos momentos decisivos, destacando a luta interna entre o bem e o mal. A associação desses elementos enriquece as narrativas maravilhosas, proporcionando um retrato multifacetado da moralidade e da humanidade, ao retratar que a presença ou ausência de valores morais notáveis não estão ancoradas na posição social ou função que o indivíduo ocupa. Essa representação complexa da moralidade e humanidade desafia o leitor a refletir sobre os próprios valores e preconceitos, aprimorando a compreensão profunda da natureza humana.

Além da configuração das personagens, a história também apresenta uma reflexão, amparada na atualidade, sobre a constituição do relacionamento conjugal tradicional: a ideia de que tal relação, que configura a família tradicional, pode não funcionar por diversos fatores e de que o casal pode vir a separar-se, de modo a advertir que não há nada de concreto sobre o futuro, que muitos reveses podem interferir no projeto do

casal. Consequentemente, a narrativa apresenta um desfecho que se abre em possibilidades quanto ao futuro das personagens. Veja no trecho abaixo:

Emocionados, os quatro se abraçaram e se beijaram como família que agora eram. E juntos empreenderam longa viagem até o reino do príncipe, onde iriam viver felizes para sempre. “Mas sobre isso [o “felizes para sempre”] não temos certeza”, pensou Raquel. “Talvez seu irmão tenha usurpado o trono, talvez tenham se arruinado, talvez já não se gostem tanto, talvez os meninos não cheguem a aceitar esse pai, talvez haja guerra, talvez a bruxa volte” (Huidobro, 2010, p. 53).

Essa reflexão engrena a intersecção dos dois eixos narrativos mencionados e este conflui para o fim da narrativa de Rapunzel. Assim, as duas personagens se encontram e se entrelaçam: a do primeiro eixo narrativo, que é também autora ficcional e narradora da história de Rapunzel, Raquel; e a do segundo, Rapunzel. A presença do enunciado que finaliza a narrativa de Rapunzel “E viveram felizes para sempre” provoca um questionamento da menina Raquel, que reflete sobre o futuro da personagem e sobre a provável realidade deste, mas considera que as crianças, para as quais ela contará a história, não precisam lidar desnecessariamente com os conflitos da vida, isto é, com a realidade de que nem sempre os pais são felizes juntos. É o que se observa no excerto: “[...] mas sobre isso [o “felizes para sempre”] não temos certeza”, pensou Raquel. Mas enfim... Para as crianças, vou dizer que viveram felizes para sempre” (Huidobro, 2010, p. 53).

Desta forma, a autora projeta a narrativa para fora do texto, e permite que se revele um posicionamento a respeito de que há informações que não precisam ser expostas a uma criança antes do tempo. Esse ponto de vista evidencia um contraponto entre duas visões de mundo extremas: a antiga, segundo a qual eram implementados “[...] hábitos de uma época em que não se dosava a matéria transmitida às crianças, e em que estas eram logo completamente mergulhadas na sociedade: tudo lhes era dado desde o início” (Ariès, 1986, p. 248); e a nova, de acordo com a qual a criança é resguardada de preocupações impróprias para a etapa da vida na qual se encontra. Daí a opção de Raquel pelo enunciado “felizes para sempre” para finalizar a história.

A história da Rapunzel é a única que finaliza com a famosa frase que anuncia um final feliz para Rapunzel e a família. É relevante acrescentar que, do mesmo modo que Raquel, como narradora/criadora da história de Rapunzel, presenteia a personagem com um final feliz, assim também a narradora da história do primeiro eixo narrativo

apresenta um final feliz para a personagem Raquel. Mas não se trata de um final feliz tradicional, inspirado nos contos de fadas; trata-se de um final feliz que incorpora em si a compreensão particular sobre a etapa de vida em que a personagem se encontra e as características psicológicas associadas a ela, conforme já debatido. Ou seja, não importa se Raquel é desorganizada ou distraída, afinal, é apenas de uma criança, como qualquer outra: “Raquel desceu correndo as escadas e não se distraiu pelo caminho. Sentou-se à mesa da cozinha e tomou um copo de leite alegremente” (Huidobro, 2010, p. 53). E, como qualquer criança que brinca o dia inteiro, Raquel se lembra que está na hora do lanche e corre para tomar um gostoso copo de leite. Absorta nas preocupações próprias da infância, nem percebe que criara uma confusão danada na vida da personagem. Ao final, tudo se resolveu.

4. 4 EM PERSPECTIVA: “O VESTIDO NOVO DA IMPERATRIZ”, DE HERIBERTO TEJO

Figura 7 - Página 103: abertura do conto “O vestido novo da imperatriz”



Fonte: *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados.

“O vestido novo da imperatriz”, de Heriberto Tejo – Peru, é uma releitura do clássico “A roupa nova do rei”, que, enganado por falsos tecelões, acaba por desfilar nu pelo palácio e torna-se motivo da zombaria de toda a corte. No texto, há uma ruptura total com o padrão estético da literatura tradicional, materializado pelo prazer que a

imperatriz demonstra em romper com os convencionalismos impostos à mulher na sociedade, ao expor as suas tatuagens em um desfile.

A imagem de abertura do conto constitui a ilustração principal da capa da obra. As imagens selecionadas para capa evidenciam o plano intrínseco da composição: os valores e posicionamentos ideológicos da editora responsável pelo projeto. A personagem do conto é pertencente ao estrato social mais elevado dentre as mulheres representadas no livro. Sendo assim, ao dar relevância à personagem, defende-se o ponto de vista de que o lugar da mulher é nas esferas de poder. Nesta releitura, Tejo rompe com os padrões tradicionais de representação da mulher, ao incorporar os preceitos da paródia, que confere ao texto um tom jocoso da relação entre homem, representado pelo marido, e a mulher, retratada como imperatriz.

No conto tradicional, havia um homem como protagonista (o rei); nesta narrativa, a protagonista é a imperatriz. Entretanto, o conto não o descreve como imperador, denominando-o apenas “marido” ou “esposo”; o que indica se tratar apenas de um título conjugal. A pouca importância que a personagem masculina adquire na narrativa localiza o rei em uma posição secundária. Ao evidenciar que marido de imperatriz não é imperador, o conto sugere que, atualmente, o poder, que sempre esteve nas mãos do homem, foi reduzido, colocando-o numa posição de mero coadjuvante. Isso pode representar, na narrativa, um espelho da dinâmica de como as relações se organizam quando a mulher assume um posto de poder. Tradicionalmente, o marido de uma rainha é conhecido apenas como príncipe consorte, e não rei. Isso decorre do fato de que a titularidade real é conferida pela linha de sucessão e não pelo casamento.

Essa constatação enseja uma pergunta: por que as mulheres que se casam com reis ou imperadores são consideradas rainhas e os homens que se casam com rainhas e imperatrizes não gozam do mesmo título? Isso se dá por questões sócio-históricas. A inserção de mulheres na linha sucessória é uma conquista muito recente e, ainda assim, não se trata de um avanço abrangente. Historicamente, as mulheres eram excluídas da sucessão ao trono, o que favorecia apenas a primogenitura masculina. Diante do fato de que apenas os homens herdariam o trono, não havia empecilhos políticos que a impedissem de ser considerada rainha, já que a rainha consorte apenas participava de cerimônias e deveres públicos, mas não possuía poder

governamental ou autoridade soberana. Ou seja, dadas as diferenças de *status* e classe social, a mulher rainha exercia o papel reificante, semelhante ao papel de qualquer mulher dentro da instituição familiar tradicional. Essas convenções refletem estruturas patriarcais históricas, nas quais o papel e a autoridade das mulheres eram frequentemente subordinados aos dos homens. Nesse contexto, se a historicidade não comportava a existência de uma rainha reinante, portanto, nem o faria de um rei consorte.

A inserção das mulheres na linha sucessória, a partir do conceito de primogenitura absoluta, abriu espaço para um novo papel para a mulher dentro da organização de poder monárquico. Uma vez coroada rainha por direito próprio, passará a ser a rainha reinante, com direitos soberanos e poder de governança. A narrativa é, portanto, reflexo dessa significativa conquista das mulheres - o direito à sucessão monárquica – ao ter, como protagonista, uma imperatriz regente e, como coadjuvante, uma personagem denominada apenas “marido”.

Tanto na versão original do conto, como na versão parodiada, as características psicológicas das personagens ancoram o início do conflito, que gira em torno da vaidade. Em “O vestido novo da imperatriz”, a mulher é representada como muito vaidosa:

Muito tempo atrás, vivia uma imperatriz *fashion*, alta e esbelta, que gostava de andar sempre na moda. Ela gostava tanto dos tecidos, das joias e dos vestidos novos que não se incomodava de gastar toda a sua fortuna comprando-os. *Não se interessava nem um pouco por seus soldados*, nem gostava de ir ao teatro, nem mesmo de passear de carruagem, a não ser que fosse para exibir seus encantos e seu último modelo *fashion* (Tejo, 2010, p. 104, grifos nossos).

A descrição apresentada no excerto pode comportar a alusão a Catarina, a grande, em virtude do delineamento da personagem, caracterizada pelo que ela era e pelo que ela não era, conforme se depreende de *Os Románov* (2016), de Simon Sebag Montefiore. No âmbito da moda, Catarina era colecionadora de roupas e joias. Sua corte em São Petersburgo era famosa por seu luxo e sofisticação, de modo que sua influência na moda e na cultura russa ajudou a moldar as tendências da época. Afeita a festas, o reinado de Catarina foi marcado por uma série de eventos na corte russa, caracterizados por luxo e refinamento, que serviam como demonstração de poder, influência e hospitalidade para dignitários estrangeiros e nobres locais. Essas

celebrações eram uma forma de exibir a grandeza do Império Russo e a cultura europeia que tanto admirava. Além disso, Catarina é conhecida pelo envolvimento amoroso com membros do exército; daí a referência que marca a contraposição entre a imperatriz do conto e a imperatriz Catarina, a grande. Nesse sentido, as similaridades entre as personagens – uma do mundo real e a outra do mundo ficcional – podem amparar a ideia de que houve uma referência intertextual. Isso ocorre, porque, a literatura é também o lugar do “[...] Particular, portanto, privado e íntimo e, ao mesmo tempo, profundamente social. Esse é o caráter da escrita” (Andruetto, 2012, p. 122).

O início do conflito que separa uma narrativa da outra se dá de maneira muito sutil, por meio da percepção da imperatriz de que os tecelões eram farsantes. Mas ela resolveu fingir que acreditava. Isso não fica evidente para o leitor, visto que o texto não narra o fingimento da imperatriz e, principalmente, devido ao fato de que todos os integrantes da corte (primeira-ministra e imperador) também não viram nada, mas, assim como a imperatriz, fingiam. Após sugestão do marido, a imperatriz encomendou, dos farsantes, um vestido feito de um tecido que somente os inteligentes e verdadeiros poderiam ver para desfilar na festa do padroeiro.

O narrador antecipa – de maneira bem velada, visto que o enunciado também comporta uma resposta para a sugestão que o marido lhe fizera – que a imperatriz tinha um plano relacionado à situação: “[...] a imperatriz, que já havia pensado em tudo, concordou com um movimento” (Tejo, 2010, p. 109). Somente um leitor muito atento e muito experiente começa a projetar, no desfecho, uma reviravolta. Considerando a pouca experiência do público-alvo do gênero contos de fadas e maravilhosos e que o prolongamento da situação inicial da narrativa adia o início do conflito, é relevante considerar que uma leitura rápida e superficial não permite a compreensão de uma informação dada de maneira tão sutil e isso direciona o leitor a prever um desfecho semelhante do fim da narrativa tradicional, segundo o qual a imperatriz passará pelo mesmo vexame pelo qual o rei passara, na clássica história *A Roupa Nova do Rei*, de Hans Christian Andersen.

Seguindo o mesmo fio condutor da narrativa original, o imperador e a imperatriz terminam por desfilar pelas ruas da cidade em trajes íntimos. Todos fingem que nada

percebem, pois não querem se passar por mentirosos e tolos, uma vez que, segundo os tecelões, o traje poderia ser apreciado somente por pessoas verdadeiras e inteligentes. Aparentemente, o imperador e a imperatriz caem na conversa de tecelões:

- Que lindo o vestido novo da imperatriz! Que cauda mais esplêndida! E que elegante o traje de seu marido! Como lhe caiu bem! Ninguém queria que percebessem que não viam nada, pois isso seria sinal de que eram mentirosos ou completamente tolos (Tejo, 2010, p. 112).

Somente as crianças, desligadas das hipocrisias próprias dos adultos, revelam a verdade. Esse acontecimento, analisado na perspectiva do plano intrínseco, denota um posicionamento da autora sobre a hipocrisia da sociedade adulta e a defesa de que somente as crianças são verdadeiras:

A procissão prosseguia sem problemas, quando, de repente, um menino gritou, morrendo de rir: Rá rá rá, a imperatriz está sem vestido! Rá rá rá! Que engraçado! - E o marido? Que gracinha de cueca! Rá rá rá! Parece um macaco! - dizia rindo uma menina ao lado.

- Oh! meu Deus, é verdade! - exclamou a mãe deles erguendo a voz. - Meus filhos não mentem. - É verdade, está sem vestido! Sua majestade está sem vestido! Os dois parecem galinhas sem penas! – cochichavam os cidadãos entre si. - É, a imperatriz está sem vestido – comentaram finalmente todos eles (Tejo, 2010, p. 112).

A verdade revelada provoca cochichos dos fofoqueiros por todo o cortejo. O clássico *A roupa nova do rei* finaliza com o rei, assim como nessa versão, humilhado e envergonhado diante do povo, conforme se observa em: “[...] o marido não sabia o que fazer, mas a imperatriz sorria feliz ao ver que, afinal, as crianças diziam a verdade” (Tejo, 2010, p. 113). Entretanto, em “O vestido novo da imperatriz”, o desfecho revela que a imperatriz nunca se deixou enganar. Sabia, de antemão, o que os tecelões malandros estavam planejando, mas permitiu que eles levassem a farsa até o fim, porque a imperatriz tinha planos que ninguém conhecia. Vaidosa como era, utilizou a tentativa do engodo para desfilas suas tatuagens por todo o reino. Desta forma, a personagem subverte a ordem social ao aparecer, no cortejo religioso, vestida com um traje desconforme com os preceitos da sociedade patriarcal.

Tranquila, com um andar elegante, a imperatriz continuou caminhando pela rua mais feliz do que nunca. Sabia que estava exibindo as belas e coloridas tatuagens desenhadas em seu corpo, de acordo com o último grito da moda. A essa altura dos acontecimentos os dois malandros já estavam presos, pois assim que a imperatriz percebeu a farsa mandou encarcerá-los (Tejo, 2010, p. 113).

No desfecho, a perspectiva da mulher em papel de governança fica evidente ao realçar a real motivação da imperatriz, até então escondida do leitor. Como fim do conto, o narrador, mesmo observador, põe-se dentro da narrativa para emitir uma opinião sobre o fato narrado: “[...] nos contos pode haver um imperador tolo; mas nunca uma imperatriz tola” (Tejo, 2010, p. 113). Logo, de acordo com o âmbito da competência textual do leitor, pode-se até considerar a imperatriz exibicionista e esnobe, fútil e até afrontosa, por participar de um cortejo religioso em trajes íntimos; entretanto, tola, não. Esse encerramento desconstrói a ligação comumente atribuída à mulher bonita de que beleza e inteligência não andam juntas.

4. 5 EM PERSPECTIVA: "ANTECEDENTES DE UMA FAMOSA HISTÓRIA", DE CAROLINA ALONSO

Figura 8 - Página 55 do conto “Antecedentes de uma famosa história”



Fonte: *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados.

“Antecedentes” de uma famosa história, de Carolina Alonso – Argentina, é a história de um rapaz que passa por uma dolorosa decepção amorosa que supostamente provoca a transformação da personagem em outro ser. A história é contada na perspectiva de um narrador autodiegético, na primeira pessoa do discurso. Isso implica reconhecer que a narrativa apresenta o ponto de vista que o narrador tem da própria história. A autodiegese impõe um narrador que é também um personagem,

que, no conto, é um personagem não identificado. No “[...] uso da primeira pessoa, o narrador [...] apaga-se como personagem que relata, dissolve-se no anonimato” (Andruetto, 2012, p. 151). Trata-se apenas do homem, representado na personagem. O ângulo de visão adotado pelo narrador faz com que ele disponha de um foco dialético. Segundo Coelho (2000), o foco dialético é “[...] assumido por um ‘narrador dialogante’, isto é, um *eu* que se dirige continuamente a um *tu*, uma 2ª pessoa que se mantém silenciosa do princípio ao fim da narrativa” (Coelho, 2000, p. 70).

Esse tipo de narrador cria uma dinâmica única dentro do texto. Ao manter essa segunda pessoa em silêncio ao longo da narrativa, o narrador estabelece um monólogo dirigido ao leitor, que pode gerar uma sensação de intimidade e envolvimento direto com a recepção. Essa técnica pode ser utilizada para aprofundar a conexão emocional e reflexiva e ainda servir de um apelo que visa manter a audiência do leitor. Além disso, a utilização de um ponto de vista diegético dialogante pode enfatizar a subjetividade da perspectiva apresentada, revelando as nuances e complexidades dos pensamentos e sentimentos do narrador.

A voz narrativa corresponde à voz do protagonista da história, que, pretensamente, tenta expor a dor, o sofrimento e a alteração do estado de coisas como resultantes da conduta da mulher, representada, na perspectiva do narrador, como antagonista. A personagem que representa a mulher é denominada apenas como “Ela”, em maiúsculo, até o momento antecedente ao clímax, quando o motivo do sofrimento da personagem se revela. Após o clímax, a personagem passa a ser denominada apenas como “ela”, em minúsculo, demonstrando, no discurso do narrador autodiegético, que a jovem se apegou diante dos acontecimentos. Ou algo muito pior: o discurso denuncia a obliteração da mulher na narrativa, como forma de evocar a eliminação que a cultura patriarcal confere às mulheres. A inexistência da particularidade que conceitua o nome próprio – a distinção – apaga a existência do ser: “[...] algumas mulheres vão sendo apagadas aos poucos, outras de uma só vez” (Solnit, 2017, p. 96).

Com efeito, neste conto, vale ressaltar as múltiplas semioses da linguagem. Além do exemplo precedente, relacionado à identificação da personagem (“Ela” / “ela”), há outra situação relacionada aos nomes dos personagens: o narrador autodiegético

também se identifica apenas como “eu”. A apresentação que faz de si mesmo não o distingue dentre outros, mas reforça o foco narrativo em aspectos abstratos relacionados às emoções. Uma possibilidade que justifica a ausência do nome próprio da personagem denominada “eu” pode estar ligada à ação criminosa prospectada pelo desfecho. Nesse caso, não se trata da obliteração debatida, mas uma forma de camuflagem que dificulta a identificação do agressor. Essa técnica confere despersonalização e universalidade à narrativa. Sem nomes próprios, as personagens assumem o papel de representação universal das experiências e sentimentos humanos, permitindo que o leitor projete a identificação construída por si mesmo, tornando-se coautor. A coautoria está diretamente relacionada a uma situação específica do desfecho, capaz de enfatizar o conflito interno que a narrativa deixa no leitor, debatida adiante.

Outro exemplo relacionado à linguagem do conto é a relação entre dois vocábulos que participam da identificação da personagem apontada como “eu”. São eles: “lobo” e “bobo”, conforme se percebe no excerto “eu a amava; como um bobo, eu a amava” (Alonso, 2010, p. 55-56) e no signo não verbal:

Figura 9 - Página 62 do conto "Antecedentes de uma famosa história"



Fonte: *Não era uma vez: contos clássicos recontados*

Observa-se a relação sonora entre “bobo” e “lobo”, realizada pela semelhança na terminação comum “-obo”. Primeiramente o narrador se caracteriza como “bobo”; depois da transformação torna-se “lobo”. A associação entre os vocábulos “bobo”,

“ela” e “lobo”, realizada no contexto da narrativa, formam a tríade que antecipa o enredo.

Em relação ao tempo da narrativa, a história inicia com a marcação temporal, “Tudo começou há três semanas...” (Alonso, 2010, p. 56). Mas essa é a única referência ao tempo cronológico da narrativa. Imediatamente após a referência temporal, a história assume o tempo psicológico. A passagem do tempo torna-se subjetiva pelo fluxo de consciência da personagem, motivada pelo pensamento contínuo e pelos monólogos interiores, revelando suas percepções e sentimentos em tempo real. Isso faz com que o leitor perca a noção de linearidade e passe a experimentar o tempo psicológico diretamente, participando do processamento que a personagem faz dos eventos e sentimentos ao longo do tempo. Toda essa dinâmica provoca a mistura da percepção de passado, presente e futuro e faz com que o leitor perca a noção de passagem do tempo. A participação direta da recepção no processamento dos sentimentos da personagem captura ainda mais a sua atenção. Dessa forma, o narrador produz um ritmo lento, inserindo descrições detalhadas. Utilizando-se do recurso *in ultima res*, a voz narrativa inicia relatando as últimas sensações, emoções e atitudes que convergem para a materialização da criatura no desfecho. O recurso *in ultima res* constitui-se como uma técnica de construção da diegese utilizada para propiciar as impressões, sensações e emoções ao leitor, no contato com o texto literário, pela imersão imediata em um ponto crucial da trama. Todo esse apelo dramático é intensificado pelo espaço: o quarto escuro.

Dentro da função pragmática que o espaço pode exercer, já delimitadas neste trabalho, duas finalidades associadas se relacionam diretamente com o conto em análise:

Ajudar a caracterizar a personagem, a revelar sua atitude mental. Muitas vezes o caráter da personagem é revelado em grande parte pela descrição do ambiente em que ela vive [...]. Criar uma atmosfera propícia para o desenrolar do conflito. [...] A atmosfera criada pelo espaço pode transmitir sensações de calor, frio, luminosidade, escuridão, opressão, transparência, bem-estar, fatalidade, leveza, colorido e opacidade, etc (Coelho, 2000, p. 78, grifos da autora).

As duas funções mencionadas por Coelho (2000) relacionam-se, no conto em análise, em dois cenários. O primeiro é o quarto, que encontra referência nas finalidades projetadas como função pragmática. É nele que a personagem vive em sofrimento

diuturnamente, por vários dias, revirando-se na cama sem dormir. Por meio da descrição detalhada das sensações, o narrador tenta compelir o leitor a sentir empatia, solidarizando-se com a personagem:

Fiquei trancado dias e noites em meu quarto sem dormir revirando na cama até que o calor intenso me fazia levantar. Caminhava pelo quarto e logo sentia calafrios horríveis que me arrepiavam a pele e me obrigavam a me retorcer, a me encolher como um recém-nascido largado em um campo. Sob as cobertas cavoucava como um animal. Sem parar de tremer, adormecia e me voltava a febre, um calor insuportável que transformava as lembranças em imagens imprecisas, fragmentos de pesadelos. Ouvia vozes em minha cabeça, risadas agudas que não se calavam nunca. Depois surgiam sussurros que vinham de todo lado, olhares de olhos selvagens que me atormentavam sem me deixar em paz (Alonso, 2010, p. 56).

O segundo cenário é o bosque, respaldado na segunda finalidade do espaço pragmático. No bosque, acontece o encontro fatídico e, no bosque, ocorre a transformação da personagem, três semanas depois, após, simbolicamente, enterrar o seu coração. Todos esses elementos relacionados ao tempo e espaço contribuem para a rápida captura da atenção do leitor.

Através da técnica de *flashback*, o narrador retorna no tempo, para relatar os eventos que antecederam o ponto atual da narrativa, para explicar a transformação iminente e justificar os atos que advêm dela. Isso cria uma dinâmica, por meio da qual o leitor descortina gradualmente os fatos antecedentes. O termo “antecedentes”, no contexto, encerra uma ambiguidade: tanto se refere aos acontecimentos que antecedem o desfecho, como, por sua presença na composição do título do texto, coloca a própria narrativa como antecedente de uma famosa história, referindo-se a *Chapeuzinho Vermelho*.

É nesse momento que o leitor toma ciência de que todo o sofrimento relatado anteriormente resulta da rejeição por parte da amada. O narrador conta que amava a jovem secretamente, não dividia seus sentimentos com ninguém, deixando evidente que o seu secreto amor não era motivo de nenhuma perturbação para a jovem. Ficou surpreso com o repentino convite para um encontro; o jovem julgava que ela não tivesse ciência do seu amor. Entretanto, descoberto, foi vítima de uma armadilha que expôs os seus sentimentos e foi causa de uma terrível humilhação:

Eu estava no centro de um círculo que se fechava sobre mim, ela se afastou e se integrou ao coro das risadas. Começaram a jogar meu coração como se

fosse uma bola. [...] Eu podia distinguir sua voz em meio aquela gritaria infernal (Alonso, 2010, p. 60).

Racionalmente, a armadilha foi arquitetada pela jovem e seus amigos e, possivelmente, o namorado, cuja presença não encontra referência no plano verbal, embora presente no plano não verbal. Esta é a primeira interferência da Massarani (2010) na percepção do leitor através dos signos não verbais:

Figura 10 - Página 61 do conto “Antecedentes de uma famosa história”



Fonte: *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados.

As considerações referentes à interferência da narradora serão feitas adiante, em comentário que reúne a análise de todas as interferências dispostas ao longo do texto. Agora, importa saber que, após o evento, o narrador encerra o recuo no tempo e a personagem retoma o relato das emoções e sensações ocasionadas pelo sofrimento. Nesse momento, o leitor já sabe do ocorrido e está ainda mais conectado ao narrador, sentindo a sua dor. Em seguida, três semanas se passam sem que o jovem tenha forças para sair do estado de letargia. Até que, arrastando-se, reúne ânimo para retornar ao local de sua humilhação, catar e enterrar de uma vez por todas os resíduos do “seu” coração rasgado, representado pelo presente que havia levado no dia do encontro: uma caixa em forma de coração, recheado de mariposas de papel feitas à mão pelo próprio.

Como se trata de uma autodiegese, o narrador confere às ações uma grande carga emotiva, impressa na descrição de suas emoções, ao retratar de forma dramática o

rapaz recolhendo os pedaços do “seu coração”, como ele próprio verbaliza. O jovem cava um buraco e enterra tudo, enquanto revela que ali chorou pela última vez. A essa altura, o leitor já está tomado de emoção. Imerso no mundo ficcional por um tempo, vivencia a dor do rapaz e solidariza-se. É tudo que o narrador precisa para levar o leitor consigo até o desfecho. O narrador autodiegético sabe que os acontecimentos que vai revelar necessitam da total adesão do leitor, daí a carga dramática que precede a conclusão do conto. Assim, a voz diegética começa a relatar o processo físico e psicológico que o transforma em um ser animalesco. A linguagem verbal não revela tratar-se de um lobo, mas a linguagem não verbal já o evidenciou.

Nesse momento, ocorre a alteração do ritmo da narrativa. A cena em que o narrador revela a metamorfose do jovem em criatura constitui-se de uma narração rápida. Esse ritmo acelerado também se materializa na rapidez com que a criatura toma a decisão de seguir a menina de capa vermelha que passa logo adiante. Observe e analise o exposto no excerto:

Ao amanhecer, havia uma força dentro de mim, algo desconhecido e poderoso que me dominava. Uma criatura que cresce furiosa e faminta. Já não sou eu, não posso fazer nada. Não posso lutar contra isso; não quero. Não posso me levantar, distingo com nitidez o aroma de tudo o que me cerca, as coisas perderam sua cor. Nada me dói, não sinto frio, uma couraça de pelo duro e negro me protege. Tenho fome, muita fome.

Ouçó uma voz, alguém que canta e se aproxima. Esse canto é uma das vozes do coro maligno, quero que se cale. Vejo-a: uma capa vermelha atravessa o bosque em direção à casa da avó que mora no final do caminho. Não resisto e vou em direção a ela (Alonso, 2010, p. 62, 63).

Isso demonstra que o ritmo narrativo foi ajustado para refletir o tempo psicológico. Enquanto descrições detalhadas sugerem uma experiência prolongada, cenas rapidamente descritas ou decisões intempestivas sugerem urgência, provocando a aceleração da passagem temporal. Isso ocorre sobretudo no texto em questão, já que esse é o desfecho desse conto, mas não o fim da história, porque esta somente termina com o encerramento de *Chapeuzinho Vermelho*, que o conto prospecta.

Toda essa dinâmica relacionada ao ritmo da narrativa objetiva manter a adesão do leitor até o fim. Após a transformação, o leitor começa a vislumbrar o desfecho e pressente que se trata de algo terrível. A fim de impedir que o leitor possa se retrair e abandonar a solidariedade que vinha tendo com a personagem, o narrador autodiegético recorre a dois procedimentos: primeiro, rapidamente retoma a carga

dramática e volta a chamar atenção para todo o sofrimento por que passou até se tornar um animal, relacionando a voz da menina que passa cantando às vozes e risadas que ouvira durante a humilhação que sofrera; e segundo, acelera o ritmo em direção ao desfecho.

De repente, tudo se torna claro para o leitor; já é o fim da narrativa, mas não da história. Já é tarde demais para o leitor. Já não dá mais tempo de duvidar do narrador, já não dá mais tempo de considerar a parcialidade de seu relato e abandoná-lo antes do trágico desfecho. Um ser animalesco, outrora um rapaz gentil e sensível, vai em direção à menina de capa vermelha. Assim, o narrador abandona o leitor e deixa-o sozinho para concluir a história, preenchendo as lacunas deixadas pelo texto verbal por meio de dois recursos: a capacidade de interpretação dos signos não verbais e o conhecimento prévio da história da *Chapeuzinho Vermelho*. Essa dinâmica é muito conflituosa para o leitor, que vinha participando da história em situação de coautoria.

Figura 11 - Página 62 do conto “Antecedentes de uma famosa história”



Fonte: *Não era uma vez: contos clássicos recontados*.

O plano não verbal, materializado na ilustração, atua como parte da construção da narrativa, já que essa se caracteriza por ser constituída de muitas semioses. Os signos não verbais de um texto podem fornecer um contexto visual que aprofunda a compreensão das palavras escritas, de forma que cada componente semiótico contribui para a interpretação global da história, pois, ao integrar diferentes modos de

comunicação, amplia ou mesmo cria significados. Para exemplificar o exposto, proponho análises separadas dos planos verbais e não verbais. Isto posto, consideremos analisar, primeiramente, o plano verbal, do trecho abaixo:

Ouçõ uma voz, *alguém* que canta e se aproxima. Esse canto é *uma das vozes do coro maligno*, quero que se cale. Vejo-a: uma capa vermelha atravessa o bosque em direção à casa da avó que mora no final do caminho. Não resisto e vou em direção a ela (Alonso, 2010, p. 63, grifos nossos).

Observe que o narrador autodiegético revela ter reconhecido *uma* dentre as vozes do coro; ele não diz que seria a voz daquela por quem fora apaixonado. A presença do artigo indefinido “uma”, no enunciado, não define a personagem que doravante será alvo do ataque. Em confronto, estão as análises do artigo indefinido e de dois outros termos já mencionados (“Ela”, em maiúsculo, e “ela”, em minúsculo), utilizados para referir-se à mesma personagem em momentos diferentes da narrativa. Os termos comportam a compreensão de que o rapaz tímido, solitário, que escrevia poemas, uma vez transformado em criatura, poderia atacar qualquer uma das personagens coadjuvantes participantes do momento de sua desventura, independentemente de seus antigos laços. O uso do termo “Ela” confere um caráter específico à personagem, destacando sua presença na narrativa. Por outro lado, o termo “ela”, assim como o artigo indefinido “uma”, reporta-se a uma pessoa comum, uma entre muitas outras. A mesma reflexão pode ser relacionada à presença do pronome indefinido “alguém”.

O exposto denota que quaisquer circunstâncias que rememorem a dor poderão acarretar a metamorfose; e qualquer mulher estará sujeita a ser vítima. Isso enfatiza a ameaça iminente e a imprevisibilidade da natureza monstruosa da criatura que acabara de surgir e cria um paralelo entre a individualidade da personagem, representante da mulher e a vulnerabilidade a que todas as mulheres estão sujeitas.

No trecho, é possível a análise da multimodalidade da linguagem que o compõe: a leitura do signo verbal em contraposição ao signo não verbal revela, mais uma vez, a interpretação e intervenção de Massarani (2010) na recepção da obra. Conforme representado na disposição gráfica das páginas, a relação se realiza das seguintes formas: a delimitação do contorno do semblante da personagem de abertura do conto assemelha-se ao contorno que delimita o semblante da personagem denominada “Ela”; e, também, o vestuário da personagem apresentado na abertura de conto é o mesmo da personagem que, no desfecho, atravessa a floresta rumo à casa da avó,

referenciando o clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Como demonstração visual dessa análise, a seguir, veja as imagens que aparecem nas páginas desse conto:

Figura 12 - Página 55 do conto “Antecedentes de uma famosa história”



Figura 13 - Página 59 do conto “Antecedentes de uma famosa história”



Figura 14 - Página 63 do conto “Antecedentes de uma famosa história”



Fonte: *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados.

Essa representação gráfica orienta o leitor ao reconhecimento de que “Ela” e a menina de capa vermelha personificam a mesma pessoa, muito embora, conforme já discutido, o signo verbal não deixa isso explícito.

Isso se dá porque todo ilustrador é antes de tudo um leitor. Em “Antecedentes de uma famosa história”, em *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados, a partir da interpretação dos signos não verbais, o leitor infere que o rapaz – agora “criatura”, na descrição do narrador autodiegético, e agora lobo, no signo não verbal – está indo em direção à moça de chapéu vermelho a quem o narrador atribui a causa da transformação. Isso se dá por meio da correlação entre os signos não verbais presentes: na abertura do texto (fig. 12), no desenvolvimento (fig. 13) e no desfecho (fig. 14). Esses três signos compõem uma tríade na qual a imagem de abertura do texto é o eixo central. Essa tríade é definida por Andrade (2013) da seguinte maneira:

Para Barthes (1990) a imagem carrega em si três tipos de mensagens: a linguística, a icônica codificada (conotada) e a icônica não codificada (denotada). Com a interessante pergunta se são as palavras que conferem sentido às imagens ou o contrário, ele afirma que no caso da publicidade as

imagens ganham um reforço através das palavras quando se encontram na relação de fixação. Já na função *relais* (algo próximo a *retransmitir*), o código verbal e visual se complementam e as palavras são, segundo o autor, partes de um sintagma mais geral. No que diz respeito à ilustração de livros infantojuvenis, a função *relais* ofereceria à imagem uma codificação maior, dando ao leitor mais signos para a interpretação; ao invés de espelhar o que já foi escrito, a imagem atuaria como um elemento paratextual e enriqueceria a narrativa, ao mesmo tempo em que seria enriquecida por ela (Andrade, 2013, p. 3 – grifos do autor).

Trata-se, portanto, da representação de um signo por outro, visto que o ilustrador, como já mencionado, é leitor, e, portanto, intérprete. A observação apresentada revela as múltiplas semioses que compõem o texto em *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados, materializadas uma no signo verbal e outra no signo não verbal. Isso implica reconhecer que “Antecedentes de uma famosa história”, de Carolina Alonso, caracteriza-se pela complexidade interpretativa ocasionada pela intersecção das multimodalidades na composição do texto e das multissemioses que essa intersecção cria. Segundo aporte de Umberto Eco (1991), em seu livro *Semiótica*:

O signo, portanto, acontece só quando uma expressão imediatamente é envolvida numa relação triádica, na qual o terceiro termo, o interpretante, gera automaticamente uma nova interpretação, e assim até o infinito. Por isso, para Peirce, o signo não é apenas uma coisa que está no lugar de alguma outra coisa, ou seja, está sempre mas sob alguma relação ou capacidade (Eco, 1991, p. 12),

A intersecção que se dá entre os signos verbais e não verbais que compõem o texto exemplifica o postulado de Eco (1991, p. 12), de modo que a ilustração não representa uma simples tradução do texto verbal, mas amplia a percepção que o leitor tem da narrativa, constituindo-se como um texto à parte. Essa observação se justifica como forma de reportar ao que já fora mencionado: o suporte do livro e todos os elementos que lhe compõem são também um signo a ser interpretado; uma vez que, em uma circunstância em que o texto verbal se apresente fora do suporte *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados, novas interpretações serão acarretadas ao texto.

Entretanto, nesse caso, diante da interpretação da associação entre o plano verbal e não verbal do texto e da pouca experiência leitora que, comumente, é a condição do público infantojuvenil, uma leitura desatenta do referido conto pode sugerir que as ações do narrador, prospectadas na história de *Chapeuzinho Vermelho*, estão justificadas e legitimadas. Por isso, para a leitura de um texto como esse, a presença de um leitor experiente é imprescindível, pelo risco de atribuir-se ao plano analítico da

obra um discurso contrário ao que o conto, de fato, reverbera. Nessa perspectiva, o leitor não pode prescindir da observação de que, na autodiegese, a história é narrada a partir de uma perspectiva que o próprio personagem tem dos acontecimentos; portanto, o relato é parcial e carregado das impressões que lhe são próprias.

O desfecho ocorre com a zoomorfização como processo de construção da personagem e suas implicações: os vilões masculinos, quando são retratados com características zoomorfizadas, apresentam a crueldade como produto do instinto. Muitas vezes, são personificações de forças naturais e agem de forma primitiva; outras vezes, são personificações da maldade inata. O rapaz, como criatura zoomorfizada, passa a ser governado por instintos primitivos, revelando uma impulsividade e crueldade latentes, em contraponto às ações racionalmente arquitetadas pela personagem denominada “Ela”. Esse contraste destaca estereótipos de gênero, nos quais a racionalidade que caracteriza as personagens que representam as mulheres leva a desvirtudes, enquanto a agressividade que caracteriza as personagens que representam os homens é vista como instintiva.

Essas representações sugerem que, muitas vezes, o agressor pode se utilizar de comportamentos inatos como argumentos para justificar atos de crueldade. A ambivalência contida nessa visão, associada ao perfil dos vilões, seja do rapaz transmutado em criatura, seja da moça que age premeditadamente, de acordo com o ponto de vista do interpretante, pode acarretar duas impressões: a primeira culpabiliza a vítima pelo desfecho que o texto sugere e a segunda desloca para a vítima, culpada ou não, a atribuição de se proteger. Caso contrário, a sua vulnerabilidade pode ser interpretada como (i)responsabilidade.

A literatura ajuda a organizar as nossas experiências, ainda que vivenciadas no mundo ficcional, imprimindo ao texto impressões da realidade; entretanto,

[...] O escritor não é um termômetro da consciência de um país, não tem por que sê-lo, mas, sim, alguém que busca no que é, alguém que tenta olhar sem pudor e sem preconceitos para suas criaturas e que, olhando o que é, às vezes faz que vejamos o que não gostaríamos de ver (Andruetto, 2012, p. 66).

Para Andruetto (2017, p. 89), “[...] a literatura é a metáfora da vida”. Nisso, subsume a compreensão de que, em uma situação real semelhante, quem faz um relato de uma

violência cometida poderia utilizar o mesmo *modus operandi* de imprimir, à narração, a sua própria perspectiva e, possivelmente, os mesmos recursos narrativos utilizados pelo narrador, como jogar luz ao próprio sofrimento, a partir da descrição detalhada das ações, enfatizando a dor causada por elas. Esse é um comportamento próprio de quem se justifica, já antecipado, pela autora, no título: “Antecedentes de uma famosa história”. O termo “antecedentes” encerra uma ambiguidade por se tratar de palavra própria do ambiente judiciário: “antecedentes criminais”.

Em um instante de dor e de pressão, emerge, de dentro de um jovem gentil e sensível, um ser monstruoso, conforme o próprio relato. Todavia, pensamos que o ser animalesco, com tudo que essa expressão encerra no contexto, já se encontrava dentro do jovem. A transformação metamórfica, no conto, representa a dualidade própria da realidade. O ser humano não é bom o tempo todo, nem é mau o tempo todo. A transformação metamórfica obedece a dois princípios, um do mundo ficcional e outro do mundo real. A metamorfose representada na ficção é sempre um retorno à essência original; e a que ocorre na realidade biológica do ser é sempre uma condição inevitável. Associados, esses dois princípios revelam que o retorno à essência original é inevitável, como se pode observar no trecho “[...] não posso lutar contra isso; não quero” (Alonso, 2010, p. 62). É provável que não possa lutar, pois, como já dissemos, é inevitável, e não pode porque, tanto na narrativa, como na vida, o ser humano é protagonista em um momento e antagonista em outro ou vice-versa. Considerando que o ponto de vista da autodiegeese é sempre suspeito, há ainda a possibilidade de considerar que a transformação descrita na autodiegeese é, na verdade, a forma de camuflagem, já debatida. Nesse sentido, tanto a metamorfose quanto a camuflagem são situações que destacam a dubiedade irônica da natureza humana.

A perspectiva do narrador autodiegético adotada na narrativa não autoriza a análise pontual do comportamento da personagem denominada “ela”, mas permite pensar: como seria essa história a partir do ponto de vista da personagem “Ela”? Tal perspectiva faria a personagem *aparecer* na narrativa.

[...] Toda mulher que aparece luta contra forças que desejam fazê-la desaparecer. Luta contra as forças que querem contar a história dela no lugar dela ou omiti-la da história, da genealogia, dos direitos do homem, do estado de direito. A capacidade de contar sua história, em palavras ou imagens, já é uma vitória, já é uma revolta (Solnit, 2017, p. 96).

Diante do exposto, é possível depreender que a perspectiva adotada, em contraposição à interpretação que o texto propõe, apresenta-se como um elemento que denuncia a obliteração que a sociedade acarreta à mulher.

Deve-se considerar que a etapa de vida da personagem, a adolescência, é configurada pela presença do ambiente escolar, uniformização, carteira escolar, bolas que faziam ricochetear, denotando aula de educação física, etc. A adolescência é uma fase de muitas mudanças; são inúmeras as possibilidades de influências comportamentais, tendo em vista a natureza humana, presente na caracterização da personagem. Não se tem a dimensão das experiências existenciais do presente e nem pregressas que contribuem para que “Ela” se comporte como tal. Diante disso, pode-se considerar como possíveis a influência de diversos fatores, como: a intensidade emocional; dúvidas relacionadas à própria identidade, influência externa (dos pares ou da mídia), desejo de aceitação social, etc. Tais fatores podem estar relacionados às ações de “Ela”, visto que o próprio narrador declara:

[...] Claro, doía-me vê-la com aqueles grandalhões de cabeças cheias de vento, como as bolas que faziam ricochetear e que sempre levavam sob os braços. Imaginava que *ela* era diferente, porque às vezes, quando nos cruzávamos no pátio me olhava com expressão doce; possivelmente de pena, não sei (Alonso, 2010, p. 58).

Ou seja, o ambiente familiar ou as experiências passadas podem influenciar o comportamento de rejeição e *bullying*. Adolescentes que crescem em um ambiente onde a agressão é normalizada tendem a replicar esses comportamentos. O plano não verbal do texto também expõe a presença de um namorado. É comum adolescentes buscarem validação através de relacionamentos amorosos pelo desejo de aceitação social em determinado grupo. Isso pode levar a comportamentos em conformidade com as expectativas dos indivíduos que o compõem, principalmente, se aquele(a) por quem o(a) adolescente tem expectativas amorosas for integrante do grupo. Essa é uma interpretação possível do conto, visto que a representação dos signos apresentados por Mariana Massarani também comporta essa leitura, conforme já analisado. Tal observação não pretende criar um contexto para justificar a conduta da personagem. Da mesma forma que o escritor, no ato criativo, põe o “pudor” e o “preconceito” de lado, conforme o direcionamento de Andruetto (2012) já mencionado, assim o leitor deve agir, visto ser também copartícipe no processo criativo.

Com essa compreensão do papel do leitor no processo criativo, é interessante observar como certas obras literárias desafiam as convenções tradicionais da narrativa maravilhosa. Por exemplo, “Antecedentes de uma famosa história”, de Carolina Alonso, caracteriza-se por romper totalmente com os elementos da narrativa maravilhosa tradicional, desde os aspectos formais, considerando a perspectiva narrativa incomum na literatura infantojuvenil, bem como a representação da mulher totalmente desconectada dos estereótipos típicos do gênero. Trata-se do conto mais conectado à realidade; e a realidade é sempre dinâmica e viva.

Dessa maneira, os fundamentos da literatura infantil acerca do ideal estético e comportamental associado às princesas clássicas dos contos tradicionais são desconstruídos pela autora, ao conferir à representação da personagem denominada por “*Ela*”, um comportamento desconforme com o que a sociedade espera da mulher. Dizendo isso, não estamos defendendo como apropriada a conduta da personagem. Ela agiu premeditadamente, demonstrando uma crueldade racional. Isso se dá porque também a mulher, como qualquer outro ser humano, está sujeita às misérias e dubiedades da natureza humana.

4. 6 REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA

O *corpus*, selecionado da obra *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados, caracteriza-se pela provocação ao construir uma nova perspectiva acerca do papel da mulher na sociedade, subvertendo a visão hegemônica da feminilidade, uma vez que a diversidade de representações reflete a complexidade da experiência identitária da mulher. A representação plural das mulheres desafia o poder hegemônico ao transparecer, no plano intrínseco da obra, mulheres que, por meio das personagens, proclamam: “nós somos diversas, somos múltiplas, somos boas, somos más, somos inteligentes e batalhadoras; erramos e acertamos como qualquer ser humano. Nós existimos”. A representação única que sempre coube à mulher não consegue abranger essa diversidade.

Enquanto os contos tradicionais frequentemente retratam as mulheres em situação de passividade e limitação, os contos analisados refletem as suas conquistas e a autonomia na sociedade contemporânea. As personagens não são mais apenas donzelas em apuros. As mulheres representadas nas narrativas podem até ser líderes, princesas ou imperatrizes, mas, antes de tudo, são mulheres. Existem como mulheres, assumindo a identidade que elas próprias construíram para si, sejam boas ou más, perfeitas ou carregadas de imperfeições. Mas, sobretudo, não assumem a identidade construída a partir da perspectiva que o homem tem do que é ser uma mulher; o que denota a intenção dos autores em não reforçar a ideia de que mulheres não pensam; situação passível de inferência em algumas das histórias que compõem a narrativa tradicional. E, dessa forma, os textos agradam a um leitor que já não é mais o mesmo, um leitor mais experiente, também capaz de interpretar e completar as lacunas produzidas pelas complexidades intertextuais, mas, principalmente, capaz de acompanhar o escritor nos seus questionamentos.

Nesse sentido, observa-se que, de um modo geral, os autores se contrapõem aos fundamentos da literatura infantil referentes à idealização estética e comportamental associada às princesas clássicas dos contos de fadas tradicionais. São eles: a aparência física – beleza padrão e vestuário (a representação de princesas costuma seguir padrões de beleza convencionais, delimitados por processos culturais dominantes) –; o comportamento e a personalidade – graça e elegância (as princesas são geralmente retratadas como graciosas e elegantes); gentileza e empatia (geralmente, as princesas são associadas a qualidades como bondade, empatia e altruísmo) –; a narrativa de vida – transformação e resgate (a transformação, geralmente, compreende virtudes idealizadas e o resgate ocorre, frequentemente, numa situação em que a princesa é salva do perigo por um príncipe ou por situações mágicas) –; e o final feliz (o conto de fadas tradicional costuma concluir com um “final feliz”, reforçando a ideia de a vida das princesas culmina em realização e felicidade ao lado do príncipe).

Ao contrariar esses fundamentos, o referido *corpus* atua como uma ferramenta de quebra de paradigmas na construção de narrativas maravilhosas, que, partindo do intertexto, permite ao leitor reimaginar os contos tradicionais e explorar mais profunda

e criticamente, através das múltiplas semioses incorporadas nas narrativas, os valores que o texto transmite, tanto os valores de outrora, como do tempo presente.

Essa observação parece encontrar respaldo no que Beauvoir (1980, p. 15) manifesta sobre o direito à existência e à constituição do sujeito, ao negar o que a autora denomina de “[...] caminho nefasto” da passividade e da alienação, uma vez que a mulher representada nos contos recusa-se a ser “presa de vontades estranhas”. Desta forma, uma interpretação pautada nos textos permite que o leitor elabore a compreensão de que o perfil estereotipado tradicionalmente associado à representação da mulher não atende mais à mulher contemporânea. Na verdade, essa representação estereotipada nunca a atendeu; sempre foi forçada. Mesmo que ainda exista grupos que se espelhem com tais estereótipos, tal identificação não se concretiza em sua totalidade, obstruída pela relação entre idealização e realidade.

Não obstante a qualidade estética da obra, como produto de arte, através da qual os artistas expressam posicionamentos e visões de mundo, não se pode deixar de observar o aspecto mercadológico da obra: *Não era uma vez*: contos clássicos reconectados. Manifestadamente, a obra responde a uma demanda contemporânea crescente dos movimentos feministas proeminentes por meio da releitura de contos clássicos da literatura infantojuvenil. Trata-se, portanto, de uma estratégia capitalista a publicação de obras que atendam às reivindicações do mercado. Nesse sentido, da mesma forma que não há “espontaneísmo” na leitura de crianças e de jovens” (Andruetto, 2017, p. 94), subsume-se, também, não haver ‘espontaneísmo’ relativo à iniciativa de publicar obras que confrontam os interesses androcêntricos. Segundo Andruetto (2012, p. 68), escrever é um ato político, mas todo ato político requer uma decisão. Essa decisão pode tanto refletir um posicionamento legítimo da equipe editorial ou mesmo refletir os interesses capitalistas do mercado editorial.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse trabalho resulta das inquietações decorrentes da experiência como docente em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Em essência, o planejamento foi elaborado com o propósito de intervir em uma situação problemática concreta: o ambiente da pesquisa de campo é uma escola estadual situada em um bairro (Vila Independência) periférico da cidade de Cariacica, Espírito Santo, onde muitas questões ligadas à identidade da mulher se realizam como problemas sociais e desdobram-se em situações concretas, como acomodação, dependência financeira e emocional, sujeição e distorção identitária, observadas no comportamento ou no discurso das alunas. Nos alunos, é perceptível a pressão para demonstrar força física e emocional, a estigmatização da vulnerabilidade e a busca por sucesso financeiro como fator de distinção social.

Essas dinâmicas criam um ambiente favorável ao surgimento de violências múltiplas contra as meninas, como silenciamentos e negação de direitos, enquanto os meninos enfrentam coerções que podem levar a desvios éticos e ao envolvimento com atividades criminosas. Nesse sentido, debater, no ambiente escolar, a condição social da mulher trata-se de uma questão de cidadania. Logo, a abordagem pedagógica focada na representação da mulher na literatura infantojuvenil é imprescindível para uma educação crítica e inclusiva e coopera para a conscientização e percepção dos jovens sobre a própria identidade.

A pesquisa está presente em várias áreas da sociedade: econômica, social, política e educacional. De um modo geral, o ato de pesquisar objetiva levantar e confrontar dados sobre um assunto relacionado à área. Para tanto, o pesquisador deve tomar, como ponto de partida, bases teóricas sólidas, tanto para debater o tema proposto como para o embasamento teórico quanto à escolha da metodologia a ser aplicada.

A fim de manter o rigor da pesquisa, o embasamento teórico prévio quanto aos tipos de pesquisa faz-se necessário, uma vez que é o ponto de partida para a definição da metodologia a ser utilizada. No caso desta, consideramos o caráter teórico e prático. Segundo Aranha e Martins (2007, p. 64), a relação entre ação, teoria e prática se desenvolve na compreensão de que todo ato humano ocorre dentro de um projeto que

orienta a execução. A teoria, portanto, não é um conceito abstrato desvinculado da realidade, tem sua base na própria prática. Conhecemos e transformamos o mundo na medida em que interagimos com ele, de modo que o conhecimento se constrói no vai-e-vem entre o fato e o pensado. Essa dinâmica dialética reforça de que não basta apenas refletir sobre o mundo, é preciso atuar nele. Por isso, em virtude das especificidades do Mestrado Profissional, a pesquisa requereu a utilização de mais de um tipo de pesquisa: a bibliográfica e a documental, requerida pelo caráter teórico da pesquisa; e a interventiva, requerida pelo caráter prático e aplicado.

5. 1 QUANTO AO PROCEDIMENTO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A primeira metodologia requisitada pela pesquisa foi a revisão bibliográfica, considerando a natureza do assunto discutido; a segunda, a documental, em virtude do tratamento analítico realizado nos contos da coletânea *Não era uma vez*: contos clássicos recontados; e a terceira, metodologia do tipo intervenção pedagógica, selecionada em razão do caráter aplicado proposto pelo Mestrado Profissional.

Entendemos que o procedimento metodológico: revisão bibliográfica

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o [...], pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão (Santos, 2006, p. 2)

Na obra, *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, Gil (2002), dentre variadas metodologias de pesquisa, elabora que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência. Os livros de leitura corrente abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos. Os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm. (Gil, 2002, p. 44).

O processo relativo à pesquisa bibliográfica presente nesta pesquisa tomou como base as etapas previstas por Gil (2002). São elas:

- a) escolha do tema;
- b) levantamento bibliográfico preliminar;
- c) formulação do problema;
- d) elaboração do plano provisório de assunto;
- e) busca das fontes;
- f) leitura do material;
- g) fichamento;
- h) organização lógica do assunto; e
- i) redação do texto. (Gil, 2002, p. 59-60).

Nesta pesquisa, concretiza-se a revisão de literatura em cotejo com o referencial teórico, no qual fizemos uma seleção dos trabalhos apresentados por outros pesquisadores, a partir dos quais fizemos um levantamento preliminar das fontes teóricas, que muito contribuíram o afinamento da questão problema que levantamos na nossa pesquisa. Após essa etapa, o embasamento teórico relativo à revisão bibliográfica ficou assim definido: teorias inerentes aos campos de estudos literários (Magalhães, 1986), questões de gênero (Beauvoir, 1980; Solnit, 2017), literatura infantil (Zilberman, 2003), gênero narrativo, contos de fadas e contos maravilhosos (Coelho, 1987; 2000) e, por fim, literatura e escola (Andruetto, 2012; 2017).

5. 2 QUANTO AO PROCEDIMENTO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A segunda metodologia requisita por esta pesquisa foi a que caracteriza o tipo de pesquisa documental. Assim como a metodologia relativa à revisão bibliográfica, as fases do procedimento relativo à pesquisa documental foram elaboradas a partir das etapas definidas por Gil (2002). São elas:

- a) determinação dos objetivos;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes;
- d) localização das fontes e obtenção do material;
- e) tratamento dos dados;
- f) confecção das fichas e redação do trabalho;
- g) construção lógica e redação do trabalho. (Gil, 2002, p. 87)

Essa metodologia relaciona-se diretamente ao objeto de estudo desta pesquisa: a obra *Não era uma vez*: contos clássicos recontados, o qual recebeu um tratamento analítico. A abordagem analítica utilizada na investigação transformou a obra em um corpus, a partir do qual foram selecionados os contos. “João e Maria”, de Myriam Yagnam, “A história da Cinderela tal como me contaram”, de Adela Basch, “Rapunzel (e uma grande desordem)”, de Beatriz Garcia Huidobro, “O vestido novo da

imperatriz”, de Heriberto Tejo, “Antecedente de uma famosa história”, de Carolina Alonso. Isso significa que a coletânea não foi apenas considerada como literatura, mas como um conjunto de textos passível de análise dentro de parâmetros metodológicos específicos. Além da obra, em si, como suporte e todos os elementos paratextuais presentes, como capa, ilustrações e diagramação, os cinco referidos contos foram examinados sob uma perspectiva sistemática, visando a identificação de padrões, análise das estruturas narrativas, verificação dos elementos intertextuais ou compreensão das formas como os clássicos foram reinterpretados. Além disso, buscamos despontar os aspectos históricos, sociais ou linguísticos presentes nos textos, que revelam uma ressignificação dos contos tradicionais.

Dessa maneira, a metodologia adotada nesta etapa da pesquisa, em relação ao objeto de estudo, apresenta a obra como um material de referência para a investigação relativa à questão da representação da mulher na literatura infantojuvenil, que estabelece relação com o contexto histórico-social contemporâneo, ao ampliar a compreensão sobre a construção e reinterpretação de narrativas clássicas.

A definição da metodologia é um ponto fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. A fim de orientar a escolha, optamos pela conduta questionadora e problematizadora que pretendemos aplicar em nosso estudo. Dois questionamentos contribuíram para a escolha da metodologia: como implementar o projeto de pesquisa e como conduzi-lo em direção aos objetivos definidos em face das exigências do Mestrado profissional quanto à sua natureza aplicada? As respostas orientaram o delineamento metodológico. Ações que buscam conscientização necessitam de uma abordagem de pesquisa que proponha mais liberdade na produção dos dados.

Quanto à terceira metodologia adotada por esta pesquisa, após o estudo minucioso dos tipos de pesquisa, em face dos objetivos pretendidos e das especificidades do Mestrado Profissional, privilegiamos como procedimento principal, a ser detalhado neste estudo, a intervenção pedagógica, que se caracteriza por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Em vista disso, a intervenção pedagógica resultou em uma coletânea que reúne os textos dos alunos que se constitui como dados resultantes da intervenção.

5. 3 QUANTO AO PROCEDIMENTO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Damiani *et al.* (2013, p. 58), pesquisas do tipo interventivas:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Isto é, esses trabalhos são investigações que englobam a concepção de intervenções inovadoras com o intuito promover aprimoramento nos processos de aprendizagem, seguidas de avaliação rigorosa dos resultados obtidos. Esse procedimento propõe que as investigações de intervenção pedagógica viabilizem a análise de cenários reais, tendo como propósito contribuir para a resolução de situações práticas, que impactam diretamente as pessoas.

Em *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*, Damiani *et al.* (2013, p. 58) reportam que a pesquisa de caráter interventivo, embora amplamente utilizada em outras áreas do conhecimento, sofre descrédito em alguns setores do âmbito educacional. Uma possibilidade é que esse descrédito esteja, possivelmente, amparado em circunstâncias que envolvem as conotações do termo “intervenção”, ainda associado ao autoritarismo, dada a ligação a dois contextos: um que remete ao período da ditadura militar brasileira e outro ligado à perspectiva comportamentalista da Psicologia; ambos caracterizados como nada ou pouco democráticos, respectivamente. Contudo, os autores (Damiani *et al.*, 2013, p. 58-59) sugerem a manutenção do uso do termo para designar o tipo de pesquisa discutida, a partir de argumentação amparada em três pontos: primeiro, a controvérsia não o inviabiliza em outras áreas do conhecimento; segundo, o termo chama a atenção para a natureza aplicada desse tipo de pesquisa; e terceiro, devem-se considerar “[...] suas semelhanças [...] com a pesquisa-ação - procedimento metodológico já consagrado na educação” (Damiani *et al.*, 2013, p. 59).

Reconhecemos o caráter controverso associado a esse tipo de procedimento; entretanto, coadunamo-nos com o postulado de Damiani *et al.* (2013) para justificar a opção pelo procedimento de intervenção pedagógica. Além disso, as ações implementadas como intervenção, materializadas na sequência de atividades, não se destinam a impor posicionamentos e, nem mesmo, sugerir respostas, mas, sobretudo,

problematizar, a fim propiciar o desenvolvimento crítico a partir do questionamento do outro, mas principalmente de si mesmo. Conforme explica Andruetto (2012, p. 68), “[...] por isso a literatura não é o lugar das certezas, mas o território da dúvida. Nada há de mais libertário e revulsivo que a possibilidade que o homem tem de duvidar, de se questionar”.

Com base nas ideias de Tripp (2005) e Thiollent (2009), Damiani *et al.* (2013) delimitam pontos de convergência e divergência entre a pesquisa-ação e a pesquisa do tipo interventiva. A partir da análise desses pontos, foi possível traçar um grupo de atributos que caracterizam tanto uma como outra. São características comuns aos dois tipos de pesquisas: o intuito de produzir mudanças; a tentativa de resolução de uma situação problemática; o caráter aplicado; a necessidade de diálogo com um referencial teórico; e a possibilidade de produzir conhecimento (Damiani *et al.*, 2013, p. 59-60).

Quanto ao ponto de divergência, Damiani *et al.* (2013) fundamentam-se em Thiollent (2009), para explicar “[...] que muitos partidários da pesquisa-ação associam-na ‘a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas’” (Thiollent *apud* Damiani *et al.* 2013, p. 60), já a pesquisa do tipo interventiva, “embora vise promover avanços educacionais, não apresenta, como foco principal, tais objetivos emancipatórios, de caráter político-social” (Damiani *et al.* 2013, p. 60), ao contrário, ela visa à solução de situações práticas, conforme debatido.

Além disso, dois outros pontos de divergência são relevantes: a amplitude do campo de atuação da pesquisa-ação é muito maior, visto que objetiva o envolvimento comunitário, enquanto a pesquisa interventiva tem um campo de atuação restrito. Ademais, enquanto a pesquisa-ação projeta assegurar a participação da população e incorporar as sugestões indicadas por ela, a pesquisa interventiva propõe a unilateralidade na construção do plano de ação. Os autores (Daminani *et al.*, 2013, p. 59-60) ainda alertam para a importância de não confundir os tipos de pesquisa, em vista de seus pontos divergentes. O exposto faculta a análise de que, nisso, consiste a diferença entre uma e outra. Entretanto, esses pontos de divergência não parecem estar bem delimitados para todos. Gil (2002) elabora que:

[...] enquanto na pesquisa clássica os problemas referentes a como fazer as coisas tendem a ser rechaçados, na pesquisa-ação, são privilegiados. Por exemplo, se uma pesquisa tem por objetivo investigar as causas da evasão escolar em determinado bairro, imediatamente a ele procura-se associar um *problema prático*: como reduzir a evasão. Sem esse objetivo de solucionar *problemas práticos* a pesquisa-ação não teria sentido (Gil, 2002, p. 144, grifos nossos).

Esta pesquisa não tem interesse em confrontar despropositadamente teóricos de elevada competência. O nosso interesse é encontrar, na contraposição, um ponto comum em que possamos apoiar as nossas ações, diante da ausência de material teórico elaborado que descreva os pormenores da pesquisa denominada “intervenção pedagógica”. Nesse sentido, tomamos como base os pontos de convergência com a pesquisa-ação descritos por Damiani *et al.* (2013), para elaborar os propósitos descritivos da intervenção pedagógica, que se realizam nas ações propostas e na avaliação dos resultados que advém dela.

Ademais, em virtude do caráter polissêmico da linguagem, a fim de evitar o duplo sentido que, por vezes, pode recair sobre o enunciado, convém advertir que a ideia que permeia o termo “problema prático”, evidenciado no excerto, não se refere ao problema que ampara esta pesquisa. Conforme pontuado, um dos problemas que sustentam esta pesquisa é: como a literatura infantojuvenil pode contribuir para a construção identitária da mulher e fomentar a compreensão crítica das relações de gênero? Em virtude do exposto, o “problema prático” de que fala Gil (2002), será referenciado neste trabalho como “situações práticas”, que motivaram o interesse em fomentar o desenvolvimento da compreensão crítica sobre o tema.

Pesquisas do tipo interventivas requerem detalhamento tanto dos procedimentos utilizados, quanto da avaliação dos resultados e explicações baseadas em dados concretos e em teorias relevantes, em prol da compreensão efetiva dos seus efeitos (Damiani *et al.*, 2013, p. 60). A qualidade das pesquisas qualitativas é assegurada por meio da triangulação de dados, reflexividade crítica e validação comunicativa (Bauer; Gaskell, 2002 *apud* Damiani *et al.*, 2013, p. 59).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa fez-se mais adequada diante das características subjacentes à investigação interventiva, considerando o intuito de produzir-se dados com mais liberdade, que permitam o exercício da subjetividade por parte dos alunos participantes, em consonância com o tema proposto. Tomamos, como guia, a técnica

de abordagem qualitativa descrita por Antônio Carlos Gil (2002), em *Como elaborar projetos*. Entretanto, Gil (2002, p. 136) alerta que o pesquisador deve ter cuidado em relação à sua subjetividade, de modo que se mantenha sempre fundamentado no referencial teórico.

5. 3. 1 Construção do plano de ação da pesquisa do tipo intervenção pedagógica

Conforme considerações, estamos diante de um postulado inovador quanto à adequação do termo “intervenção” como metodologia de pesquisa. Diante disso, e também diante da descrição dos pontos de convergência e divergência entre as pesquisas do tipo interventiva e a pesquisa-ação, consideramos pertinente orientarmo-nos pelas ações direcionadas pelos pontos convergentes que foram mencionados. Assim como a pesquisa-ação, a pesquisa do tipo interventiva destina-se ao enfrentamento de uma situação problemática de cunho prático, conforme debatido. Desta forma, a construção das ações desta pesquisa assenta-se em parte dos apontamentos teóricos de Gil (2002) sobre o tipo pesquisa-ação. A elaboração de um plano de projeto que atenda os preceitos da pesquisa-ação deve indicar:

- a) quais os objetivos que se pretende atingir;
- b) a população a ser definida;
- c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas;
- d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação;
- e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; e
- f) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados (Gil, 2002, p. 146-147).

Dessas orientações, selecionamos três, ancoradas no ponto de convergência com a pesquisa do tipo intervenção pedagógica. São elas: a), d) e f). A intervenção que esta pesquisa propõe parte da possibilidade de atender tais preceitos. O seu objetivo é contribuir com a formação crítica do leitor, a partir da leitura e reflexão da obra *Não era uma vez*: contos clássicos recontados, a qual se caracteriza por assumir uma narrativa crítica à representação estereotipada da mulher na literatura infantojuvenil. E nessa perspectiva, favorecer que os estudantes, constituídos como sujeitos da pesquisa, o desenvolvimento da compreensão das estruturas sociais relacionadas à questão da mulher na sociedade. A formação crítica pressupõe o desenvolvimento de: pensamento crítico, que envolve avaliação de argumentos e evidências de maneira

racional e a identificação de preconceitos; consciência social e política, que encoraja a consciência relativa às estruturas sociais, políticas e econômicas e promove a participação na vida pública e política; reflexão crítica, que estimula a autorreflexão e avaliação das próprias crenças e valores e encoraja a adesão a novas ideias e perspectivas.

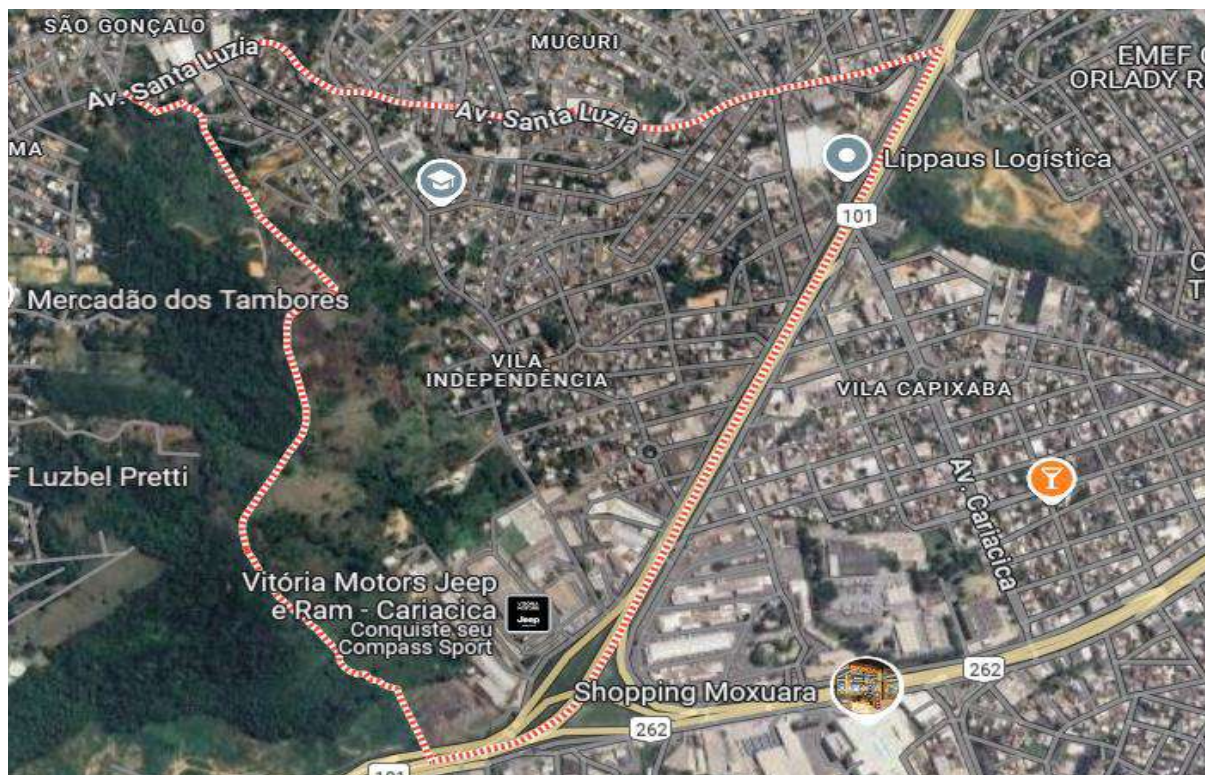
Nesse sentido, procuramos implementar a prática de leitura literária, a partir de uma obra que se caracteriza pela harmonia com as novas ideias e valores sobre o papel da mulher na sociedade, pelo alinhamento com os pressupostos da formação crítica. A implementação da pesquisa interventiva encontra-se devidamente amparada no aporte teórico relativo ao campo de estudos literários, a fim de contribuir para mitigar as contradições observadas nos discursos e no comportamento dos discentes, conforme pontuamos, e de, ainda, torná-los disseminadores de novas ideias e perspectivas sobre a condição da mulher na sociedade.

5. 4 O AMBIENTE DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

Pesquisas do tipo intervenção pedagógica, conforme delineado, requerem a viabilização de cenários reais e contribuição para solução de situações práticas. Nesse sentido, entendemos como essencial apresentar o máximo de informações possíveis sobre a comunidade escolar e o ambiente em que ela está inserida. Por isso, expomos, em linhas gerais, o perfil socioeconômico e cultural do bairro Vila Independência e sua circunvizinhança, bem como de seus alunos moradores.

A proposta interventiva foi aplicada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitor Filho do sistema estadual de ensino do Estado do Espírito Santo. A escola está situada no bairro Vila Independência, uma comunidade socialmente vulnerável, acometida por obstáculos relacionados à infraestrutura básica de responsabilidade do poder público – ausência de saneamento, limpeza urbana ineficiente e outros –, o que potencializa a incidência recorrente de alagamentos acarretados pelas condições geográficas que caracterizam o espaço como vale, de forma que os períodos de chuva produzem condições de insegurança para toda a população.

Figura 15 - Localização do bairro via aplicativo do GPS – Google Maps, visualização por satélite



Fonte: Google Maps (2025).¹²

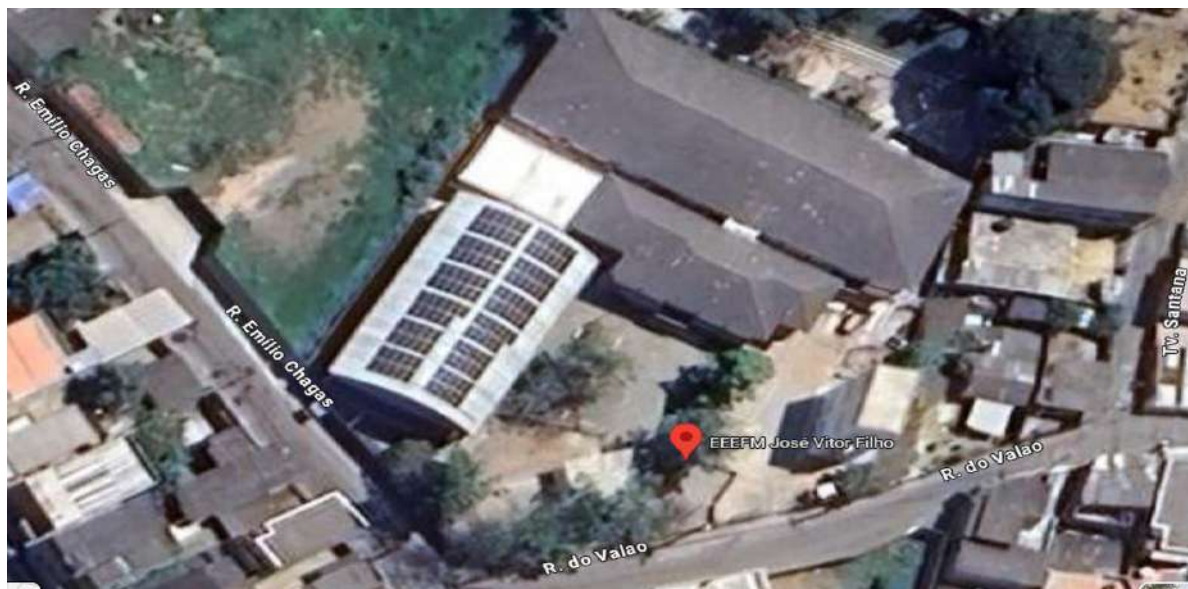
Além do exposto, a comunidade ainda convive com o estado de insegurança constante, provocada pela presença ostensiva do tráfico de drogas, que, por vezes, causa agitação à população do bairro e arredores, ocasionada por brigas entre facções rivais oriundas das localidades circunvizinhas. Muitos jovens da escola têm família envolvida, ou eles próprios estão envolvidos com o tráfico de drogas, apesar da pouca idade.

Apesar dos obstáculos relacionados à infraestrutura destacados, Vila Independência caracteriza-se por ter uma diversidade de empreendimentos comerciais. O bairro conta com supermercado de médio porte, padarias, mercearias e muitos outros empreendimentos, além da proximidade com a Central de Abastecimento S/A -

¹² Disponível em: < https://www.google.com/maps/place/Vila+Independ%C3%Aancia,+Cariacica+-+ES/@-20.3353714,-40.4095428,2853m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0xb839583a384d25:0x754b7d96716d2ab7!8m2!3d-20.3361072!4d-40.4065391!16s%2Fg%2F1ymxkl6fy?entry=ttu&q_ep=EgoyMDI1MDEwOC4wIWXMDSoASAFAQAw%3D%3D >. Acesso em: 28/01/2025.

CEASA, de maneira que torna pouco necessária a saída das suas imediações para a realização de atividades corriqueiras como abastecimento das residências.

Figura 16 - Localização do bairro Vila Independência via aplicativo do GPS – Google Maps, visualização por satélite



Fonte: Google Maps (2025)¹³

Apenas para dimensionar o contexto social em que os alunos da escola vivem, foi realizado um levantamento informal na escola, no ano passado, nas turmas de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. O levantamento demonstrou que muitos dos alunos oriundos do bairro e circunvizinhança jamais atravessaram a ponte rumo à capital, de forma que os alunos têm pouco contato com patrimônio cultural material do seu estado, como estruturas arquitetônicas, esculturas, pinturas e outros elementos de grande valor histórico, artístico ou científico, visto que nada disso pode ser encontrado na localidade. Além disso, o bairro carece de espaços que oportunizem lazer à população. A sua única praça existente fica situada em área distante do maior núcleo residencial, adjacente ao ambiente de confinamento com o bairro vizinho e próximo à rodovia BR 101. Ainda assim, a praça somente conta com equipamentos adequados ao público da primeira infância.

¹³ Disponível em; <https://www.google.com/maps/place/Vila+Independ%C3%Aancia,+Cariacica+-+ES/@-20.3367669,-40.4062359,1660m/data=!3m2!1e3!4b1!4m6!3m5!1s0xb839583a384d25:0x754b7d96716d2ab7!8m2!3d-20.3361072!4d-40.4065391!16s%2Fq%2F1ymxkl6fy?entry=ttu&q_ep=EgoyMDI1MDUyOC4wKXMDSoASAFAQAw%3D%3D> Acesso em 28/01/2025.

Figura 17 - Localização da praça do bairro Vila Independência via aplicativo do GPS – Google Maps, visualização por satélite



Fonte: Google Maps (2025).¹⁴

Considerando o relatado, é possível concluir que muitos dos alunos, sobretudo aqueles que constituem o campo de interesse dessa pesquisa (anos finais do Fundamental II), vivem literalmente à margem dos acontecimentos, dos investimentos públicos e do acesso ao patrimônio histórico material do seu estado; e, por isso, têm, na escola, a oportunidade de descobrir e conectar-se com o rico patrimônio cultural que o Estado comporta. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental na formação cidadã, incentivando o respeito e a valorização do patrimônio cultural, além de fomentar a inclusão social.

A unidade de ensino denominada EEEFM José Vitor Filho está situada na Rua do Valão s/n. O nome escolhido para a rua, pela administração pública municipal, já diz muito; de maneira que o signo materializado no nome manifesta, na linguagem, o ponto de vista ideológico do poder público sobre o contexto social do bairro e também atua nele, em uma relação recíproca.

¹⁴ Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-20.3379508,-40.4041097,3a,75y,8.03h,119.13t/data=!3m7!1e1!3m5!1s4h06VQN4Kjdx4-6FI8w!2e0!6shhttps:%2F%2Fstreetviewpixels-pa.googleapis.com%2Fv1%2Fthumbnail%3Fcb_client%3Dmaps_sv.tactile%26w%3D900%26h%3D600%26pitch%3D-29.12974256441092%26panoid%3D4h06VQN4Kjdx4-6FI8w%26yaw%3D8.-028373852556513!7i16384!8i8192?entry=ttu&q_ep=EgoyMDI1MDEwOC4wIjKXMDSoASAFOAw%3D%3D>. Acesso em: 28/01/2025.

Figura 18 - Vista panorâmica da rua, onde se localiza a Unidade de Ensino - EEEFM José Vitor Filho via aplicativo de GPS – Google Maps, visualização por satélite



Fonte: Google Maps (2025).¹⁵

Figura 19 - Fachada externa da Unidade de Ensino - EEEFM José Vitor Filho



Fonte: Google Map (2024)¹⁶

¹⁵ Disponível em: <<https://www.google.com/maps/dir/-20.3227136,-40.4003568/R.+do+Valao+-+Vila+Independ%C3%Aancia,+Cariacica+-+ES,+29148-660/@-20.3331403,-40.4081336,315m/data=!3m1!1e3!4m10!4m9!1m1!4e1!1m5!1m1!1s0xb8395ede498643:0x48e4feb24efdcfd4!2m2!1d-40.4069029!2d->>. Acesso em: 28/01/2025.

¹⁶ Disponível em: <<<https://www.google.com/maps/dir/-20.3227136,-40.4003568/R.+do+Valao+-+Vila+Independ%C3%Aancia,+Cariacica+-+ES,+29148-660/@-20.3331403,-40.4081336,315m/data=!3m1!1e3!4m10!4m9!1m1!4e1!1m5!1m1!1s0xb8395ede498643:0x48e4feb24efdcfd4!2m2!1d-40.4069029!2d->>>. Acesso em: 28/01/2025.

Nesse contexto, a escola se destaca não só como uma estrutura arquitetônica de ordem pública no ambiente, como também pelo conjunto de recursos e infraestrutura que a unidade escolar oferece, uma vez que se estabelece como única dimensão pública de âmbito estadual presente na região, que não tenha ligação direta com a segurança pública. A outra forma mediante a qual o estado se faz presente no ambiente é através do equipamento de segurança pública sazonal, presente por meio das patrulhas policiais que atendem a comunidade e da patrulha escolar que atende à escola. Trata-se de uma unidade escolar muito bem administrada por uma equipe gestora atuante e preocupada em oferecer condições de que o aluno tenha referências para realização de seus sonhos. A escola conta com ambiente climatizado, mantido pela energia gerada por placas solares instaladas no teto da quadra de esportes, que gera energia suficiente para suprir as necessidades da escola, bem como para contribuir com o suprimento de outras unidades escolares estaduais. Todas as salas de aula são equipadas com aparelhos multimídias, internet gratuita para professores e alunos e inúmeros *Chromebooks*, em quantidade suficiente para que várias turmas os utilizem ao mesmo tempo. Todos esses recursos permitem ao professor contar com meios didáticos e metodologias que extrapolam os tradicionais: quadro branco, livro didático e aula expositiva e dialogada.

Figura 20 - Fotografia sala de aula da Unidade de Ensino - EEEFM José Vitor Filho



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Além de salas de aula equipadas e climaticamente confortáveis, a unidade escolar conta com espaço para apresentação de peças teatrais e outros eventos coletivos,

como palestras. O local fica na área comum de convivência coletiva, anexa ao refeitório.

Figura 21 - Fotografia refeitório da Unidade de Ensino - EEEFM José Vitor Filho



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

A instituição também dispõe de espaços externos de convivência e interação com a natureza e, ainda, a biblioteca e o auditório.

Figura 22 - Área de convivência pátio externo - EEEFM José Vitor Filho



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 23 – Área de convivência pátio interno - EEEFM José Vitor Filho (I)



Figura 24 – Área de convivência pátio interno - EEEFM José Vitor Filho (II)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

São muitas as possibilidades de realização de atividades que requerem uma organização diferenciada. Entretanto, em virtude de reformas na área externa e de convivência comum, as atividades relativas à intervenção pedagógica ocorreram em três espaços alternados: a sala de aula, o auditório e a biblioteca.

Figura 25 - Biblioteca - EEEFM José Vitor Filho (I)



Figura 26 - Biblioteca - EEEFM José Vitor Filho (II)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Em relação à biblioteca, suscita-nos um comentário: encontra-se desorganizada, em virtude de não haver um profissional na área atuando na escola. A equipe pedagógica e gestora empreende um esforço de manter o lugar com um mínimo de organização dos livros, a fim de criar condições para que o aluno tenha acesso ao acervo, embora não sigam o critério de catalogação que poderia ser empregado por um profissional de biblioteconomia.

Figura 27 - Quadra de esporte - EEEFM José Vitor Filho (I)



Figura 28 - Quadra de esporte - EEEFM José Vitor Filho (II)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

A quadra de esporte, local onde se realizam as aulas de Educação Física, é coberta e arejada. Assim, permite a realização de atividades do componente curricular: Educação Física sem que ocorra intercorrências que mereçam destaque. Além disso, trata-se de um espaço utilizado para realização de eventos que necessitam de espaço grande e coberto.

Dadas as especificidades relativas à infraestrutura do bairro e a ausência total de espaços públicos destinados para a prática de esportes, conforme pontuamos, a escola concede, diariamente, sua localidade para realização de roda de capoeira, aberta à comunidade, além de promover a realização pontual de eventos no pátio da escola, abertos à comunidade escolar, como festa junina, festa da primavera, etc. Em virtude disso, em linhas gerais, os alunos da EEEFM José Vitor Filho são conhecidos por apreciarem estar nela, visto que a unidade escolar constitui um local onde se realizam as poucas oportunidades, se não as únicas, de participação em projetos culturais e recreativos disponíveis aos alunos dessa região. Desta forma, a evasão escolar, sobretudo na etapa do Ensino Fundamental, dá-se por motivos pontuais: as múltiplas violências, seja a ligada ao tráfico de drogas ou outras, inclusive as relativas à questão da mulher na sociedade, discutida neste trabalho.

A instituição escolar tem funcionamento distribuído em três turnos, em quatro turmas no turno matutino, seis no turno vespertino, três no noturno e oito turmas do horário integral. Os horários matutino e vespertino são os que atendem alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II à terceira série do Ensino Médio. A instituição tem, em 2025,

um total de 663 alunos¹⁷, entretanto, ao término do ano de 2024, quando a pesquisa foi realizada, a unidade de ensino tinha 760 alunos nos três turnos que a instituição ofertava, sendo: dez turmas do turno matutino, nove turmas do vespertino, três turmas do turno noturno e quatro turmas do integral, que começa no horário matutino e avança até metade do turno vespertino.

O Ensino Fundamental caracteriza-se como uma etapa de ensino de transição tanto do ponto de vista educacional como cognitivo. Diferentemente do Ensino Fundamental I, cuja faixa etária dos alunos de primeiro ao quinto ano situa-os no período circunscrito à infância, o Fundamental II corresponde à etapa educacional entre o 6º e 9º ano, cuja faixa etária transita entre a infância e a juventude.¹⁸ Trata-se da última etapa da educação formal anterior ao ingresso no Ensino Médio.

O público-alvo da ação interventiva que aplicamos foram três turmas do 9º ano, sendo duas turmas (9ºV2 e 9ºV3) em que sou professora regente e uma turma (9ºV1) em que atuei apenas para aplicação da intervenção pedagógica, auxiliada pela professora regente Jomara Karla Soares Danieletto. De uma maneira geral, em relação ao gênero, o público da escola é formado majoritariamente por meninas; no 9º ano, a diferença numérica é expressiva, constituindo mais de 50% do total de alunos homens matriculados, conforme disposição gráfica.

Quadro 2 – Demonstração do quantitativo de alunos matriculados no 9º ano

Turma 1:		Turma: 2		Turma: 3		Total de alunos	
Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
23	10	24	12	24	10	71	32
23	10	24	12	24	10		

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme previsto nos documentos TALE e TCLE, a produção de dados deu-se sob duas condições inegociáveis: livre assentimento e livre consentimento. Por isso, nas aulas, cujo objetivo foi a realização da produção de dados ou produção de dados, os

¹⁷ Este quantitativo foi informado pela auxiliar da secretaria escolar da unidade de ensino, ao consultar o Sistema de Gestão Escolar - SGE em 03 de fevereiro de 2025.

¹⁸ Esta é a classificação etária de acordo com Unesco (vid. 2.3.1).

alunos presentes que não se voluntariaram a participar ficaram sob a responsabilidade do professor coordenador de área, realizando atividades que contemplassem as orientações relativas ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Todavia todos os alunos participaram das aulas expositivas e dialogadas, como ouvintes, bem como dos seminários e das atividades programadas na sequência de atividades, uma vez que o projeto de leitura e escrita proposto integrou aquele previsto no plano de ação da escola, em consonância com as ações projetadas no documento “Orientações Curriculares do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação”, ao qual a referida escola é subordinada.

Dos 103 alunos matriculados no 9º ano, apenas 58 assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE e entregaram assinados os Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Cessão de Uso de Imagem e/ ou som da voz para fins científicos, devidamente aprovados pelo Conselho de ética. Por isso, somente os dados produzidos pelos 58 alunos que participaram voluntariamente, devidamente autorizados pelo responsável legal, serão analisados nesta pesquisa.

5. 5 DISCUTINDO TEMA COMO UM DESAFIO DO COTIDIANO

A discussão sobre a condição social da mulher no ambiente escolar é fundamental para o exercício da cidadania. Minha experiência como professora de língua portuguesa me permitiu observar duas questões preocupantes entre os alunos: meninas com baixa autoestima, refletida em dependência financeira e crise identitária; e meninos ansiosos para demonstrar força física, emocional e sucesso financeiro, reforçando papéis de gênero tradicionais.

Situações do tipo frequentemente geram consequências alarmantes para as meninas-mulheres e materializam-se em variados tipos de violência: o silenciamento, a acomodação e a negação de direitos fundamentais. Essas consequências se refletem em discursos dualísticos, pois essas mulheres ora defendem liberdade e igualdade, ora buscam parceiros que justifiquem sua existência. Segundo Beauvoir (1980, p. 15),

essa ambiguidade decorre do medo de assumir riscos econômicos e metafísicos, optando por segurança em vez de liberdade autêntica. Essa contradição não é especificidade das meninas. Paradoxalmente, os meninos defendem a igualdade e liberdade da mulher, mas buscam parceiras que se encaixem em perfis tradicionais de dependência, submissão e objetificação, como forma de justificar a pressão que sentem pelo sucesso financeiro. Discutiremos dois exemplos práticos do exposto.

No ano de 2024, tivemos, na EEEFM José Vitor Filho, no 9º ano, uma aluna grávida. Ela teve o bebê ainda no primeiro trimestre. Isso significa que engravidou em meados do ano anterior, quando ainda cursava o 8º ano do Ensino Fundamental. A consequência disso é que, em virtude da gravidez, passou praticamente o ano todo fora da escola, aparecendo apenas em dias pontuais que antecederam ao parto. Prestamos assistência pedagógica domiciliar; ainda que o atestado que concede direito ao serviço tenha validade temporária, continuamos a dar assistência devido às inúmeras faltas resultantes dos cuidados que a condição de mãe-adolescente exige. Felizmente, a estudante conseguiu concluir o Ensino Fundamental. Hoje ela é uma mulher casada. Se não por direito de lei, casada, de fato, visto que convive com um parceiro em um relacionamento marital. Ela encontrou um homem que a protegesse materialmente e que se encarregasse de justificar a sua existência, conforme debatido por Beauvoir (1980, p. 15). Entretanto, esse é também um exemplo da dualidade observada entre discurso e comportamento, dado que essa estudante – que eu conhecia bem, por ter sido minha aluna desde o 7º ano – era uma das defensoras mais obstinadas na defesa da liberdade e autodeterminação das mulheres.

Outro caso merece ser citado, dadas as suas consequências. No ano passado, uma aluna da 1ª série do Ensino Médio abandonou os estudos em meados do 3º trimestre. Engravidou quando cursava o 9º ano; por isso, não frequentou a escola durante o 1º e 2º trimestre, assistida por atestado médico. No início do 3º trimestre, retornou à escola. Em menos de dois meses, pediu o cancelamento da matrícula. Nem o esforço conjunto da equipe pedagógica foi suficiente para propiciar que a aluna conseguisse concluir o ano letivo. Em virtude de termos ficado muito ligadas, contactei-a de maneira privada para entender a situação e aconselhá-la a não deixar a escola. Obtive como resposta que ela não tinha com quem deixar o bebê. A mãe dela estava doente e não podia assumir essa responsabilidade, ela não tinha condições de arcar com o

custo de uma creche e o bairro não conta com uma creche pública. Observe que o pai da criança sequer foi citado como corresponsável pelo bem-estar da criança.

A justificativa que a aluna ofereceu gera um questionamento: não seria esse caso resultado da violência estrutural que atinge especificamente as mulheres? E, atingindo especificamente as mulheres, não seria esse um exemplo de violência contra a mulher? Entendemos que sim, uma vez que a injustiça incorporada nas instituições, como a ausência de políticas públicas, caracteriza a violência estrutural; e a ausência de políticas públicas que apoiam a mulher caracteriza a violência contra a mulher. Situação semelhante acontece ao homem na condição de pai?

Em busca da liberdade, tais alunas alcançaram, apenas, conforme apontamento de Beauvoir (1980), a “[...] liberdade em facticidade; essa queda é uma falha moral, se consentida pelo sujeito. Se lhe é infligida, assume o aspecto de frustração ou opressão” (Beauvoir, 1980, p. 23). O fato é que a existência humana é marcada por circunstâncias difíceis que não se podem ignorar, mas quando essa existência é a da mulher, as limitações do contexto são excepcionais, dada a dimensão do impacto de pertencer a tal gênero sexual na vida de uma pessoa. Nesse sentido, não é difícil reconhecer que o prejuízo social da mulher é imensurável.

Toda essa dinâmica é amparada no poder que um grupo alcançou na sociedade em detrimento de outro. Tudo na humanidade gira em torno do poder: a maneira como a sociedade se organiza, as visões de mundo, a delimitação das funções sociais, etc., fundam -se no fato de que o homem é o detentor do poder, o que lhe confere o direito de fala e maior visibilidade nas relações sociais. Pelo e para o poder, o homem, como dominante na sociedade patriarcal, atribui à mulher o papel que ele deseja que essa tenha no âmbito social. A função que a mulher exerce na comunidade, até mesmo a identidade que lhe coube construir, tem bases fixas na perspectiva do homem. A mulher nunca se rebelou, questiona Beauvoir (1980, p. 12) “[...] De onde vem essa submissão da mulher?”

[...] Em verdade, as mulheres nunca opuseram valores femininos aos valores masculinos, foram os homens, desejosos de manter as prerrogativas masculinas, que inventaram essa divisão: entenderam criar um campo de domínio feminino [...] para nele encerrar a mulher (Beauvoir, 1980, p. 85).

Diante do exposto, consideremos as seguintes proposições: a língua é poder; a literatura se realiza através da língua; logo, literatura é poder. Consideremos mais outras noções: o homem é o detentor do poder; a literatura é poder; logo, o homem é detentor da literatura e de tudo que ela pode reverberar, introjetar e irradiar. A literatura tem o poder de representar e de encantar, mas também, de perpetuar, dado o caráter permanente da modalidade escrita da língua, o posicionamento, as visões de mundo e os interesses do grupo social dominante. A literatura infantojuvenil compõe-se de “[...] narrativa contada durante séculos e depois por meio da escrita em distintas línguas contribuiu para a constituição de muitas meninas” (Oliveira; Giroto, 2023, p. 441) e continuam a contribuir. Estaria a literatura infantojuvenil contribuindo para a submissão que Beauvoir (1980, p. 12) menciona?

As representações da mulher na literatura são consubstanciadas pela palavra, de um modo geral, mas, sobretudo, na literatura infantojuvenil, dado o caráter pedagógico atribuído ao gênero. Dessa forma, a clássica literatura infantojuvenil segue, ainda hoje, reproduzindo o padrão estereotipado da mulher, por meio de sua representação baseada no estigma de fragilidade e comportamento de subalternidade e servilismo. Se não é esse o ponto de vista que o homem tem da mulher, não é difícil constatar que é esse o ponto de vista que lhe interessa reverberar. No âmbito da questão, está a construção identitária da mulher. A identidade construída nessa perspectiva produz, a longo prazo, acomodação, dependência e sensação de insuficiência ao grupo de mulheres. Alcançar esse objetivo confere ao homem o lugar de prevalência sobre a mulher, o que lhe confere poder.

Em contrapartida, Oliveira e Giroto (2023, p. 440) preveem uma mudança de paradigma ao anunciarem que “[...] após muitas e constantes lutas dos movimentos sociais por equidade de gênero, nós mulheres temos conquistado novos espaços. Esses conflitos e transformações sociais também estão representados nos textos da literatura infantil” e, por contiguidade, nos textos da literatura infantojuvenil. Isso é evidente, pois, conforme evidencia Magalhães, “[...] o *homem* constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos” (Magalhães, 1986, p. 22, grifo nosso). Portanto, é fundamental que esses padrões de interpretação sejam problematizados, considerando as múltiplas perspectivas, para que a sociedade em construção reflita a diversidade da experiência humana.

Embora compreendamos o caráter generalizante que assume o nome “homem” no contexto, embora saibamos que o cânone gramatical prescreve esse caráter para o termo, escolhemos não nos apropriarmos da ausência de identidade da mulher que o vocábulo encerra, pois a mulher também constrói. O que as mulheres reivindicam hoje é serem reconhecidas como pessoas que existem (Beauvoir, 1980, p. 85); exigem o direito de serem representadas com tudo que encerra um ser humano, e não uma imagem ensejada em oposição ao homem. Demandam o direito a uma educação que desafia estereótipos, questiona posicionamentos androcêntricos e favorece o desenvolvimento de posicionamento crítico.

Este trabalho defende a ideia de que a educação é uma via consistente na formação de um leitor mais crítico e criativo, seja no que tange ao tema debatido nesta pesquisa ou a outros que se desdobram a partir desse. Entretanto, o poder masculino é quase absoluto. “[...] além dos inúmeros poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação mantém” (Beauvoir, 1980, p. 15). O poder masculino é abrangente; logo, o desafio é grande. A equalização das relações sociais encerra uma dicotomia que se materializa em perdas e ganhos para os dois lados. O homem perde o poder absoluto; já a mulher “vassala” perde a proteção material que o homem suserano lhe assegura em troca do direito de lhe justificar a existência (Beauvoir (1980, p. 15). Entretanto, não necessariamente, o homem tem assegurado. A despeito disso, o homem ganha uma companheira autenticamente assumida e a mulher ganha a liberdade de ser e de existir.

Essa liberdade resulta das interpelações constantes dos movimentos feministas. É o que Beauvoir (1980, p. 15) consubstancia a partir do questionamento: “[...] por que o mundo sempre pertenceu aos homens e só hoje as coisas começam a mudar? Será um bem essa mudança?”. A sociedade ainda não está pronta para responder a essa pergunta, visto que a mudança primeiramente precisa acontecer para que se construa a resposta. Entretanto prospectamos a construção de uma possível resposta nos seguintes questionamentos: qual é o preço do direito de existir? Qual é o preço da liberdade de ser?

Todavia, em vista do compromisso de não impor posicionamentos e, nem mesmo, sugerir respostas, mas, sobretudo, desenvolver o posicionamento crítico, é preciso

considerar que “[...] ao lado da pretensão de todo indivíduo de se afirmar como sujeito, que é uma pretensão ética, há também a tentação de fugir de sua liberdade e de constituir-se em coisa” (Beauvoir, 1980, p. 15). Isso é um risco. O conceito de liberdade pressupõe o direito de não querer ser livre. Mas, se assim for, que seja uma decisão amparada pela liberdade de escolha e não pela ignorância. Reiteramos: o nosso compromisso é propor o questionamento, a dúvida e a problematização do tema frente ao objeto de estudo, e não a imposição, visto que seria um contrassenso diante da crítica ao pedagogismo que manifestamos.

5. 5 APONTAMENTOS RELACIONADOS À PESQUISA

Algumas intercorrências relativas à realização da pesquisa foram causa de surpresa e, por isso, reiteramos a relevância do tema em face à resistência da instituição escolar em prover assistência.

5. 5. 1 Quanto à revisão de literatura e ao interesse das instituições oficiais pela pesquisa

Foi surpreendente e inesperada a dificuldade de encontrar trabalhos recentes – dos últimos cinco anos – relacionados ao tema. Prevíamos elencar, para revisão, um total de dez trabalhos; no entanto, a dificuldade de encontrar pesquisas que, até então, atendessem aos descritores selecionados publicados no período mencionado impôs a seleção de apenas nove investigações. A busca pelos trabalhos foi realizada em meados do ano de 2023. Entretanto, repetimos a busca no ano seguinte, a fim de confirmar a suposição de que, em decorrência dos inúmeros ataques efetuados por militantes do machismo, inseridos nas esferas mais altas do poder público, a questão da mulher adquiriu evidência diante do contexto em forma de reação. Por isso, muitos trabalhos relativos ao tema foram apresentados no último ano. Ainda assim, deliberamos não produzir alterações quanto ao número de dissertações selecionadas, visto que a seção correspondente à revisão de literatura já havia passado pelo crivo dos avaliadores na qualificação da pesquisa.

Todavia, nada nos surpreendeu mais do que não encontrar nem um único trabalho relativo ao tema que resultasse de uma pesquisa realizada no Estado do Espírito Santo. Dados¹⁹ divulgados na imprensa local, com publicação em 2024, relatam que o Estado, à época, ocupava o quinto lugar no ranking nacional de violência contra a mulher, resultado acima da média nacional. Aventa-se que esse dado pode estar em proporção inversamente relacionado ao IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – do ano de 2024, que é impactado pela qualidade da educação no estado. Em pesquisa no site oficial do IBGE, foi constatado que o estado ocupa a mesma posição entre os estados com maior IDH do país.²⁰

Em uma pesquisa, o quinto lugar refere-se a um dado positivo e, em outra, o quinto lugar reporta-se a um dado negativo. Isso denota haver desproporcionalidade entre os dados, visto que, se houvesse proporcionalidade entre as colocações, o quinto lugar entre as primeiras colocações referentes ao IDH deveria ocupar o quinto lugar das últimas colocações no índice de violência divulgado pelo IBGE. A ausência de correspondência entre os dados caracteriza a controvérsia do tema e impõe a necessidade de que o aparato educacional, mantido pelas instâncias públicas, não só não se furte em abordá-lo, bem como incentive, apoie e financie o seu debate. Diante do exposto, torna-se impossível não reportar a um dado já mencionado neste trabalho: o fato de os documentos oficiais da educação brasileira não tratarem pontualmente sobre a questão da mulher. Isso indica que os órgãos oficiais que regulam a educação no Brasil ainda se encontram dominados pelos interesses machistas.

5. 5. 2 Quanto ao objeto de estudo da pesquisa e ao principal aparato educacional do estado: a instituição escolar

O objeto de estudo é fundamental na estruturação da pesquisa, uma vez que estabelece os parâmetros e direciona a análise; portanto, sua definição representa um ponto crucial que define o foco e a abrangência que a pesquisa terá. Uma definição precisa do objeto de estudo não só orienta o pesquisador na escolha das metodologias adequadas, como também assegura que as etapas subsequentes do processo

¹⁹ Dados do jornal eletrônico A Gazeta. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espirtosanto/noticia/2024/03/11/es-esta-acima-da-media-nacional-de-mulheres-vitimas-de-violencias-porparceiros-ou-ex-veja-ranking-dos-estados.ghtml>

²⁰ Dados do site oficial do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

investigativo sejam coerentes e alinhadas com os objetivos propostos. Assim, a delimitação do objeto de investigação contribui para a confiabilidade dos resultados, garantindo descobertas significativas para o campo acadêmico explorado. Além disso, a justificativa da pesquisa, em consonância com o tema, requer um objeto de estudo bem definido. Por isso, esse deve ser estabelecido de forma criteriosa e não, necessariamente, escolhido entre os volumes que a unidade escolar dispõe, levando em conta a quantidade de exemplares disponíveis. São inúmeros os trabalhos que debatem, à exaustão, as questões mercadológicas do ramo editorial que impactam não somente a publicação de livros, mas também os critérios que os tornam atrativos para a escola.

É claro que é importante para os editores editar livros que possam vender bem, disso vive a indústria editorial e muitas pessoas trabalham nela, e também é importante que esses livros possam ser vendidos para a escola, que é o grande comprador. É muito tentador que a escola tenha prontos certos conteúdos do currículo – neste caso a educação em valores – neste caso a educação em valores. [...] O valor é entendido aqui como uma abstração, algo absoluto e unívoco, possível de ser isolado, uma qualidade que não pode ser entendida com mais de um significado, o mesmo para todos os leitores. Quando um texto se propõe a ser utilizado de modo unívoco como veículo de transmissão de um conteúdo predeterminado, a primeira coisa que bate em retirada é a plurissignificação. Deixa de lado a direção plural dos textos para convertê-los em pensamento global, unitário; assim, o literário subordina-se a um fim predeterminado que tende a homogeneizar a experiência. Só isso já é algo que está no sentido inverso do artístico, em que a ambiguidade e o desdobramento de significados predominam. A adequação dos títulos de uma editora dentro de catálogos que assinalam a aptidão de um livro para transmitir ou ensinar determinado valor e sua classificação em relação à chamada educação em valores é uma fita de Moebios que se alimenta a partir do currículo escolar para as editoras e dos editores para os autores. (Andrueto, 2012, p. 115-116).

Em virtude disso, geralmente, não há, nas bibliotecas das escolas públicas, uma grande quantidade de volumes que atendam ao critério da plurissignificação. Se associarmos esse critério à questão temática que ancora o objetivo geral desta pesquisa, fica ainda mais difícil a seleção do objeto dentre os títulos disponíveis na biblioteca escolar.

O objeto de estudo analisado e escolhido como ponto de partida para a aplicação da intervenção pedagógica é *O Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados, cuja edição brasileira é organizada pela editora Melhoramentos. Diante disso, solicitamos à escola a compra de exemplares do livro; no entanto, o pedido foi negado, por uma questão de âmbito administrativo relacionada à gestão dos recursos escolares

cedidos pela Secretaria de Estado da Educação. Diante da negativa, tomamos a decisão de entrar em contato com a Editora Melhoramentos²¹, responsável pelo título *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*, através do site oficial, no qual tivemos acesso ao serviço de atendimento ao consumidor por meio do *e-mail* sac@melhoramentos.com.br. Nessa oportunidade, apresentamos o motivo do contato: a definição do título como objeto de estudo de pesquisa de mestrado. Informamos a dificuldade de encontrar a obra nas livrarias situadas na grande Vitória e solicitamos informações sobre como adquirir os volumes diretamente da editora. Recebemos um retorno por meio do *e-mail* pessoal cadastrado na plataforma. A editora informou que não realiza vendas diretas ao consumidor e sugeriu que procurássemos adquiri-lo pelas principais plataformas digitais ou pelas livrarias de minha cidade. Como não temos CNPJ, visto esse ser vedado ao funcionário público, não conseguimos a aquisição pela editora. Observe abaixo a imagem do acervo:

Figura 29 – Fotografia dos volumes utilizados na pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora (2025).

²¹ Link de acesso ao site <<https://www.melhoramentos.com.br/editora/>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

Com a finalidade de solucionar o impasse relativo à aquisição dos livros, após considerarmos os custos de aquisição, decidimos pela aquisição através do site da plataforma *Estante virtual*²², por meio da qual conseguimos adquirir vinte exemplares com recursos próprios. Inicialmente, tínhamos a intenção de realizar a compra de trinta exemplares, mas o alto custo não o permitiu. Diante dessa situação, reestruturamos as atividades previstas na proposta pedagógica quanto ao tempo de execução da etapa de leitura, para que as três turmas em que a pesquisa foi aplicada tivessem tempo hábil para lê-lo. Embora não sejam livros novos, de um modo geral, os exemplares adquiridos chegaram em um bom estado de conservação. Apenas a capa de quatro exemplares necessitou passar por restauração, mas seu conteúdo encontrava-se intacto.

Além da compra dos livros, todo o material utilizado na execução desta pesquisa foi custeado pela pesquisadora. Desta forma, a implementação da pesquisa não gerou nenhum ônus para a unidade escolar, colaborando, apenas, para a produção da coletânea de textos dos alunos, intitulada *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, resultante da proposta interventiva. Todavia, esse produto não está descrito nas ações da intervenção pedagógica, constando apenas como uma opção dentre as sugestões de divulgação dos textos dos alunos.

5. 6 PRODUÇÃO DE DADOS

Com base em Sannino (2011), Damiani *et al.* (2013, p. 61) pontua que

[...] as intervenções são, usualmente, consideradas procedimentos técnicos, sem que se leve em conta o seu valor epistemológico, ou de produção de conhecimento. Escrevendo especificamente desde o ponto de vista das pesquisas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade, essa autora aponta dois princípios epistemológicos que caracterizam as intervenções: o princípio funcional da dupla estimulação [...]. Tais princípios justificam a ideia de considerar essas pesquisas como capazes de produzir conhecimento.

Para efeito de análise, tendo em vista a produção de conhecimento, aplicamos dois instrumentos avaliativos: um questionário antecedente à aplicação da proposta

²² Link de acesso <<https://www.estantevirtual.com.br>> Acesso em: 23 jan. 2025.

interventiva, caracterizado pela etapa diagnóstica, e outro após a intervenção, a partir do qual foi executada a avaliação dos resultados.

Observe as imagens que registram o momento de aplicação do questionário:

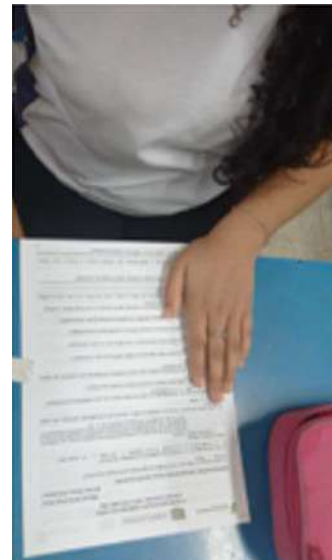
Figura 30 – Momento de aplicação do questionário (I)



Figura 31 – Momento de aplicação do questionário (II)



Figura 32 – Momento de aplicação do questionário (III)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 33 – Momento de aplicação do questionário (IV)



Figura 34 – Momento de aplicação do questionário (V)



Figura 35 – Momento de aplicação do questionário (VI)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

O questionário foi composto de trinta perguntas, sendo vinte e seis objetivas e quatro discursivas, a fim de se fazer um levantamento acerca da formação leitora e o posicionamento dos alunos quanto à expectativa de papel social atribuído à mulher na sociedade e quanto à condição desse grupo diante dessa expectativa. A segunda atividade constituiu uma produção de texto que compõe a proposta interventiva.

A partir da lista dos alunos que entregaram o TALE, o TCLE e o termo de consentimento de uso de imagem, fizemos a chamada de nome por nome e dos estudantes e encaminhamo-los para o auditório, a fim de que respondessem ao questionário. Foram chamados, no total, de cinquenta e oito nomes. É relevante reportar que o dia da aplicação do questionário foi previamente marcado com os discentes para que todos respondessem ao mesmo tempo, de forma que, naquele dia, nenhum daqueles que constavam na lista faltou.

O questionário não possui campo para identificação. Logo, ainda que não seja um item obrigatório para a pesquisa, garantimos ao aluno a livre expressão de sua subjetividade; inerente à investigação interventiva. Entendemos que, agindo assim, propiciamos condições para que o questionário projete mais fielmente o ponto de vista do aluno. Entretanto, devido ao anonimato, verificamos, somente na etapa de análise dos dados, que um dos questionários se encontrava totalmente em branco, de modo que, dos cinquenta e oito alunos encaminhados para participar da pesquisa, um(a) estudante esquivou-se de responder, embora tenha aceitado participar voluntariamente. Desta forma, os dados constantes abaixo constituem-se de levantamento feito com o total de cinquenta e sete discentes envolvidos na pesquisa.

Para fins de análise, as perguntas do questionário estão divididas em tópicos que contêm as considerações que compõem a reflexão crítica que implementamos. No documento, as perguntas não se encontram na mesma ordem; estavam dispostas aleatoriamente, a fim de que a resposta dada a uma determinada pergunta não acabasse orientando aquela de outra, partindo do entendimento de que tal conduta favorece a promoção da livre expressão da subjetividade requerida pela proposta de tipo interventiva. Os resultados serão apresentados de forma clara e objetiva, a partir dos seguintes tópicos, analisados na ordem descrita: literatura e educação, violência, relações sociais, relações domésticas, expectativa do comportamento e poder político.

5. 7 ANÁLISE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Sobre a interpretação de dados, Gil (2002, p. 168) salienta que “[...] a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”. Caso contrário, há o risco de inadequação da proposta interventiva e invalidação da pesquisa. Nesse sentido, para prevenir que a validade da pesquisa se perca, é fundamental realizar um constante confronto entre os dados produzidos e o referencial teórico.

5. 7. 1 Dados relativos à literatura e educação

A literatura desempenha um papel fundamental na formação cidadã, uma vez que amplia a compreensão do mundo e favorece o desenvolvimento da criticidade. Na escola, ela se converte em uma ferramenta indispensável para a construção e reconstrução de valores e princípios, visto que estimula os estudantes a refletirem sobre questões sociais, éticas e culturais. Por meio das histórias, os alunos têm a possibilidade de experimentar diferentes realidades, interagir com distintas perspectivas e perceber a importância da solidariedade, do respeito e da justiça. Assim, a literatura molda cidadãos críticos, conscientes de sua intervenção no mundo. Observe o posicionamento dos alunos sobre a literatura e a escola:

Quadro 3 – Descrição da produção de dados relativos à literatura e educação

Perguntas do questionário	Nº de respostas dos alunos por alternativa
Você acha que a leitura de obras literárias é importante na formação da pessoa? () Sim () Não	Todos os alunos responderam sim.
Em uma escala de 1 a 5, como você avaliaria sua habilidade de leitura? () 1 = muito baixa () 2 = baixa () 3 = regular () 4 = alta () 5 = muito alta	() 1 = muito baixa () 2 = baixa > 5 alunos () 3 = regular > 19 alunos () 4 = alta > 21 alunos () 5 = muito alta > 10 alunos Obs: 2 abstenções

Você concorda que a literatura possibilita ao leitor, através da ficcionalidade, vivenciar uma outra realidade? () Sim () Não	() Sim > 55 alunos () Não > 2 alunos
Você concorda sobre a possibilidade de a literatura fazer surgir uma nova realidade na sociedade? () Sim () Não () Parcialmente	() Sim > 19 alunos () Não > 35 alunos () Parcialmente > 5 alunos
Você concorda que todo o aparato educacional: escola/literatura/ educação familiar etc. contribui para a construção do pensamento e da maneira como o indivíduo vê o mundo? () Sim () Não () Às vezes	() Sim > 50 alunos () Não > 6 alunos () Às vezes > 1 aluno

Fonte: produzido pela autora.

Quanto às possibilidades que se abrem a partir do contato com a literatura, os dados evidenciam que a maioria dos alunos que participam da pesquisa reconhece a importância da literatura na formação do aluno e o seu potencial de refletir a sociedade e fomentar transformações sociais. Visto que a literatura, segundo Pasqualini e Abrantes (2013, p. 22), as histórias possibilitam que a criança experimente diferentes formas de interação social, pois apresentam não apenas a realidade tal como se manifesta no presente, mas principalmente a maneira como poderia se desenvolver em um contexto social alternativo.

Isso quer dizer que a literatura tem a possibilidade de transcender a realidade presente e proporcionar visões alternativas de sociabilidade. Esse potencial é importante, porque, ao propor cenários diferentes do *status quo*, a literatura estimula a criticidade leitora. Nesse sentido, as histórias não se limitam a retratar o presente, mas também articulam possibilidades futuras, justificando a ideia de que é um significativo canal para a transformação social.

5. 7. 2 Produção de dados relativos à violência

A violência contra a mulher é uma questão estrutural que reflete a disparidade entre os gêneros, presente em diversas sociedades ao redor do mundo. Essa violência assume várias formas — física, psicológica, sexual, moral e patrimonial — e tem suas raízes em uma cultura patriarcal que, historicamente, submete as mulheres a uma condição servil. Embora haja avanços nas políticas públicas e no reconhecimento dos direitos das mulheres, ainda persistem obstáculos sociais, culturais e até legais que dificultam o enfrentamento dessa violência. A conscientização e a educação, tanto na escola quanto em outros âmbitos da sociedade, são ações primordiais para a desconstrução de padrões machistas e para a promoção de um ambiente justo e igualitário. Veja abaixo o posicionamento dos alunos sobre a questão:

Quadro 4 – Descrição da produção de dados relativos à violência

Perguntas do questionário	Nº de respostas dos alunos por alternativa
Você já presenciou alguma situação de abuso/violência contra uma mulher? () Sim () Não	() Sim > 36 alunos () Não > 20 alunos Obs.: 1 abstenção
Você acredita que a situação de abuso que você presenciou aconteceria se a pessoa que sofreu abuso/violência fosse um homem? (Responda essa questão, apenas, se respondeu “sim” para a questão anterior.) () Sim () Não	() Sim > 14 alunos () Não > 22 alunos
Você concorda que a mulher está mais sujeita a sofrer violência do que um homem? () Sim () Não	() Sim > 53 alunos () Não > 4 alunos
Você se sente plenamente seguro(a) para exercer o seu direito de ir e vir no meio social? () Sim () Não	() Sim > 19 alunos () Não > 38 alunos
No seu ponto de vista, as mulheres estão fisicamente seguras na sociedade?	() Sim > 3 alunos () Não > 52 alunos

() Sim	Obs.: 2 abstenções
() Não	

Fonte: produzido pela autora.

Em relação à sujeição da mulher a sofrer determinadas agressões, os dados evidenciam a percepção bem definida sobre a violência de gênero e a segurança no meio social. A maioria dos alunos afirmou ter presenciado situações de abuso ou de violência contra as mulheres, indicando a recorrência desses eventos na vida cotidiana. Esse dado é amplificado pela convicção de que situações de violência não seriam tão recorrentes se a vítima fosse um homem, o que sugere a percepção de vulnerabilidade da mulher. A violência que a atinge, via de regra, é aquela direcionada à sua condição de gênero: “[...] a violência não tem raça, nem classe, nem religião, nem nacionalidade; mas tem gênero” (Solnit, 2017, 33).

A sensação de insegurança em exercer o direito de ir e vir no meio social, conforme apontam os dados, preocupa, porque impacta diretamente um direito humano fundamental. A associação entre tal percepção e o resultado do Censo Demográfico de 2022 – de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que revela que o Brasil tem 6 milhões de mulheres a mais do que homens,²³ – ampara a compreensão de que esse tipo de violência é coletivo. Tal realidade cria um ambiente em que a liberdade de movimento é restrita a um grupo, o dos homens, o que limita a plena participação das mulheres na sociedade. O dado exposto denuncia a existência de “[...] um padrão de violência contra as mulheres que é amplo, profundo, terrível e com frequência ignorado (Solnit, 2017, 32).

A violência de gênero, enquanto uma adversidade coletiva, não apenas viola diretamente os direitos das vítimas, mas também perpetua um clima de insegurança que afeta metade da humanidade, que “[...] continua sendo perseguida, explorada e muitas vezes exterminada por essa violência tão difundida” (Solnit, 2017, p. 52). Para superar esse desafio, é fundamental promover ações educativas e políticas públicas eficazes, que visem a conscientização e a erradicação da violência de gênero, além

²³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2022**. Disponível em: <

de promover a segurança e o bem-estar de todos os cidadãos. A educação e o diálogo aberto são fundamentais para combater essas desigualdades e construir uma sociedade mais justa e segura para todos.

5. 7. 3 Produção de dados relativos às relações sociais

A questão da mulher está ligada à dinâmica das relações sociais, tendo em vista que as construções culturais e históricas sobre gênero conformam, aos interesses do homem, o papel da mulher na sociedade. Desde os tempos antigos, as mulheres foram confinadas a funções domésticas e privadas, além de educadas para entenderem esses espaços como naturais da condição dela. Em contrapartida, os homens sempre ocuparam os ambientes públicos e de poder. A mudança dessa realidade exige uma reconfiguração das relações sociais, mediante a qual a equidade e o respeito à mulher se tornem princípios fundamentais, permitindo que ela ocupe seu espaço de maneira plena e livre, sem as amarras impostas por normas preconceituosas, relativas ao gênero.

Quadro 5 – Descrição da produção de dados relativos às relações sociais

Perguntas do questionário	Nº de respostas dos alunos por alternativa
Você acha que homens e mulheres possuem direitos e deveres iguais na sociedade? () Sim () Não	() Sim > 11 alunos () Não > 46 alunos
Você acha que homens e mulheres devem ter direitos e deveres iguais na sociedade? () Sim () Não	() Sim > 50 alunos () Não > 5 alunos Obs.: 2 abstenções
Você acha que a mulher ocupa o lugar social que deveria ocupar na sociedade? () Sim () Não	() Sim > 19 alunos () Não > 37 alunos Obs.: 1 abstenção
Você considera importante para a sociedade que homens e mulheres tenham comportamentos e papéis sociais diferentes? Ou seja, tenham direitos desiguais na sociedade? () Sim	() Sim > 14 alunos () Não > 43 alunos

☐ Não	
Os comportamentos e papéis sociais: direitos e oportunidades diferentes de homens e mulheres na sociedade atendem os interesses de (...) na sociedade. ☐ Homens ☐ Mulheres ☐ Dos dois	☐ Homens > 29 alunos ☐ Mulheres > 3 alunos ☐ Dos dois > 25 alunos
Você considera que a desigualdade entre os homens e as mulheres interferem no progresso e desenvolvimento econômico de toda a sociedade? ☐ Não interfere ☐ Interfere positivamente ☐ Interfere negativamente	☐ Não interfere > 6 alunos (.....) Interfere positivamente > 8 alunos (.....) Interfere negativamente > 43 alunos
Você considera importante debater a situação social e a existência da mulher na sociedade? ☐ Não é importante ☐ Às vezes é importante ☐ Importante ☐ Muito importante	☐ Não é importante > 1 aluno ☐ Às vezes é importante > 12 alunos ☐ Importante > 16 alunos ☐ Muito importante > 28 alunos
No seu ponto de vista, as mulheres estão emocionalmente seguras da importância de sua existência na sociedade? ☐ Sim ☐ Não	☐ Sim > 8 alunos ☐ Não > 48 alunos Obs.:1 abstenção
Você costuma refletir sobre questões relacionadas à condição social da mulher: direitos, sujeição à violência... na sociedade? ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes	☐ Sim > 18 alunos ☐ Não > 4 alunos ☐ Às vezes > 35 alunos

Fonte: produzido pela autora.

Quanto ao aspecto social vinculado ao gênero feminino, os dados revelam um consenso significativo relacionado à importância de debater, na escola, questões relativas à condição da mulher na sociedade. Isso parte do reconhecimento de que esses dois grupos “[...] nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado

handicap”²⁴ (Beauvoir, 1980, p. 14, grifo da autora). Nesse sentido, quanto à igualdade de direitos e deveres, a análise das respostas dos alunos demonstra ainda percepções contrastantes entre o que é e o que pode ser a igualdade de gênero, uma vez que quarenta e seis, dos cinquenta e sete estudantes, reconhecem que homens e mulheres não possuem os mesmos direitos no mundo atual.

Entretanto, as respostas que registram o posicionamento dos alunos sugerem perspectivas menos desfavoráveis quanto à pretensa igualdade de gênero, o que pode ser percebido por dois dados que se coadunam e complementam: cinquenta, dentre os cinquenta e sete alunos, defendem que as mulheres devem ter direitos e deveres igualitários na sociedade; além disso, apenas um aluno considerou que não é importante debater o tema. Isso reforça ainda mais a necessidade de manter e intensificar tais discussões. A prevalência de respostas positivas destaca progressiva conscientização “no nível da mente” (Coelho, 2000, p. 15) e ampara a expectativa de minoração da desigualdade de gênero, ao indicar o desejo por mais equidade e justiça social.

Quando questionados se as mulheres ocupam o lugar social que deveriam, a maioria respondeu negativamente, manifestando uma insatisfação com a posição social desse grupo e uma percepção de que ainda há muito a ser feito para alcançar-se a verdadeira igualdade de gênero. Essa insatisfação pode estar relacionada a várias esferas, como mercado de trabalho, disparidades salariais, representatividade política, direitos reprodutivos, desigualdades educacionais e expectativas sociais diferenciadas. Os dados demonstram que homens desejam a emancipação da mulher, mas nem todos veem com imparcialidade essa emancipação:

A burguesia conservadora continua a ver na emancipação da mulher um perigo que lhe ameaça os interesses. Certos homens temem a concorrência feminina. No *Hebdo-Latin* um estudante de direito declarava há dias: ‘Toda estudante que consegue uma posição de médico ou de advogado *rouba-nos* um lugar’. Esse rapaz não duvidava, um só instante, de seus próprios direitos sobre o mundo. Não são somente os interesses econômicos que importam. um dos benefícios que a opressão assegura aos opressores é de o mais humilde destes se sentir superior [...] (Beauvoir, 1980, p. 18).

²⁴ Refere-se a uma condição que limita as habilidades de uma pessoa em relação ao que é considerado normal para uma determinada atividade ou função.

Quanto ao impacto da desigualdade de gênero no desenvolvimento econômico de toda a sociedade, a maioria dos alunos acredita que a desigualdade interfere negativamente no progresso e desenvolvimento econômico, demonstrando uma compreensão significativa de como essas disparidades podem limitar o potencial econômico coletivo. Promover a igualdade de gênero não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia econômica inteligente, uma vez que a inclusão de todos os talentos e potenciais na força de trabalho é fundamental para o crescimento sustentável e a inovação. Nesse sentido, educação e conscientização são essenciais para mudar percepções e construir um mundo mais justo.

Por outro lado, oito alunos consideram que a desigualdade interfere positivamente no meio social. Certamente, esse pensamento é reflexo de uma perspectiva androcêntrica que atinge tanto homens quanto mulheres. É, também, uma forma de resistir a uma realidade óbvia e inescapável de progressiva conscientização acerca do tema, que, senão hoje, um dia levará a mulher a constituir-se como sujeito por si mesma e não pelo outro. Tais resultados sublinham a necessidade contínua de educação sobre igualdade de gênero e políticas públicas que promovam a equidade. Além da educação, políticas públicas eficazes são fundamentais para garantir que essa transformação ocorra de maneira ampla e concreta, criando oportunidades iguais para todos. É fundamental criar um espaço no qual tanto homens quanto mulheres possam exercer plenamente seus direitos e deveres sem enfrentar discriminação baseada em gênero.

5. 7. 4 Produção de dados relativos às relações domésticas

A vivência da mulher na relação doméstica é um tema central na discussão sobre a igualdade de gênero. A divisão do trabalho doméstico continua a ser assimétrica: a mulher assume a maior parte do trabalho relativo à criação dos filhos e organização da casa, enquanto os homens realizam tarefas pontuais ou menos frequentes. Além disso, a partilha das despesas da casa ainda reflete uma desigualdade em muitos lares, onde as mulheres, apesar de desempenharem múltiplas funções, ainda enfrentam desafios maiores do que os homens no mercado de trabalho, o que implica a desigualdade econômica. A transformação dessa condição exige uma atualização das normas sociais, frente ao peso das expectativas tradicionais.

Quadro 6 – Descrição da produção de dados relativos às relações domésticas

Perguntas do questionário	Nº de respostas dos alunos por alternativa
A responsabilidade pela educação dos filhos é um trabalho que deve ser realizado por: () Homens () Mulheres () Os dois	Todos os alunos consideram que a responsabilidade pela educação dos filhos é um trabalho que deve ser realizado pelos dois.
A responsabilidade pela realização do trabalho doméstico é de quem na sociedade atual? () Homens () Mulheres () Dos dois	() Homens () Mulheres > 22 alunos () Dos dois > 35 alunos
Responda esta questão APENAS se você tiver marcado a terceira opção na questão anterior. Como é dividido o trabalho doméstico entre homens e mulheres na sociedade. () A mulher realiza a maior parte do trabalho doméstico. () O homem realiza a maior parte do trabalho doméstico. () Homens e mulheres dividem o trabalho doméstico de maneira igualitária.	() A mulher realiza a maior parte do trabalho doméstico. > 27 alunos () O homem realiza a maior parte do trabalho doméstico. () Homens e mulheres dividem o trabalho doméstico de maneira igualitária. > 18 alunos Obs.: 13 abstenções
A responsabilidade pela manutenção financeira da casa é de quem na sociedade atual? Justifique () Homens () Mulheres () Dos dois	() Homens > 18 alunos () Mulheres () Dos dois > 38 alunos Obs.: 1 abstenção
Como devem ser divididas as contas da casa? () Divididas meio a meio, independentemente da renda de cada um. () Divididas de maneira proporcional à renda. Quem ganha mais contribui com mais, quem ganha menos contribui com menos.	() Divididas meio a meio, independentemente da renda de cada um. > 27 alunos () Divididas de maneira proporcional à renda. Quem ganha mais contribui com mais, quem ganha menos contribui com menos. > 30 alunos

Fonte: produzido pela autora.

A análise dos dados relativos à manutenção financeira como um dever igualitário da mulher na sociedade revela uma realidade complexa e dicotômica, uma vez que vinte e sete, dentre os alunos participantes da pesquisa, defendem que a responsabilidade financeira da casa deve ser dividida de forma igualitária entre homens e mulheres. Porém, essa visão progressista não se traduz em igualdade de direitos na prática. A ausência de direitos igualitários entre homens e mulheres ainda é recorrente e impacta vários aspectos da vida cotidiana. Mesmo que se entenda que as mulheres devem participar igualmente na manutenção financeira doméstica, essas ainda enfrentam barreiras significativas no mercado de trabalho, que limitam a sua capacidade econômica.

A partir de perguntas discursivas, os alunos tiveram a oportunidade de expressar subjetivamente sobre os pontos levantados e/ou expressar explicações relacionadas às questões objetivas. O exame da relação entre as respostas dadas às perguntas objetivas e discursivas evidenciou a dualidade do discurso dos estudantes em sala de aula. Essa contradição fica evidente nos questionários entregues. Veja abaixo amostras da justificativa apresentada pelos alunos após marcarem as questões objetivas. Em seguida, observe a transcrição das respostas.

Figura 36 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (I)

11- A responsabilidade pela manutenção financeira da casa é de quem na sociedade atual? Justifique
☐ Homens ☐ Mulheres ☒ Dos dois
 dos dois porque ninguém é melhor que ninguém e todos os dois devem ter essa responsabilidade

Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “dos dois porque ninguém é melhor que ninguém e todos os dois devem ter essa responsabilidade [sic]”.

Figura 37 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (II)

11- A responsabilidade pela manutenção financeira da casa é de quem na sociedade atual? Justifique
☐ Homens ☐ Mulheres ☒ Dos dois
 porque uma tem opinião um tem que ajudar os outros.

Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Porque na minha opinião um tem que ajudar ao outro [sic]”.

Figura 38 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (III)

11- A responsabilidade pela manutenção financeira da casa é de quem na sociedade atual? Justifique
 () Homens () Mulheres (X) Dos dois
 Tanto a mulher e o homem podem trabalhar e ajudar em casa

Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Tanto a mulher e o homem podem trabalhar e ajudar em casa [sic]”.

Figura 39 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (IV)

11- A responsabilidade pela manutenção financeira da casa é de quem na sociedade atual? Justifique
 () Homens () Mulheres (X) Dos dois
 Porque, quanto a mulher, quanto o homem pode sim, financiar a casa, se os dois trabalhar claro.

Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Porque quanto a mulher, quanto o homem pode sim, financiar a casa, so os dois trabalhar claro [sic]”.

A maior parte das justificativas dos alunos que atribuíram responsabilidade mútua quanto à manutenção financeira da família gira em torno da ideia de solidariedade entre os companheiros. Entretanto, os dados relativos à divisão do trabalho doméstico revelam que esse é dividido de forma desigual. Dentre os trinta e oito discentes, nove atribuem responsabilidade exclusiva, na execução das tarefas de casa, às mulheres; e onze estudantes dizem que a responsabilidade é dos dois, mas reconhecem que a maior parte do trabalho é efetuado pelas mulheres. Ou seja, trata-se de uma solidariedade unilateral. O exposto enseja uma pergunta: qual é essa solidariedade? Dentre os trinta e oito alunos que responderam “dos dois” à questão 11, apenas três partem da igualdade de direitos como justificativa. Observe:

Figura 40 – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (V)

11- A responsabilidade pela manutenção financeira da casa é de quem na sociedade atual? Justifique
☐ Homens ☐ Mulheres ☒ Dos dois
 Porque seria justo prós dois porque e bom poder ter o mesmo direito na sociedade.

Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Porque seria justo prós dois porque e bom ter o mesmo direito. Na sociedade [sic]”.

Entretanto, um (fig. 39), dentre eles, apresenta uma justificativa contraditória em relação à resposta dada anteriormente, já que o aluno responde negativamente quando perguntado: “você acha que homens e mulheres possuem direitos e deveres iguais na sociedade?” Essa dualidade nas respostas sugere uma divergência entre o ideal e o real. Ao mesmo tempo que o aluno aspira a um modelo doméstico equânime, reconhecendo a necessidade de compartilhar responsabilidades, também sabe que a sociedade ainda não alcançou essa igualdade. Isso pode indicar uma consciência crítica das desigualdades existentes, ao mesmo tempo que demonstra esperança e desejo de um futuro mais equitativo. Tal contradição reflete a complexidade das questões de gênero.

Figura 41 - – Imagem da resposta de aluno referente à questão nº 11 do questionário de produção de dados (VI)

11- A responsabilidade pela manutenção financeira da casa é de quem na sociedade atual? Justifique
☐ Homens ☐ Mulheres ☒ Dos dois
 por que os homens e as mulheres tem direitos e os dois lados quanto na manutenção financeira e na casa.

Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: por que os homens e as mulheres tem direitos e os dois lados quanto na manutenção financeira e na casa [sic]”.

Já este estudante declara que homens e mulheres devem dividir igualmente as despesas financeiras de manutenção da casa, bem como compartilhar de forma

equitativa a responsabilidade pelas tarefas domésticas. Ademais, afirma que mulheres e homens têm direitos na sociedade. Esse ponto de vista é compartilhado por cinco alunos, que ancoram seus pontos de vista na reciprocidade de direitos e deveres, segundo eles, existente entre homens e mulheres. A visão apresentada pelo discente acima sugere a percepção de que a igualdade já foi alcançada. Todavia, essa perspectiva pode não apreender totalmente as particularidades da realidade social: parece estar baseada em um ideal. A realização prática da igualdade ainda se defronta com desafios consideráveis, uma vez que as disparidades persistem e indicam que ainda há várias barreiras a serem vencidas para transformar essa visão idealista em prática cotidiana. Portanto, a resposta do aluno evidencia uma dualidade entre a aspiração de igualdade e a necessidade de continuar lutando contra as desigualdades estruturais que continuam a permear a sociedade.

É pertinente reportar que, dentre os cinquenta e oito alunos participantes da pesquisa, vinte e sete acreditam que as despesas domésticas devem ser divididas meio a meio, enquanto trinta alunos marcaram que a divisão das despesas deve ser proporcional à renda. O curioso é que, desses cinquenta e oito, dezessete haviam declarado que os homens deveriam ser os responsáveis pelas despesas domésticas. Isso revela uma incoerência nas percepções dos alunos sobre a divisão das responsabilidades financeiras domésticas. Essa contradição pode refletir a luta entre valores igualitários e normas culturais tradicionais, que sempre colocaram as mulheres em uma situação de servidão e dependência. A despeito de

A necessidade biológica – desejo sexual e desejo de posteridade – que coloca o macho sob a dependência da fêmea não libertou socialmente a mulher. O senhor e o escravo estão unidos por uma necessidade econômica recíproca que não liberta o escravo. É que, na relação do senhor com o escravo, o primeiro não põe a necessidade que um tem do outro; ele tem o poder de satisfazer essa necessidade e não mediatiza; ao contrário, o escravo, na dependência, esperança ou medo, interioriza a necessidade que tem do senhor; a urgência da necessidade, ainda que igual em ambos, sempre favorece o opressor contra o oprimido: é o que explica que a libertação da classe proletária, por exemplo, tenha sido tão lenta. Ora, a mulher sempre foi senão a escrava do homem, ao menos sua vassala. Beauvoir (1980, p. 14, grifo da autora)

A autora (Beauvoir, 1980, p. 14) sugere que a verdadeira emancipação exige a desconstrução das dinâmicas de poder que perpetuam a desigualdade. Com efeito, “[...] no momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens” (Beauvoir, 1980,

p. 14). Nesse sentido, as situações expostas não só podem agravar a situação, porque perpetuam um ciclo de desigualdade, como também expor uma violência patrimonial travestida de igualdade, ao legitimarem um ciclo de injustiça e exploração econômica. Ora, diante de tal situação, se a mulher é desigualmente remunerada, se o trabalho doméstico não remunerado limita o tempo e os recursos de dedicação ao desenvolvimento profissional, como ela pode contribuir igualitariamente? Além disso, por que o trabalho doméstico executado pela mulher não conta como contribuição?

A resposta para esses questionamentos possivelmente exemplifica as “[...] muitas outras maneiras mais sutis mediante as quais os homens tiram proveito da alteridade da mulher” (Beauvoir, 1980, p. 19). No momento em que a mulher consegue, apesar de todas as dificuldades, estabelecer para si alguma autonomia, é enfraquecida pela estrutura social, delimitada pelo patriarcalismo, que persiste em beneficiar os homens; quer por meio da constituição da mulher como “vassala”, quer por meio do benefício gerado pelas contribuições financeiras que resultam do trabalho dela. Dessa forma, no relacionamento conjugal da estrutura familiar tradicional, a independência da mulher ainda fica subordinada aos interesses de quem explora suas contribuições. Para que haja uma igualdade genuína, é necessário repensar as estruturas de poder que perpetuam essa desigualdade e, a partir disso, reconstruir tais organizações em situação de igualdade de gênero, visando garantir a participação igualitária de todos na sociedade.

5. 7. 5 Produção de dados relativa à expectativa de comportamento

A situação da mulher no meio social é influenciada pelas expectativas que lhe são impostas, muitas vezes, de forma sutil, mas inflexível. Desde a infância, esse grupo é educado e pressionado a seguir padrões de comportamento relacionados à sua aparência, ao seu papel social e à sua submissão a figuras de autoridade. Diante da pressão das normas preestabelecidas, essas expectativas sociais contribuem diretamente para a perpetuação da violência de gênero, pois, frequentemente, o rompimento com o padrão de comportamento imposto atribui à mulher a responsabilidade pelas situações de agressão acarretadas a ela.

Quadro 7 – Descrição da produção de dados relativos à expectativa de comportamento

Perguntas do questionário	Resposta dos alunos/ nº de resposta por alternativa
Que características comportamentais e psicológicas uma mulher deve ter para favorecer a sua segurança na sociedade? Considere as opções. Marque tantas opções quantas você achar necessário para demonstrar o perfil que você quer construir. Para você, a mulher deve ser: () dócil, meiga, obediente e dependente financeiramente do homem. () trabalhadeira, obediente, independente financeiramente. () independente financeiramente e livre para fazer o que quiser. () livre, mas dependente financeiramente do homem.	() dócil, meiga, obediente e dependente financeiramente do homem. > 4 alunos () trabalhadeira, obediente, independente financeiramente. > 2 alunos () independente financeiramente e livre para fazer o que quiser. > 32 alunos () livre, mas dependente financeiramente do homem. Obs.: 21 alunos marcaram 2 opções: a segunda e terceira opção foram marcadas simultaneamente por 17 alunos; 1 aluno marcou a terceira e a quarta opção; 1 aluno marcou a primeira e a quarta opção.

Fonte: produzido pela autora.

Os resultados revelam a prevalência do ponto de vista de que a mulher deve ser independente financeiramente e livre para fazer o que quiser. Isso indica que a maioria dos alunos valoriza a independência financeira como fundamento para a segurança e o bem-estar das mulheres na sociedade.

A segunda opção mais popular é a combinação da independência financeira com a característica “trabalhadeira” e “obediente”. Esse dado retrata uma visão que combina autonomia financeira a traços de conformidade, que sinaliza a adesão às expectativas sociais ainda centrada nos interesses do homem. Como verificado no dado anterior a esse, o homem não discorda da independência financeira da mulher; ao contrário, dela geralmente se favorece, em alguns casos até abusivamente.

O recente livro de memórias da romancista Edna O'Brien tem passagens de arrepiar os cabelos sobre sua jornada por um casamento tradicional. Seu primeiro se sentia diminuído devido ao sucesso literário dela, e a obrigava a lhe entregar os cheques que recebia. Quando ela se recusou a lhe dar um polpudo cheque relativo aos direitos para um filme, ele tentou estrangulá-la (Solnit 2017, p. 79).

O excerto exemplifica bem o perigo dos termos “trabalhadeira” e “obediente” como expectativa do comportamento da mulher. Isso ocorre porque o relacionamento conjugal, seja constituído mediante o casamento ou por meio da união estável, ainda está ancorado no modelo tradicional de casamento. Nesse modelo, o homem integra a mulher a si mesmo e, ao fazê-lo, suspende a existência dela como um ser autônomo (Solnit, 2017, p. 78). Ou seja, nem a independência financeira é, em todos os casos, garantia de segurança.

A opção "dócil, meiga, obediente e dependente financeiramente do homem" foi a menos popular, o que sugere uma rejeição progressiva dos padrões tradicionais de gênero que promovem a subordinação das mulheres. As combinações de múltiplas opções indicam que alguns alunos reconhecem a complexidade das relações sociais quando o assunto é a condição feminina. Entretanto, em linhas gerais, a pesquisa revela uma orientação em favor da liberdade das mulheres. Embora a independência financeira seja valorizada, as particularidades das expectativas de comportamento sinalizam a necessidade de um debate continuado sobre igualdade de gênero.

5. 7. 6 Produção de dados relativa ao poder político

A desigualdade de gênero no acesso a cargos políticos é uma realidade persistente que reflete a continuidade de estruturas patriarcais que limitam a participação da mulher nas esferas de poder. Ainda que as mulheres sejam mais da metade da população global, continuam sub-representadas nas esferas de decisão política, ao enfrentarem uma cultura política historicamente dominada por homens.

Quadro 8 – Descrição da produção de dados relativos ao poder político

Perguntas do questionário	Resposta dos alunos/ nº de resposta por alternativa
Você considera que, na política, os homens, quando exercem cargos no poder público (vereador, deputado, senador), agem com eficiência na representação de pautas importantes que defendem os direitos das mulheres? () Sim () Não	() Sim > 11 alunos () Não > 46 alunos Obs.: 1 abstenção

Fonte: produzido pela autora.

Os dados da pesquisa revelam uma percepção negativa quase unânime em relação à falta de competência dos homens em cargos públicos no que tange à defesa dos interesses particulares das mulheres, provavelmente porque é impossível que um homem compreenda integralmente as necessidades e desafios enfrentados pelas mulheres. Essa desconfiança pode ser atribuída a diversos fatores. Historicamente, a política tem sido um campo dominado pelo sexo masculino e, muitas vezes, as questões de gênero são negligenciadas ou tratadas de forma superficial. Não obstante as dificuldades históricas que as mulheres enfrentam cotidianamente, a sua participação plena na vida política, civil, socioeconômica e cultural é considerada uma prioridade pela comunidade internacional, como estabelecido na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993.²⁵ A presença de mais mulheres em cargos públicos pode potencializar o debate de pautas fundamentadas em seus interesses, de maneira que estes adquiram relevância, promovendo uma política mais inclusiva e equitativa. Por outro lado, os onze alunos que responderam "sim" demonstram acreditar que a eficiência na representação de pautas das mulheres não está subordinada ao gênero e que a competência e comprometimento individual dos políticos sensíveis à causa, independentemente do gênero, capacita-os para defender os direitos das mulheres de maneira eficaz. Entretanto, não se pode desconsiderar a dificuldade que mesmo os homens bem intencionados têm de realizar tal tarefa:

[...] É que é difícil para o homem medir a extrema importância de discriminações sociais que parecem insignificantes de fora e cujas repercussões morais e intelectuais são tão profundas na mulher que podem parecer ter suas raízes numa natureza original. Mesmo o homem mais simpático à mulher nunca lhe conhece bem a situação concreta. Por isso não há como acreditar nos homens quando se esforçam por defender privilégios cujo alcance não medem (Beauvoir, 1980, p. 20).

Em conclusão, em linhas gerais, os dados da pesquisa indicam uma insatisfação com a atuação dos homens quanto à defesa dos direitos das mulheres na política. Isso reforça a importância de políticas e ações que promovam a igualdade de gênero e a participação da mulher nos espaços de poder, garantindo uma representação mais justa e eficaz de suas pautas. Nesse sentido, foi questionado aos alunos: se o homem

²⁵ Disponível em:

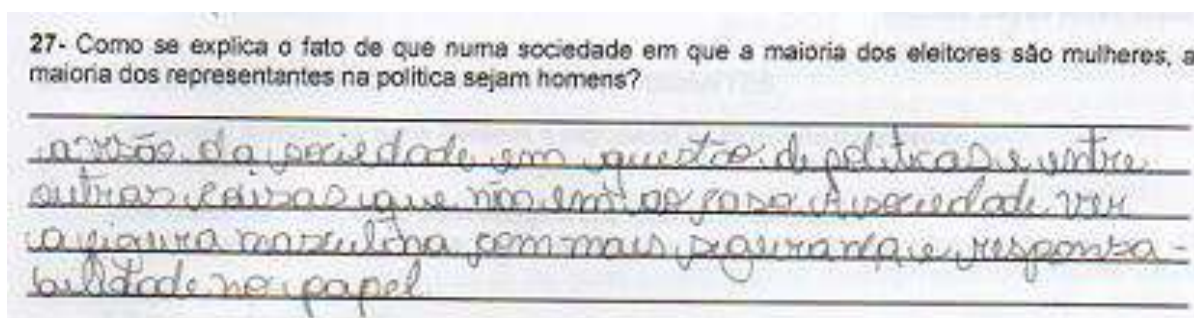
<<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

não é totalmente capaz de representar as mulheres no âmbito político, em virtude das limitações que o gênero lhe impõe, por que a mulher não se representa?

A fim de materializar o posicionamento dos estudantes a respeito da representação e representatividade da mulher no âmbito do poder público, após a última questão debatida, incluímos uma pergunta que oportuniza uma explicação também relacionada ao dado anterior: “Como se explica o fato de que, numa sociedade em que a maioria dos eleitores são mulheres²⁶, a maioria dos representantes na política sejam homens?” Afim de responder ao questionamento, os alunos tiveram a oportunidade de exprimir-se subjetivamente sobre o assunto. As respostas foram tão emblemáticas que ficou difícil uma seleção contendo menor número de elementos. Observe abaixo amostras das justificativas apresentadas, seguidas da transcrição das respostas, organizadas em cinco tópicos por similaridades entre os pontos de argumentação. São eles: visão da sociedade sobre homens e mulheres, machismo e desigualdade de gênero, falta de valorização e oportunidades para as mulheres e superioridade masculina.

- Quanto à visão da sociedade sobre homens e mulheres:

Figura 42 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (I)



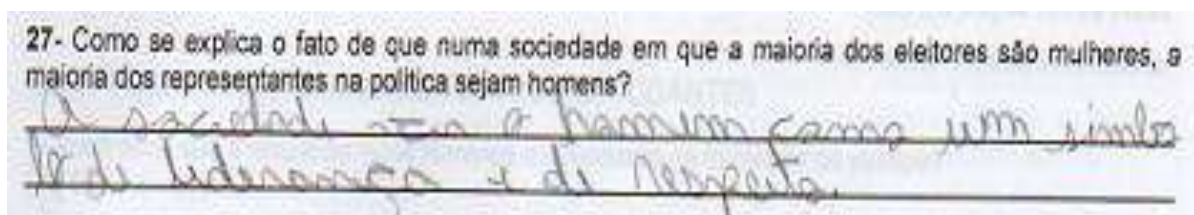
Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “A visão da sociedade em questão de políticas e entre outras coisas que não em ao caso. A sociedade ver a figura masculina com mais segurança e responsabilidade no papel [sic]”.

²⁶ Dados do Tribunal Regional Eleitoral;

<<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Julho/eleicoes-2022-mulheres-sao-a-maioria-do-eleitorado-brasileiro>> Acesso em: 23/01/2025.

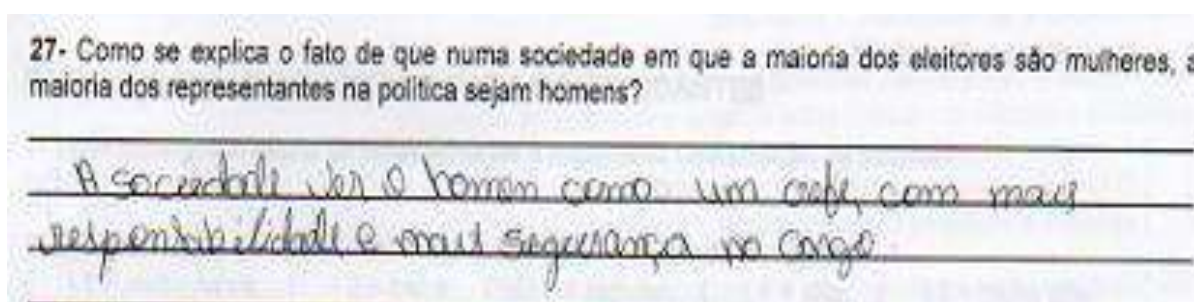
Figura 43 - Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (II)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “A sociedade ver o homem como um símbolo de liderança e respeito [sic]”.

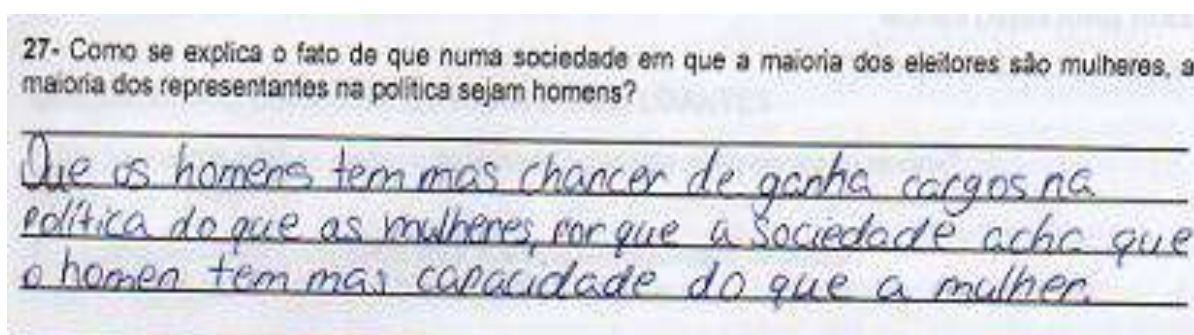
Figura 44 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (III)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “A sociedade ver o homem como um chefe, com mais responsabilidade e mais segurança no cargo [sic]”.

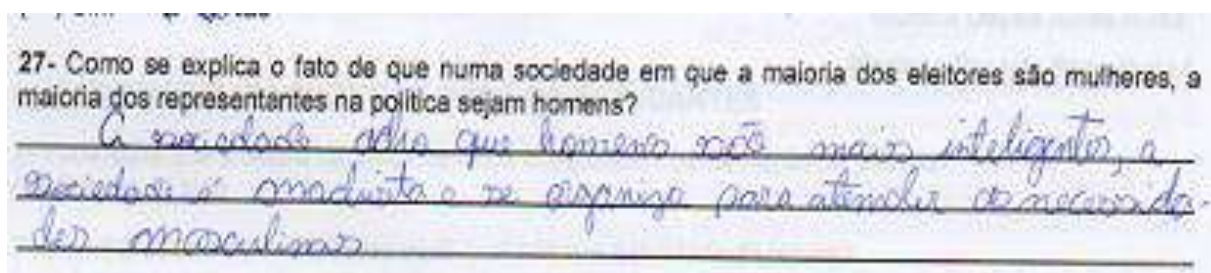
Figura 45 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (IV)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Que os homens tem mas chances de ganha cargos na política do que as mulheres, por que a sociedade acha que o homem tem mas capacidade do que a mulher [sic]”.

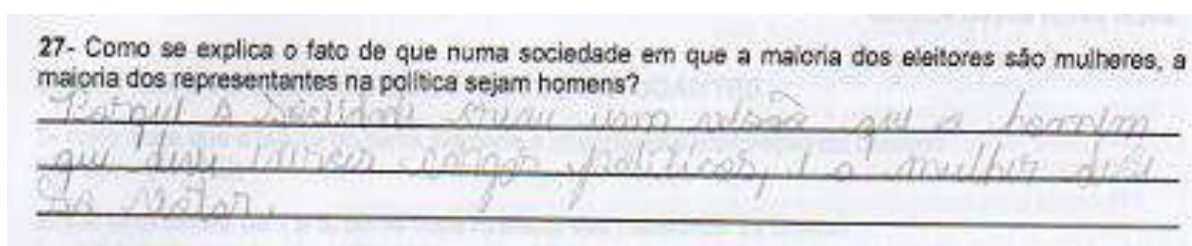
Figura 46 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (V)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “A sociedade acha que homens são mais inteligentes, a sociedade é machista e se organiza para atender as necessidades masculinas”.

Figura 47 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (VI)



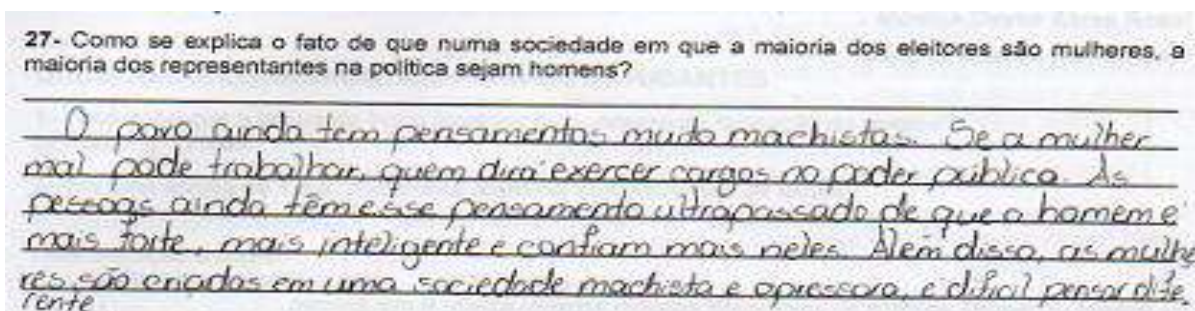
Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Porque a sociedade criou uma visão que o homem deve exercer cargos políticos, e a mulher deve só votar [sic]”.

As respostas dos alunos sugerem que a visão tradicional ainda se baseia na noção de que os homens são líderes, competentes e seguros, enquanto as mulheres são o oposto disso. Isso não é nada novo, mas vem há tempos sendo debatido. Segundo Beauvoir (1980, p. 10), o homem coloca-se como o “Um” e também coloca a mulher como “Outro”. Esse ponto de vista sustenta a desigualdade de gênero e elabora enormes barreiras que dificultam a participação da mulher nos espaços de poder. A convicção de que os homens são naturalmente mais capacitados a exercer cargos de liderança é um preconceito que dificulta a inserção e permanência das mulheres em qualquer área de atuação de âmbito social e público: “[...] é algo que nos deixa bem treinadas a duvidar de nós mesmas e a limitar nossas próprias possibilidades – assim como treina os homens para ter essa atitude de autoconfiança total sem nenhuma base na realidade” (Solnit, 2017, p. 15).

- Quanto ao machismo e desigualdade de gênero:

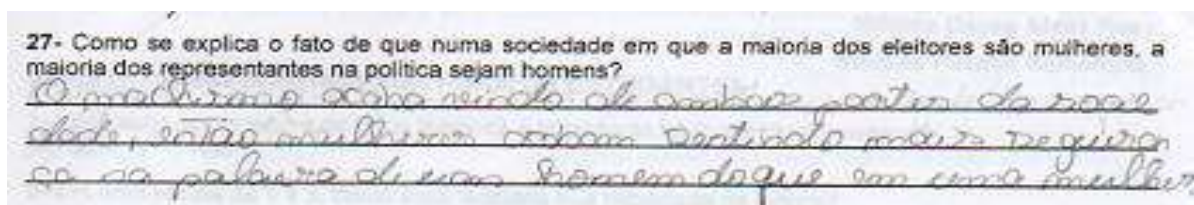
Figura 48 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (VII)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “O povo ainda tem pensamentos muito machistas. Se a mulher mal pode trabalhar, quem dirá exercer cargos público. As pessoas ainda têm esse pensamento ultrapassado de que o homem é mais forte, mais inteligente e confiam mais neles. Além disso, as mulheres, são criadas em uma sociedade machista e opressora, é difícil pensar diferente [sic]”.

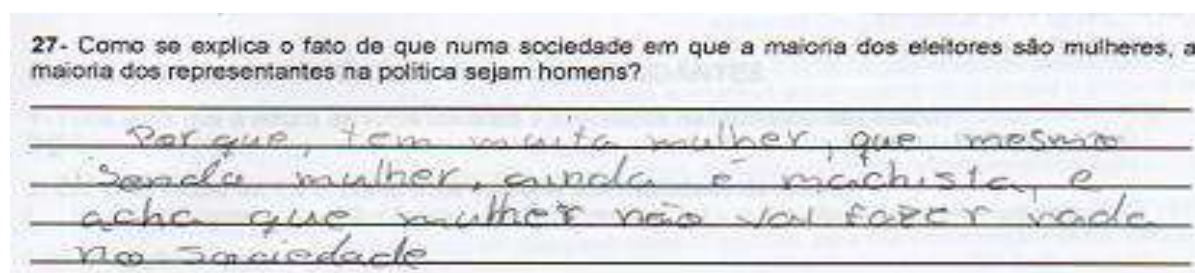
Figura 49 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (VIII)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “O machismo acaba vindo de ambas as partes da sociedade, então mulheres acabam sentindo mais segurança na palavra de um homem do que em uma mulher [sic]”.

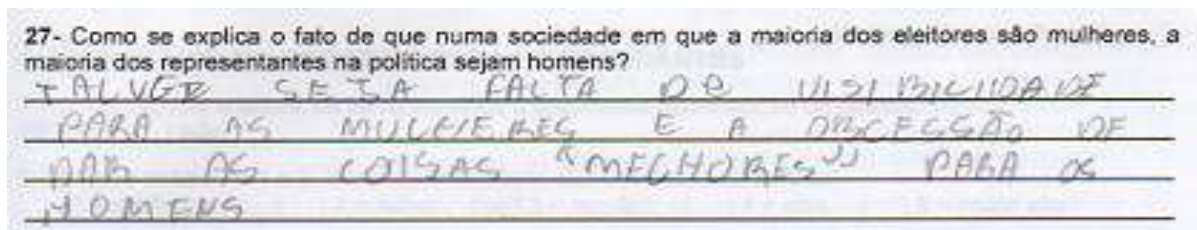
Figura 50 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (IX)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Por que tem muita mulher, que mesmo sendo mulher, ainda é machista, e acha que mulher não vai fazer nada na sociedade [sic]”.

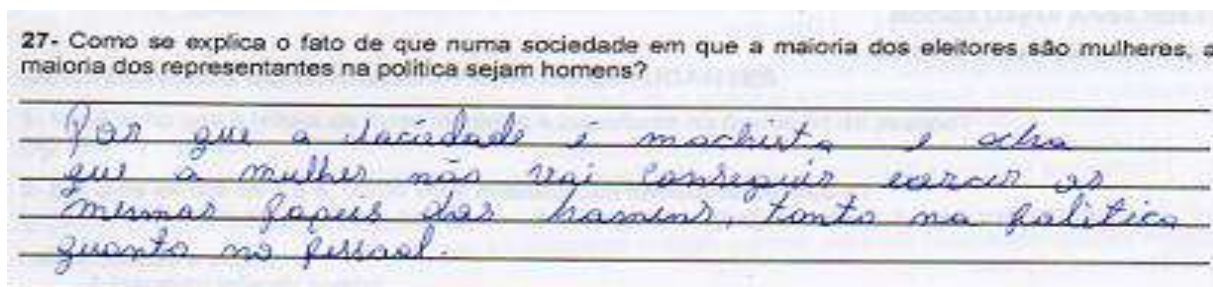
Figura 51 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (X)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Talvez seja falta de visibilidade para as mulheres e a obsessão de dar as coisas ‘melhores’ para os homens [sic]”.

Figura 52 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XI)



Fonte: Questionário de produção de dados.

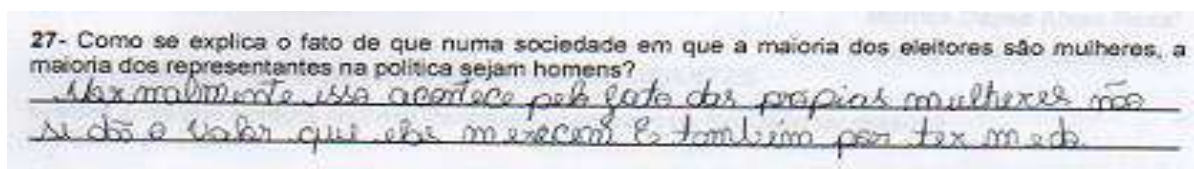
Transcrição da resposta: “Por que a sociedade é machista e acha que a mulher não vai conseguir exercer os mesmos papéis dos homens, tanto na política quanto no pessoal [sic]”.

O posicionamento dos alunos destaca o impacto do machismo na sociedade, podendo atingir tanto homens quanto mulheres. Se o machismo do homem é um obstáculo para a mulher, muito mais o posicionamento machista que ela própria desenvolve, uma vez que perpetua a ideia de que o grupo ao qual pertence é menos capaz do que os homens para assumir cargos de poder. Mesmo quando as mulheres tentam se destacar, enfrentam resistência devido aos próprios preconceitos e também os dos outros. Essa situação é, segundo Solnit (2017, p. 16) “[...] uma guerra dentro de si [das mulheres] mesmas”, conforme já pontuamos. Mas aprender a duvidar de si mesmo, “[...] em certa dose, é uma boa ferramenta para alguém se corrigir,

compreender e progredir – embora duvidar de si mesmo, em excesso, seja paralisante e a autoconfiança total produza idiotas arrogantes” (Solnit, 2017, p. 16).

- Quanto à falta de valorização e oportunidade para as mulheres:

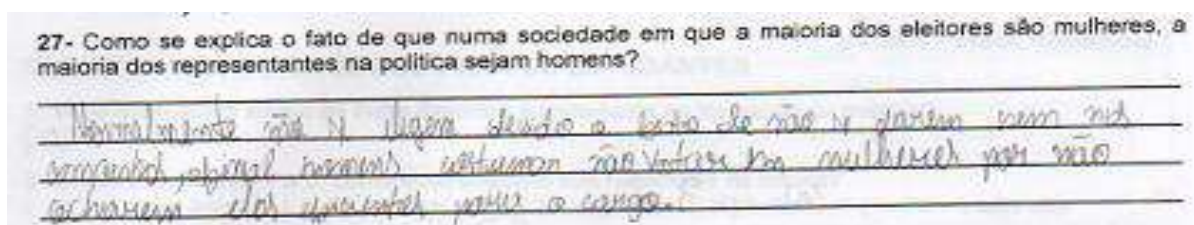
Figura 53 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XII)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Normalmente isso acontece pelo fato das próprias mulheres não se dão o valor que elas merecem. E também por ter medo [sic]”.

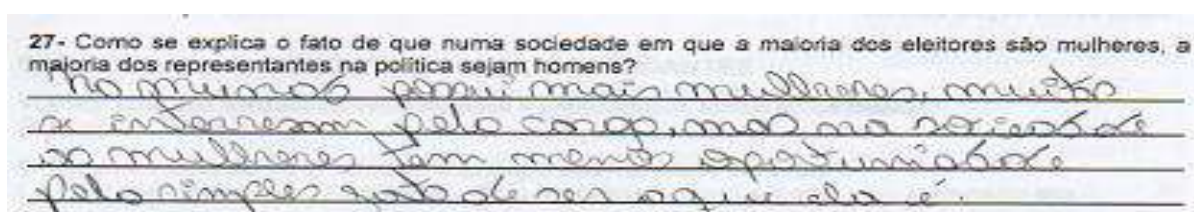
Figura 54 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XIII)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Normalmente não se elegem devido ao fato de não se darem bem nas campanhas, afinal homens costumam não votar em mulheres por não acharem elas eficientes para o cargo [sic]”.

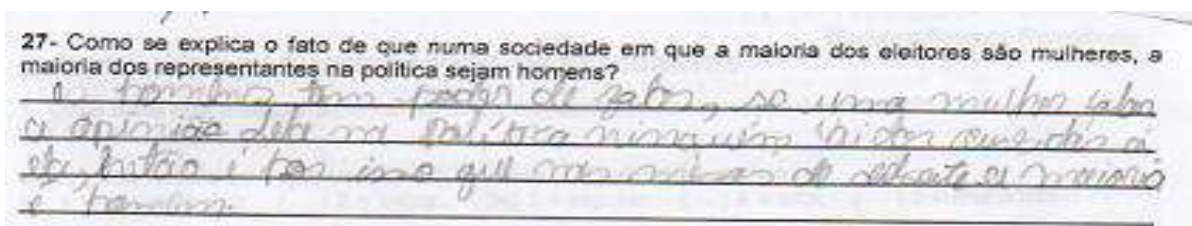
Figura 55 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XIV)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “No mundo possui mais mulheres, muitas se interessam pelo cargo, mas na sociedade as mulheres tem menos oportunidade pelo simples fato de ser o que ela é [sic]”.

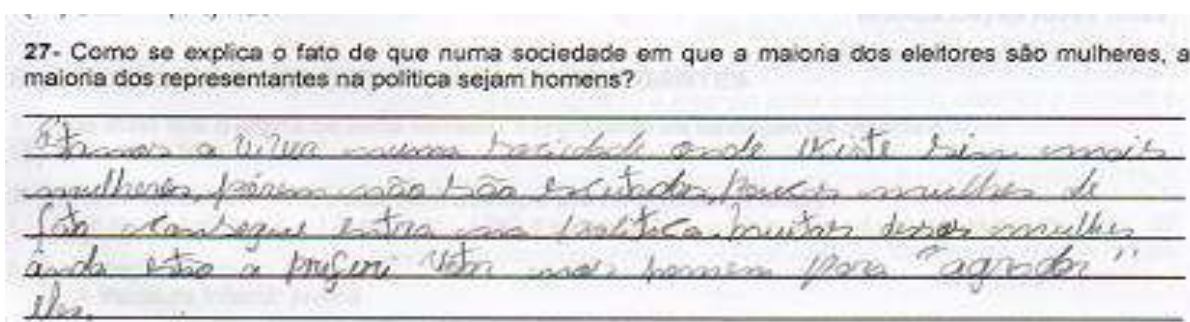
Figura 56 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XV)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Os homens tem poder de falar, se uma mulher falar a opinião dela na política ninguém vai dar ouvidos a ela, então é por isso que nas mesas de debate a maioria é homem [sic]”.

Figura 57 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XVI)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Estamos a viver numa sociedade onde existe sim mais mulheres, porém não são escutadas, poucas mulheres de fato consegue entra na política. Muitas dessas mulheres ainda estão a preferir votar nos homens para ‘agradar’ eles [sic]”.

O ponto de vista apresentado pelos alunos evidencia a ausência de valorização e de oportunidades que as mulheres enfrentam; ainda que tenham potencial político. O favoritismo masculino na política consolida as desigualdades. É preciso reconhecer que os homens ainda ocupam, em todos os setores importantes, os cargos mais altos, seja na indústria, no comércio, na política, etc., porque as oportunidades sempre lhes foram dadas como prerrogativa. E nem se pode “[...] censurá-los por não sacrificarem de bom grado todas as vantagens que tiram disso” (Beauvoir, 1980, p. 19). Seria preciso muita abnegação para abrir mão dos privilégios. A título de exemplo, dos

trezentos e oitenta e quatro²⁷ candidatos concorrendo às dezenove vagas para vereadores na Câmara Municipal de Cariacica no pleito de 2024, sessenta e cinco foram mulheres. Esse número corresponde a 16,92% do total de candidatos. No entanto, apenas uma mulher conseguiu se eleger.²⁸ Isso corresponde a 5,26% do número de vagas ocupadas. Tal dado evidencia os posicionamentos demonstrados pela pesquisa: tanto homens quanto mulheres preferem votar em candidatos homens.

A resposta transcrita correspondente à figura 55 deste trabalho impõe uma observação. O(a) aluno(a), sem nunca ter lido a obra *Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, concentra, em um enunciado, o que a autora (Beauvoir, 1980, p. 11) debate sobre a construção da identidade e a apresentação que a mulher é obrigada a fazer de si mesma quando quer se definir.

Em vista disso, a mulher não deve esperar a solicitude dos homens. Tudo tem de ser conquistado. Diante da obrigatória sujeição histórica, diante de uma servidão vigente durante milhares de anos, não seria excessivo reivindicar uma reparação? Os estímulos existentes hoje na política para as mulheres são para que se candidatem²⁹. Entretanto, os incentivos que se realizam nas cotas destinadas a grupos minoritários nos concursos para as universidades ou para cargos públicos não são para que se candidatem às vagas apenas, são vagas garantidas. Desse modo, seria lógico que metade dos cargos eletivos fossem destinados às mulheres, independentemente da quantidade de votos. O atual cenário relativo à presença da mulher em cargos eletivos revela como os privilégios já estabelecidos influenciam a percepção sobre justiça e igualdade. Enquanto as cotas acadêmicas e profissionais são justificadas como mecanismo de inclusão, a ideia de distribuição garantida de cargos políticos gera resistência, mesmo que a participação da mulher na política ainda enfrente barreiras estruturais significativas. A ausência desse debate amplo na sociedade evidencia o

²⁷ Dados oficiais do Tribunal Regional Eleitoral: <<https://www.tre-es.jus.br/#/>>. Acesso em 24 jan. 2025

²⁸ Dados divulgados em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2024/resultado/es/cariacica/vereador>>. Acesso em 24 jan. 2025.

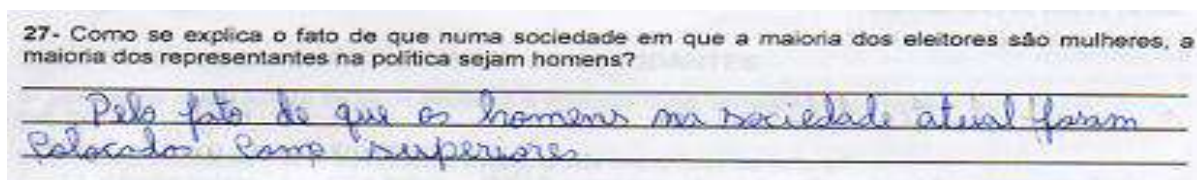
²⁹ Refiro-me à campanha lançada pelo Tribunal Regional Eleitoral. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Julho/eleicoes-2022-mulheres-sao-a-maioria-do-eleitorado-brasileiro>>. Acesso em 24 jan. 2025.

desafio de transformar o conceito de equidade em prática efetiva, exigindo uma mudança cultural que valorize a representatividade das mulheres em cargos eletivos.

É preciso sempre lembrar que esses grupos compõem-se também de mulheres e que essas, dentro de tais grupos, são postas em escala de valor inferior aos demais integrantes homens. A mulher é também uma minoria, dentro da minoria.

- Quanto à superioridade masculina

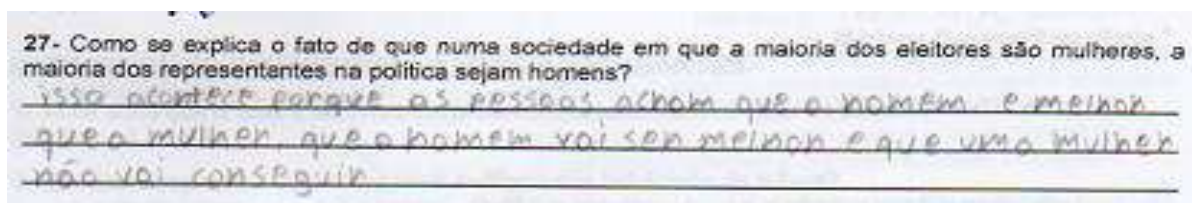
Figura 58 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XVII)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “Pelo fato de que os homens na sociedade atual foram colocados como superiores”.

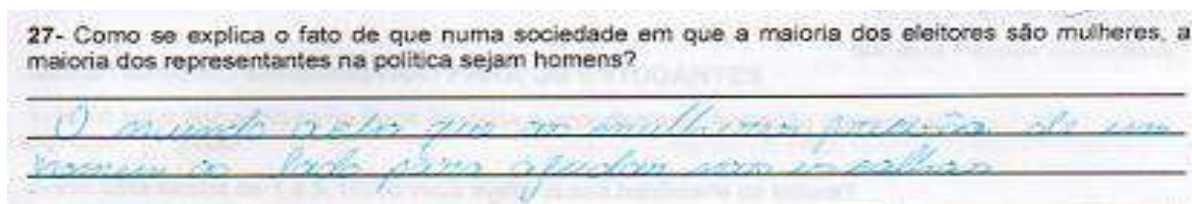
Figura 59 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XVIII)



Fonte: Questionário de produção de dados

.Transcrição da resposta: “isso acontece porque as pessoas acham que o homem é melhor que a mulher, que o homem vai ser melhor e que uma mulher não vai conseguir [sic]”.

Figura 60 – Imagem da questão nº 27 do questionário de produção de dados (XIX)



Fonte: Questionário de produção de dados.

Transcrição da resposta: “O mundo acha que as mulheres precisam de um homem ao lado para ajudar nas escolhas [sic]”.

A convicção de que o homem é superior configura um posicionamento recorrente nas respostas. Essa ideia de superioridade natural perpetua a desigualdade de gênero. Isso faz com que as mulheres sejam vistas como incapazes de tomar decisões importantes ou ocupar posições de liderança sem a ajuda de um homem. Todos os argumentos que ancoravam a noção de superioridade masculina já foram desacreditados. Ainda assim, é preciso perguntar: superior em quê? Seria superior em inteligência? Entretanto, o conceito de inteligência é baseado no que se sabe ou no que se pode aprender? Se for baseado no que se sabe, pode-se até considerar que o homem seria mais inteligente, em um dado período da história, visto que as instituições de ensino estiveram a um tempo fechadas para as mulheres; ou seja, a falta de oportunidades de desenvolver-se intelectualmente ampara esse dado. Nesse contexto, os homens poderiam ser mais inteligentes, visto que as oportunidades nunca lhes foram negadas como consequência de serem homens. No entanto, a atualidade não é mais assim. Nos dias contemporâneos, as instituições de ensino estão abertas a todos, independentemente do gênero. Portanto, tanto homens como mulheres podem saber o mesmo.

Se essa inteligência for, então, baseada no que se pode aprender, tal argumentação também não se sustenta nos dias atuais. Há muito tempo já é consenso que a capacidade cognitiva das mulheres é tão ou mais desenvolvida do que a dos homens, visto que necessita de menos neurônios para processamentos dos mesmos estímulos, demonstrando uma eficiência cerebral que desafia preconceitos históricos sobre diferenças de gênero na cognição. O posicionamento de que o homem é mais inteligente do que a mulher não é somente ultrapassado, mas também informa sobre o nível de inteligência de quem o proclama. Trata-se da antiga “guerra dos sexos” abordada por Solnit (2017, p. 23) e sobre a qual já debatemos.

5. 7. 7 Conclusão parcial relativa à produção de dados

Os dados da pesquisa revelados no questionário confirmam a dualidade observada entre os papéis de gênero no ambiente escolar, endossando a necessidade de uma reflexão profunda sobre a condição social da mulher. As meninas enfrentam desafios

de baixa autoestima, dependência financeira e crise identitária, enquanto os meninos sentem a pressão de demonstrar força física e sucesso financeiro. Essa dicotomia resulta em consequências alarmantes, como a violência simbólica, a negação de direitos fundamentais para o gênero feminino e a busca de parceiras de comportamento tradicional da sociedade androcêntrica pelos meninos. Entretanto, paradoxalmente, defendem a igualdade.

Em relação às meninas-mulheres, essa ambiguidade, conforme destaca Beauvoir (1980, p. 15) decorre do medo de assumir riscos e da preferência pela segurança em detrimento da liberdade autêntica. Portanto, é essencial promover um ambiente escolar que valorize a igualdade de gênero e desafie os estereótipos tradicionais, estimulando a construção de uma conduta cidadã plena e o respeito recíproco.

Nesse sentido, acreditamos que a educação literária, a partir da obra *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados pela representação desvinculada dos estereótipos, pode contribuir para formação de um leitor mais crítico e mais capaz de assumir a conduta cidadã que a sociedade em transformação solicita.

5. 8. LITERATURA NA ESCOLA: ENCONTRO ENTRE O TEXTO E SEU LEITOR

A linha que adotamos para esta etapa do trabalho se fundamenta nas concepções do campo dos estudos literários, firmadas em período recente. Coadunamos com o ponto de vista de Andruetto (2012) e Dalvi (2018), discutidos nesta pesquisa, de que a leitura é um ato político. Nesse sentido, implementamos o máximo esforço em distanciar a nossa prática pedagógica dos tradicionais modelos que compõem a política educacional brasileira, caracterizadas por “[...] concepções ingênuas de ensino da leitura as que partem de princípios que fomentam a formação do leitor apenas como mero codificador da linguagem escrita” (Becalli e Schwartz, 2015, p. 16).

Essa abordagem limitada do ensino de leitura se reflete na forma como o ato de ler é percebido. É evidente que nenhuma formação será possível se o aluno não desenvolver o prazer pela leitura; experiência intrinsecamente ligada à dimensão política dessa prática. Em artigo intitulado “A leitura de jornais nos torna estúpidos?”, publicado pelo jornal *Folha de São Paulo*, Rubem Alves (2001) articula o prazer da leitura à dimensão política do ato de ler ao defender que tal deleite não está naquilo

que se lê, mas no que se faz com o que foi lido. Trata-se do domínio de leitura que compõe a formação omnilateral, debatida por Dalvi (2018, p. 2).

Em vista disso, buscando desenvolver a referida perspectiva de competência leitora, através da educação literária, idealizamos, para as turmas, uma proposta de leitura literária de textos selecionados da obra *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados que tematizam a questão da mulher na sociedade, a partir de uma representação alternativa à convencional. As bases da proposta pedagógica foram estabelecidas pelo referencial teórico.

5. 8. 1 Pensando a avaliação do projeto

A leitura é um componente curricular de língua portuguesa. Entretanto, considerando as repetidas práticas de leitura, ancoradas nos modelos tradicionais de educação, em que a leitura, literária ou não, desdobra-se em uma série de exercícios de interpretação que o aluno responde e o professor corrige, o aluno não costuma ser afeito à participação em projetos de leitura. Evidentemente, sabíamos previamente que não seria assim, entretanto o aluno não; por isso elaboramos a ideia da avaliação do projeto. Diante disso, a fim de fomentar a participação, estabelecemos avaliar o projeto de leitura como parte da nota que compõe o componente curricular no terceiro trimestre do ano letivo de 2024. Em vista disso, as ações do projeto receberam um valor total de 20 pontos na disciplina de Língua Portuguesa, com distribuição representada no quadro abaixo:

Quadro 9 – Critérios avaliativos

Componentes avaliados	Pontuação atribuída
Participação ativa na leitura da obra, observando o envolvimento do aluno durante a realização da leitura.	5,0
Atividade em grupo: participação na etapa de troca de ideias em grupo, a partir do tópico de cada grupo,	5,0
Apresentação final: seminário	5,0
Produção textual do gênero conto maravilhoso ou conto de fadas	5,0

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades avaliativas propostas preveem o trabalho colaborativo entre os alunos. A dinâmica do processo de avaliação que propomos vai ao encontro da proposta de Colomer (2007, p. 15): “[...] a formulação de avaliações só pode chegar através das atividades que favorecem um tempo de reflexão e expansão da recepção própria, por um lado, e um tempo de exploração conjunta de significado, por outro”. O exposto salienta a relevância da exploração conjunta de significados, mediante a qual a troca de ideias e a colaboração entre alunos enriquecem o processo de aprendizado. Esse enfoque colaborativo não só amplia a perspectiva de cada aluno, na construção do seu próprio ponto de vista, como também estimula a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

5. 8. 2 Intervenção pedagógica: a pesquisa em ação

Após a etapa de revisão de literatura em cotejo com o aporte teórico e a construção do plano de ação, chegamos ao momento de colocar em prática as ações da proposta pedagógica. Partimos da hipótese de que a literatura infantojuvenil contemporânea é capaz de contribuir para a formação crítica do leitor acerca do tema da representação da mulher nas obras literárias infantojuvenis.

A intervenção foi realizada ao longo de todo o terceiro trimestre de 2024 a partir de um projeto de leitura previsto no plano de ação da escola. De acordo com Aranha e Martins (2007, p. 64), “[...] nós conhecemos as coisas na medida em que as produzimos”. Nesse sentido, por meio das ações já mencionadas, buscamos, sempre que possível, valer-nos de questionamentos como recurso de interação, mas também enquanto atitude política, demonstrando, na prática, que não pretendemos dar respostas, mas sugerir interpelações que se tornem contínuas. Com isso, evidenciamos aos alunos que eles próprios devem sempre contestar. O questionamento, a interpelação constante e a não acomodação são a base da construção do progresso da mentalidade coletiva; e esta começa no indivíduo. A partir da contemplação profunda das personagens da narrativa, buscamos suscitar o questionamento do outro e da sociedade, mas, sobretudo, de si mesmos, com atitude que visa, desvelar os preconceitos que os contos abordados comportam, que, também são, muitas vezes, os nossos próprios: “[...] mas o questionamento dos próprios preconceitos não é, por acaso, uma atitude política?” (Andruetto, 2012, p. 68).

5. 8. 2. 1 Ação 1: criação de contexto para a compreensão dos elementos paratextuais do livro *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados

Iniciamos o projeto entre os dias 16 e 20 de setembro de 2024, de acordo com o horário interno da escola, sendo que o começo das atividades ocorreu no dia 23 para o 9ºV3, 28 para o 9ºV2 e 29 para o 9ºV1. Obtivemos autorização para continuação da pesquisa ainda no mês de maio; entretanto, em virtude da necessidade de ajustar o projeto de acordo com as contribuições sugeridas pelas professoras orientadoras, julgamos conveniente começar a implementação da proposta pedagógica somente depois de realizar tal alinhamento.

A fim de chamar a atenção para o título do livro, primeiramente, fizemos o levantamento do conhecimento prévio. Escrevemos no quadro o clássico enunciado “era uma vez”, perguntamos aos alunos sobre o que eles pensam quando ouvem tal expressão, se já ouviram alguma história que começasse com ela e, se sim, como eles a interpretam. Todos participaram e, a partir da interação, ficou claro que eles reconheceram o enunciado das narrativas maravilhosas a partir do termo. Em seguida, alteramos o enunciado com a introdução de um elemento modificador do verbo: o advérbio “não”, alterando o enunciado para “não era uma vez”. Perguntamos: “e se a expressão fosse ‘não uma vez...’? Que mudanças isso traria ao texto? Houve alteração de sentido no enunciado?”. Todos responderam que sim. Então, questionamos qual o efeito que a presença do vocábulo “não” traz para a expressão. Todos responderam: “negação”. Perguntamos se já tinham visto um enunciado desse nos contos que conheciam de narrativa maravilhosa. Eles responderam que não. Questionamos, então, o que poderia significar o enunciado “não era uma vez”, diante do fato de que também estava relacionado às narrativas maravilhosas.

Tendo em vista que, nesse momento, os estudantes ainda não sabiam qual temática seria abordada, as respostas foram inúmeras. Alternadamente, disseram tratar-se de: história sem princesa e sem príncipe; uma narrativa da vida real; um relato baseado em fatos reais; uma história que não tem final feliz, etc. Dissemos a eles que estavam no caminho certo: que o enunciado é como uma corrente formada por muitos elos. Cada elo colabora com o todo na produção de sentido, de modo que cada palavra presente colabora para a produção de sentido do todo. Sendo assim, ao

acrescentarmos a palavra “não” ao enunciado “era uma vez”, construímos uma outra perspectiva semântica.

Apresentamos, então, os livros. Mostramos a capa. Revelamos tratar-se de uma obra de contos. Nesse momento, aproveitamos para abordar o caráter ficcional do texto e o que é ficção. Pedimos que juntassem as cadeiras e, em virtude do número de textos que selecionamos para o trabalho, formassem cinco grupos de leitura. Foram selecionados cinco textos do livro *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*, pela relação direta com o tema da representação da mulher na literatura infantojuvenil. Deixamos que se detivessem por um tempo com o livro, folheassem e observassem os signos não verbais. Perguntamos se eles sabiam o que significava a classificação de um livro como clássico. A maioria não soube dizer o que seria um clássico. Então, informamos que “clássico” é um termo de ampla significação, utilizado de acordo com o contexto a que o atributo se refere. Geralmente, o vocábulo alude a algo que serve de exemplo ou modelo por suas qualidades superiores. Além disso, é também associado a um período da cultura greco-romana. Decidimos, então, exemplificar os usos da palavra a partir de contextos específicos. Por exemplo, em competição esportiva, como o futebol, é conhecido como clássico um jogo entre dois times tradicionais e historicamente rivais; em conjunturas culturais e artísticas, o termo “clássico” é ainda mais amplo, podendo referir-se a um período específico da cultura ocidental, como o período renascentista. As pinturas de Leonardo da Vinci e Michelangelo, bem como, na literatura, composições tais quais *Dom Quixote*, são conhecidas como clássicos.

Falamos que, na literatura, de um modo geral, denominam-se clássicas as obras de grande valor e reconhecimento. Podem ser obras de arte, literatura, música, teatro ou cinema que sejam largamente reconhecidas pela sua excelência e importância duradoura. Na literatura infantojuvenil, são exemplos de clássicos livros como *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e *O Mágico de Oz*, de L. Frank Baum. Os clássicos da literatura infantil são composições que têm persistido no tempo e continuam a ser lidas e apreciadas por gerações de crianças e adolescentes. Diante disso, fica evidente que são histórias escritas em um passado longínquo.

Em face dessa conclusão, consideramos importante ressaltar a importância desses textos, salientando que não são ultrapassados por serem antigos. Os clássicos estão, há muito tempo, entre nós. E apresentam em si um valor inestimável pelo que já foram capazes de transmitir até agora, mas também pelo que ainda vão transmitir à medida que a nossa percepção se amplie. É relevante recordar, neste ponto, a assertiva de Calvino (2002, p. 8): “[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Alguns exemplos de textos clássicos da literatura infantil são: *Os Três Porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *O Patinho Feio*, entre outros.

Então, sugeri que reelaborassem a resposta que deram quando levados a construir uma relação entre o enunciado “não era uma vez” e as narrativas maravilhosas, associando sua compreensão inicial à perspectiva do que tinham acabado de aprender sobre os clássicos, a fim de confirmar ou refutar o posicionamento anterior. Selecionamos os títulos mencionados para a exemplificação não só por estarem disponíveis na biblioteca da escola, mas também porque, a partir de levantamento prévio, constatamos que a maioria dos alunos tinham dimensão dessas histórias narradas, seja por meio de versões textuais ou mediante filmes amparados na obra. Consideramos importante que os alunos tivessem contato visual com os livros, ainda que não fosse o momento reservado para a leitura deles. Levamos os volumes para a sala de aula, informamos tratar-se de exemplares da biblioteca e orientamos que, se tivessem vontade de descobrir as aventuras que continham, poderiam solicitar o empréstimo. Logo, após essa etapa das três referidas turmas, devolvi os exemplares à biblioteca.

5. 8. 2. 2 Ação 2: leitura

Começamos a ação em cada turma segundo a disposição interna do horário de aulas. Para a etapa de leitura, foram utilizadas cinco aulas de cinquenta minutos, em um período de duas semanas, situadas entre os dias 23 de setembro e 4 de outubro de 2024. O motivo de essa etapa ter-se estendido foi o momento que escolhemos para iniciar o projeto: o início do terceiro trimestre, quando se realizam as atividades de recuperação do trimestre antecedente. Embora o período oficial de recuperação já tivesse passado, em consequência das faltas dos alunos durante o período oficial de

recuperação, muitos professores de outros componentes curriculares solicitaram, ao pedagógico, a retirada dos alunos de outras aulas para que realizem as atividades de recuperação. Não se trata do cenário ideal, mas, é possível, visto que o prazo de inserção de notas no sistema é bastante pequeno. Desta forma, tivemos o cuidado de utilizar somente as aulas em que nenhum aluno seria convocado a sair da sala para a realização das referidas atividades.

Adotadas as medidas apropriadas para a participação de todos, divulgamos o nome dos contos que seriam utilizados para trabalho. Todos foram lidos em sala de aula. Alguns alunos participaram da leitura voluntariamente, outros recusaram a leitura ativa, atuando apenas como ouvintes.

A sequência dos textos lidos obedeceu a ordem em que aparecem na obra. Começamos a leitura, em voz alta; do primeiro texto: “A história da Cinderela tal como me contaram”, de Adela Basch. Estrategicamente, começamos a leitura, para que os alunos, vendo a participação do professor, se sentissem encorajados a participar. Veja as imagens:

Figura 61 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (I)



Figura 62 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (II)



Figura 63 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (III)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 64 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV2 (I)



Figura 65 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (II)



Figura 66 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV1 (III)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 67 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV3 (I)



Figura 68 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV2 (II)



Figura 69 – Fotografia referente à ação 2 na Turma - 9ºV2 (III)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Para essa ação, nenhuma mediação foi realizada, ainda que a leitura de um ou outro texto não tenha abarcado todo o período da aula. Não implementamos mediação e permitimos a interação em grupo, a observação dos signos não verbais e a troca de impressões entre os alunos. Entendemos que o momento do encontro entre o leitor e uma obra é singular, pela possibilidade de o texto acarretar-lhe impressões, sensações e emoções que constituem o que Borges (1987, p. 119) denomina “fato estético”. Valorizamos essa etapa, visto ser o instante em que, nas palavras de Marina Colasanti (2012), o texto “colhe a alma do leitor”.³⁰ (Colasanti *apud* Andruetto, 2012, p. 10).

Após a etapa de leitura, distribuímos os livros aos alunos, para que pudessem levar para casa e relê-lo, devolvendo-o no prazo de três dias para que todos pudessem ter a oportunidade de acessá-lo em ambiente domiciliar.

5. 8. 2. 3 Ação 3: discutindo a representação alegórica

Essa ação foi realizada na semana entre os dias 7 e 11 de outubro de 2024. Iniciamos a aula perguntando aos alunos se gostam de assistir a filmes e desenhos animados. Sugerimos a exibição de três desenhos animados, disponíveis na *internet*: *Chapeuzinho Vermelho*,³¹ *O mágico de Oz*³² e *Alice no país das maravilhas*.³³ Eles ficaram animados.

Consideramos a relevância de comentar que, em vista da preparação para execução do projeto, realizamos tertúlias com os textos das referidas histórias, tão logo

³⁰ Enunciado de Marina Colasanti relativo à obra de Andruetto, presente no prefácio do livro *Por uma literatura sem adjetivos*.

³¹ Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=chapeuzinho+vermelho+desenho+animado&og=chapeuzinho+vermelho+desenho+animado&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyCQgAEFUYORiABDIHCAEQABiABDIICAIQABqWGB4yCAgDEAAYFhgeMggIBBAAGBYHjIKCAUQABiABBiIBDIHCAYQABjvBTIHCAcQABjvBTIKCAgQABiABBiIBNIBCjE2NjU5ajBqMTWoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:e7bac105,vid:qhwYBT6XEJA,st:0>. Acesso em: 26 set. 2024.

³² Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=o+m%C3%A1gico+de+%C3%B3s+desenho+animado&og=o+m%C3%A1gico+de+%C3%B3s+desenho+animado&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEFUYOTIJCAEQlhqNGIAEMgqIAhAAGIAEGKIEMqclAxAAGO8FMgqIBBAAGIAEGKIEMqclBRAAGO8F0gEKMTaxMTVqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:47c7883f,vid:hi6gjkhpwo,st:0>. Acesso em: 26 set. 2024.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b1oC3yCdikY>>. Acesso em: 26 set. 2024.

obtivemos aprovação no exame de qualificação; entretanto, sem mencionar relação com a proposta pedagógica que implementaríamos no decorrer do ano; de forma que os alunos do 9ºV2 e 9ºV3 já conheciam o texto. Nenhum outro tipo de interação foi realizado naquele momento, visto que a tertúlia, desenvolvida de acordo com as orientações da Secretaria de Estado da Educação prevê a participação mínima do professor e a livre expressão do aluno. Ademais, disponibilizei os *links* de acesso aos textos para os alunos que não haviam tido a oportunidade de lê-los e também para aqueles que os quisessem reler. Vale também ressaltar que todos os contos utilizados nessa ação estão disponíveis em sites da rede mundial de computadores, de livre acesso para qualquer pessoa.

Após a exibição dos desenhos, distribuimos o material teórico previamente preparado sobre o objeto de conhecimento “representação alegórica” contendo o conceito e exemplos de alegorias baseadas nas histórias de *Chapeuzinho Vermelho*,³⁴ dos irmãos Grimm; *Alice no País das Maravilhas*,³⁵ de Lewis Carroll; *O Mágico de Oz*,³⁶ de L. Frank Baum, que os alunos puderam acessar por meio dos links referenciados. Partimos das representações de elementos da narrativa, como personagens e lugares. Dialogamos com os alunos explicando item a item, exemplo a exemplo. Alguns alunos interagiram com perguntas e comentários. A estudante M. E. S. Pereira comentou que nunca tinha pensado nas histórias como representações; para ela, era somente uma narrativa que os autores inventaram. Na sequência, propusemos a organização da turma em cinco grupos para a realização de duas atividades. A primeira atividade proposta é similar à realizada com os textos *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm; *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, para formação do conceito relativo às alegorias, conforme descrição relativa a esta ação. A atividade consistiu em: identificação das alegorias e suas representações no texto *Chapeuzinho Amarelo*,³⁷ de Chico Buarque de Holanda.

³⁴ Disponível em <https://5ca0e999-de9a-47e0-9b77-7e3eeab0592c.usfiles.com/ugd/5ca0e9_e39a512dd1c44684a5508a14d7268429.pdf>. Acesso em 07 out. 2024.

³⁵ Disponível em: <<https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>> Acesso em 07 out. 2024.

³⁶ Disponível em: <<https://familiaitinerante.com.br/wp-content/uploads/2020/07/O-Magico-de-Oz.pdf>> Acesso em 07 out. 2024.

³⁷ Disponível em <https://5ca0e999-de9a-47e0-9b77-7e3eeab0592c.usfiles.com/ugd/5ca0e9_e39a512dd1c44684a5508a14d7268429.pdf>. Acesso em: Acesso em 07 out. 2024.

A segunda atividade consistiu em realização de curadoria relacionada ao objeto do conhecimento “representação alegórica”. O exercício proposto foi a criação de mapas conceituais. A atividade de análise contemplou a identificação das alegorias presentes no conto por meio da construção das personagens Chapeuzinho Amarelo e lobo. Além de disponibilizar o texto *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda, através de um *link* de site da *internet*, levamos um exemplar do livro, do acervo da biblioteca da escola, para a sala de aula.

A realização de mapas conceituais visou não só consolidar a aprendizagem do objeto de conhecimento estudado, bem como fomentar o conhecimento prévio necessário para a realização da próxima ação: a mediação cultural dos textos selecionados da obra *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*. Em virtude disso, sugerimos que os mapas conceituais fossem construídos na perspectiva da representação do homem e da mulher na literatura infantojuvenil tradicional. Dos quinze grupos distribuídos nas três turmas, sendo cinco de cada turma, quatorze entregaram a atividade, dentre os quais selecionamos dez como amostra.

Reiteramos o nosso compromisso com o sigilo em relação à divulgação dos nomes dos participantes. Em virtude disso, as imagens foram cortadas para excluir os seus nomes, cujas primeiras letras utilizamos para identificar os integrantes dos grupos. Observe as imagens da atividade realizada.

Figura 70 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV1 (I)



Integrantes do grupo: J. M. S. A.; J. B. G.; K. O. M.; H. G

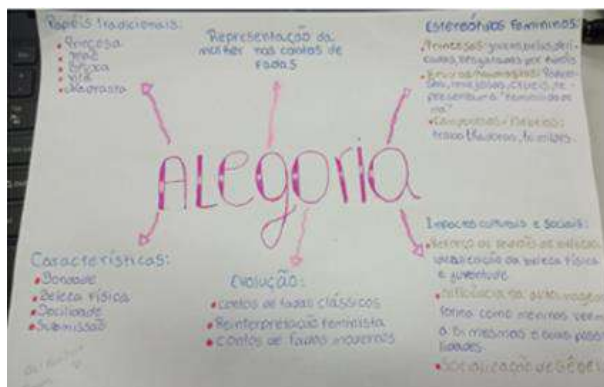
Figura 71 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV1 (II)



Integrante do grupo: T. O. L.; R. S. N.; P. H. F. M.; L. F. S.S.

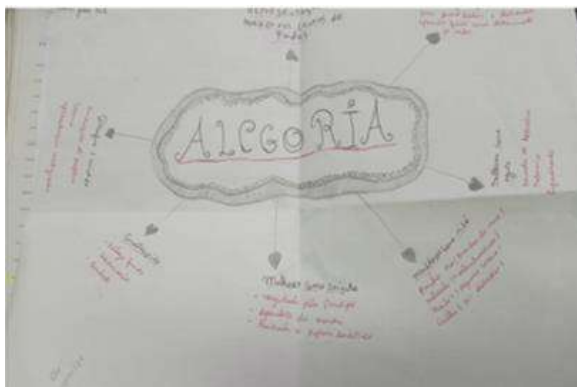
Fonte acervo da pesquisadora (2024).

Figura 72 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV1 (IV)



Integrantes do grupo: M. E. S.; M. J. G.; R. S. N.; N. M. A. C.; M. R. S. P.

Figura 73 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV1 (V)



Integrantes do grupo: K.D. H.; K. O. S.; L. D. F.; L. H. C. H.; L. F. S. S.

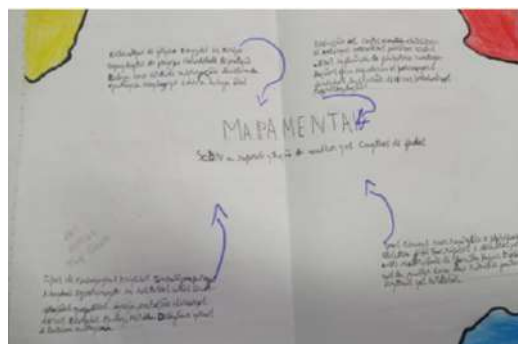
Fonte acervo da pesquisadora (2024).

Figura 74 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV2 (I)



Integrantes do grupo: M. C. S. F.; N. A. A.; P. H. Q. N.; P. R. C.; R. L. L. M.

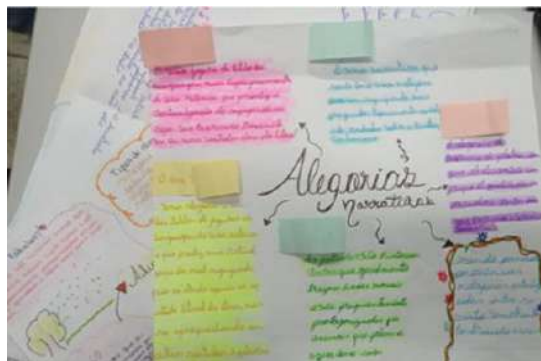
Figura 75 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV2 (II)



Integrante do grupo: S. P. O.; S. S. SN.; S. S. S.; S. L. S.; T. A. M.; V. J. M. O.

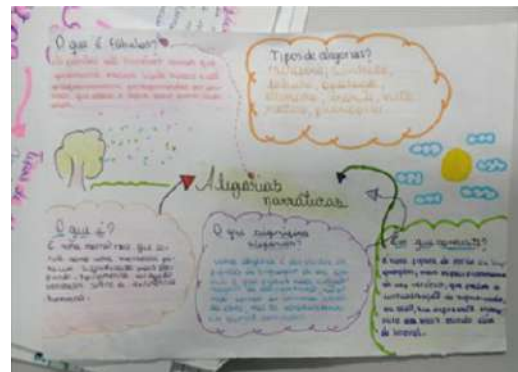
Fonte acervo da pesquisadora (2024).

Figura 76 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV2 (III)



Integrantes do grupo: B. S. L.; D. J. C. S.; E. F. Z.; E. F. P. F.; G. S. F.

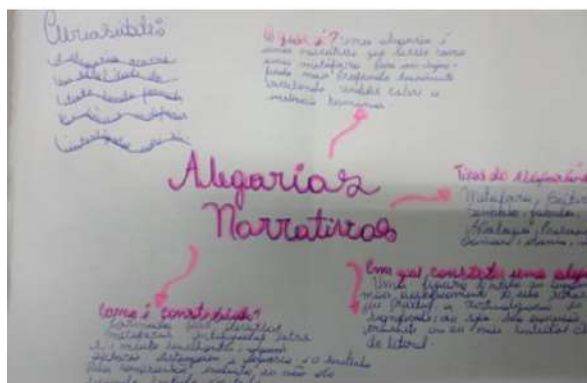
Figura 77 – Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV2 (IV)



Integrantes do grupo: I. M. S.; I. C. V.; J. P. S.; J. V. S. R.

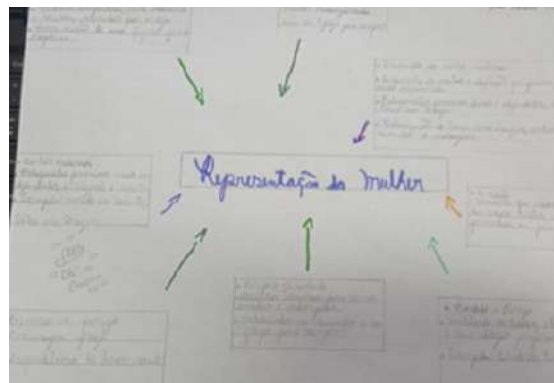
Fonte acervo da pesquisadora (2024).

Figura 78 Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV3 (I)



Integrantes do grupo: K. B. V.; L. R. B. A.; L. R. M.; L. V. K.; L. O. S.

Figura 79 Fotografia referente à ação 3 na Turma - 9ºV3 (II)



Integrantes do grupo: L. O. S.; L. S. S. S.; M. J. C. S.; M. E. N. S.; M. S. M.

Fonte acervo da pesquisadora (2024).

5. 8. 2. 4 Ação 4: mediação do texto literário e da questão da representação da mulher na literatura infantojuvenil

Essa ação foi realizada entre os dias 23 de setembro e 4 de outubro de 2024. O primeiro momento relativo à ação aconteceu no auditório, com todos os alunos presentes, tomando o tempo de duas aulas. Em vista disso, a ação contou com a colaboração de professores de outros componentes curriculares (ciências e inglês), além da docente Jomara Karla, professora de língua portuguesa da turma 9ºV1, que, de forma colaborativa, auxiliou na aplicação da proposta interventiva na turma mencionada.

A realização da quarta ação ocorreu em quatro aulas, de forma que a sua execução demandou três dias, um com aulas geminadas e dois outros com apenas uma aula. Começamos a ação perguntando para os alunos se ainda se lembravam das histórias que lemos juntos, do livro *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*. Felizmente, a maioria respondeu que sim. Alguns poucos disseram que não se lembravam de todas as histórias por terem faltado em dias de leitura. Alguns tiraram o livro da bolsa e demonstraram adesão. Solicitamos que o exemplar do livro que estava em poder do grupo fosse repassado para os integrantes que haviam faltado para que pudessem lê-lo a tempo de realizar as próximas ações.

Na sequência, indagamos os alunos sobre os nomes das personagens dos contos lidos, registrando-os lado a lado no quadro à medida que foram mencionando-os,

deixando o espaço livre logo abaixo das palavras, para que pudéssemos associar as personagens aos elementos que as caracterizam, de acordo com a participação dos alunos.

Ao terminar de fazer as anotações dos nomes, solicitamos aos alunos que refletissem sobre as personagens e apresentassem características associadas a elas. Começamos pela Cinderela e, pouco a pouco, alternadamente, os estudantes participaram, atribuindo traços aos seres fictícios. Disseram que ela é portadora de TOC – Transtorno obsessivo compulsivo –, chata e malvada com a madrasta e as filhas dela. Agimos nesses moldes até completarmos o quadro com as características das personagens. Questionamos se eles viam alguma diferença na caracterização das personagens em relação às histórias clássicas que essas referenciam. Um ou outro aluno não respondeu, mas, dentre os que interagiram, o “sim” foi unânime. Solicitei que apontassem as diferenças para que pudéssemos registrá-las no quadro. Afirmaram, por exemplo, que a Cinderela do conto tradicional era mais bem humorada, sempre obedecia a todas as ordens, mesmo ficando infeliz, e recebia maus-tratos sem revidar, enquanto, segundo a versão lida, era quem dava as ordens e também maltratava a madrasta. Quanto às semelhanças, apontaram que as duas eram trabalhadoras e faziam o trabalho sempre muito bem feito. Levantamento semelhante foi feito com todas as demais personagens. Os discentes encontraram mais dificuldades em relacionar o conto “O vestido novo da imperatriz” com o clássico “A roupa nova do rei”. Concluíram que as personagens que têm uma caracterização mais próxima da história tradicional são aquelas do conto “João e Maria”.

Após essa etapa, perguntei aos alunos se eles conheciam o significado da palavra “estereótipo”.³⁸ Eles deram respostas que, em linhas gerais, demonstraram que

³⁸ “Significado de Estereótipo; substantivo masculino. Padrão estabelecido pelo senso comum e baseado na ausência de conhecimento sobre o assunto em questão. Concepção baseada em ideias preconcebidas sobre algo ou alguém, sem o seu conhecimento real, geralmente de cunho preconceituoso ou repleta de afirmações gerais e inverdades. Algo desprovido de originalidade e repleto de clichês. Comportamento desprovido de originalidade que, faltando adequação à situação presente, se caracteriza pela repetição automática de um modelo anterior, anônimo ou impessoal.

[Artes Plásticas] Forma de impressão em que os caracteres estão fixos e estáveis, clichê, matriz. Que se adapta ao padrão de uma normalidade já fixada.

Etimologia - origem da palavra. A palavra estereótipo origina da junção de estereo-, do grego ‘stereós’, com o sentido de sólido, + týpos, com o sentido de modelo, fôrma; pelo francês ‘stéréotype’. Disponível em:

<<https://www.dicio.com.br/estereotipo/#:~:text=substantivo%20masculino%20Padr%C3%A3o%20esta>

dispunham de noção sobre o significado do léxico, mas alguns confundiram “estereótipo” com “preconceito”. Assim sendo, buscamos a definição virtualmente, já que o material para projeção se encontra instalado na sala, bastando apenas conectar os fios e ligar, e dado que a escola oferece acesso à *internet* em tempo real da aula. Projetamos na tela o conceito da palavra presente no site *Dicio – Dicionário online de português*. Lemos juntos as acepções e, a partir delas, a fim de simplificar o conceito, explicamos que estereótipos são convicções generalizadas e simplificadas sobre um grupo de pessoas ou coisas, que geralmente não refletem a realidade e podem ser amparadas em preconceitos. Eles reduzem indivíduos a características fixas e muitas vezes negativas, ignorando a diversidade e a complexidade de cada pessoa ou situação. Os estereótipos são prejudiciais, visto que restringem o modo como vemos e tratamos os outros, dificultando o reconhecimento e a complexidade de cada indivíduo.

Explicamos também que a fundamentação de um ponto de vista em estereótipos pode ter efeitos devastadores e, por isso é também uma forma de violência, podendo gerar discriminação, baixa autoestima e preconceitos, que, por sua vez, geram conflitos. Logo, devemos sempre combater os estereótipos por meio da educação e conscientização, contato e diálogo, crítica e reflexão. É justamente isso que estávamos fazendo. Aproveitamos para abordar o termo “preconceito”, cujo significado pode estar amparado em estereótipos. Explicamos que preconceito é um julgamento ou opinião previamente formada sobre uma pessoa ou um grupo, sendo que o próprio prefixo “pre-” já denuncia a essência que a palavra “preconceito” encerra, isto é, de um conceito mal formado sobre alguém ou algum grupo. O debate sobre essas duas palavras gerou tantas interações que, a fim de não desvalorizar a participação dos alunos, alteramos a programação prevista para a execução da ação de três para quatro aulas.

A compreensão efetiva do conceito de “estereótipo” permitiu a inserção de outros elementos no campo de debate. No quadro, estavam ainda registradas as caracterizações das personagens que havíamos construído em colaboração com os alunos; ao lado, registramos o termo “estereótipo” e, em volta do nome, as expressões

“representação da mulher”, “padrão de representação” e “influência do contexto histórico”, formando um círculo. A partir da conclusão dos alunos de que esses termos estavam todos conectados, ligamos os nomes com setas partindo da palavra “estereótipo” para as demais. O quadro ficou dividido ao meio. De um lado, as palavras cujos campos semânticos vinculam-se a “*estereótipo*”; do outro, o nome das personagens e seus aspectos que contrariam os preceitos próprios da representação estereotipada. Após a exposição dialogada a respeito da formação dos elementos do quadro, ouvi o discurso de um aluno, H. G. S., do 9º V2: “se fosse um jogo, um lado estaria contra o outro”. Diante disso, embora não fizesse parte do nosso plano inicial, elaboramos a ideia de marcar um x bem grande entre os dois lados do quadro para materializar visualmente a desconstrução dos estereótipos que a obra propõe. Fomentamos o mesmo debate nas outras turmas, a fim de alcançar um efeito visual semelhante.

Na sequência, projetamos uma notícia intitulada “Sem desigualdade de gênero, o mundo poderia ter PIB ao menos 20% maior, diz banco mundial”.³⁹ Lemos alguns trechos do texto, que trata, em linhas gerais, das implicações econômicas da desigualdade de gênero. Na ocasião, ampliamos a discussão para as consequências políticas dessa desigualdade. Comentamos que, dentre os vereadores eleitos no último pleito, somente havia uma mulher. Questionamos se achavam normal esse resultado, tendo em vista que a maioria dos eleitores se identificam como mulheres. De um modo geral, os estudantes elaboraram justificativas muito próximas daquelas que apresentamos nesta pesquisa: tais cenários são causados pelo machismo da sociedade que atinge tanto homens quanto mulheres, pela desigualdade de oportunidades e outros.

Nesse contexto, a resposta da aluna B. E. S. L., do 9º V3 evidenciou-se, por tratar-se de um ponto de vista que a pesquisa ainda não havia revelado. Ela justificou que as mulheres não conseguem se dedicar tanto quanto necessário para ganhar uma eleição, porque não contam com o apoio da retaguarda. Comentou que um parente próximo apoiava a candidatura de um determinado candidato e que era muito

³⁹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/03/11/sem-desigualdade-de-genero-mundo-poderia-ter-pib-ao-menos-20percent-maior-diz-banco-mundial.ghtml>>. Acesso em 23 set. 2024.

trabalhoso e demandava muito tempo de dedicação. Logo, durante o período de campanha, não é possível ocupar-se de mais nada. A discente apresentou um questionamento, aparentemente, já debatido em família, que parafraseamos aqui: se fosse uma mulher, quem iria cuidar de suas ocupações para ela, para que fosse possível se ausentar por tanto tempo, sem horário definido? Replicamos que não sabíamos a resposta, mas, por ora, ficamos satisfeitas pela elaboração do questionamento. E ampliamos dizendo que a mesma reflexão atende a outras situações da vida social como a que oportuniza o acesso à educação. Observamos que a mesma configuração familiar que se empenha em fornecer uma estrutura para que o jovem estudante possa se dedicar exclusivamente aos estudos, não faz o mesmo pela jovem estudante.

Nesses momentos, no comportamento de alguns alunos-homens, fica evidente a divisão da sociedade. Questionamentos geram uma agitação na turma e torna evidente a importância do debate do tema na sala de aula. Os dois lados atacam: de um lado, há quem argumenta a fim de preservar privilégios históricos; de outro, há quem defende o equilíbrio de condições dos grupos. E há quem se cala, como quem não tivesse nada a dizer. É necessário um mediador preparado para lidar com essa situação.

Na terceira e quarta aulas relativas à ação quatro, retomamos com a aplicação da proposta interventiva, mas, dessa vez, com as turmas separadas, cada uma em sua sala. Para essa ação, solicitamos ao pedagógico a presença dos professores da educação especial na turma 9ºV2, com o objetivo de oportunizar a participação efetiva de todos, de acordo com as especificidades de cada um, visto que, na referida turma, havia três alunos com necessidades especiais. Primeiramente, pedimos aos alunos que foram formados cinco grupos. Orientamos que se organizassem em grupos mistos e inclusivos; além disso, que incluíssem os estudantes faltantes, para que estes não ficassem reunidos em um único grupo e a sua ausência recorrente não prejudicasse a realização da atividade. Deixamos que montassem os grupos, com a finalidade de valorizar a participação voluntária, visto que a companhia dos colegas com os quais têm mais afinidades favorece o desenvolvimento da expressão subjetiva. Somente interferimos na formação dos grupos para incluir os alunos que, no dia, estavam ausentes.

A tarefa sugerida para os grupos consiste em programar uma análise sobre a questão da representação da mulher na literatura infantojuvenil, com base na troca realizada na mediação das aulas precedentes e nos textos selecionados da obra *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados. Os grupos foram orientados a abordar um dos cinco questionamentos pontuados na sequência de atividades. A mediação do professor pesquisador incluiu a orientação sobre como fundamentar as respostas e selecionar as evidências mais pertinentes, buscando fomentar uma análise crítica sobre a influência, na formação das novas gerações, da representação da mulher na literatura infantojuvenil. Distribuímos uma lista de questionamentos em material impresso aos alunos e definimos, com a participação deles, a pergunta de cada grupo, para que construíssem um posicionamento a ser compartilhado com a turma. Ao fim da tarefa, organizamos as turmas em círculo, garantindo que todos os participantes tivessem uma visualização acessível da apresentação. Veja evidências dessa ação abaixo:

Figura 80 – Fotografia da apresentação relativa à ação 4 (I)



Figura 81 – Fotografia da apresentação relativa à ação 4 (II)



Figura 82 – Fotografia da apresentação relativa à ação 4 (III)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

5. 8. 2. 5 Ação 5: estudo do gênero narrativa maravilhosa e seus componentes estruturais

Essa ação foi realizada entre os dias 21 e 25 de outubro de 2024. Primeiramente, escrevemos, no quadro, o objeto do conhecimento a ser tratado na aula: “estudo dos componentes estruturais do gênero: narrativa maravilhosa”. Perguntamos, aos alunos, se sabiam distinguir os contos comuns daqueles que compõem a narrativa maravilhosa. Constatamos que sim. De um modo geral, todos ofereceram referências, citando exemplos do gênero. Alguns ficaram tímidos, a princípio, mas, logo que os exemplos dados pelos outros alunos começaram a ser aceitos como correspondentes à narrativa maravilhosa, sentiram-se mais propensos à participação. Foram citados

nomes que reportavam às aulas anteriores sobre os contos clássicos, mas também foram mencionados exemplos dos quais ainda não tínhamos abordado: *Soldadinho de chumbo*, *Pinóquio*, *Gato de botas* e até contos que se caracterizam pela atualidade, como *Shrek* e *Frozen*. Concluímos que todos os exemplos estavam corretamente identificados como narrativas maravilhosas. Logo, eles tinham entendido muito bem a construção desse gênero.

Em seguida, explicamos que são chamadas narrativas maravilhosas os contos de fadas e os contos maravilhosos. Esses dois ramos narrativos apresentam características em comum que os constituem como maravilhosos. São elas: o mundo fantástico – a história se passa em lugares imaginários, mágicos, cheio de mistérios, geralmente irreconhecíveis, como florestas, castelos e reinos distantes, que deslocam os fatos narrados –; personagens mágicos – incluem criaturas sobrenaturais, como unicórnios, sereias e gigantes, além de personagens que dominam a prática da magia, como magos, fadas e bruxas –; eventos incríveis – acontecimentos impossíveis dentro de uma perspectiva racional, como tapetes que voam e pedras que se movem pela força das palavras –; e objetos e palavras encantados – itens que têm poderes especiais, como espelhos que falam, varinhas, palavras mágicas, etc. Durante a explicação, projetamos, no quadro, o conceito e as caracterizações descritas para o acompanhamento dos alunos. Ao final, pedimos que registrassem no caderno os pontos que cada um considerava necessário.

A fim de contextualizar os estudos dos elementos estruturais do gênero, escolhemos ler o conto *A roupa nova do rei*,⁴⁰ de Hans Christian Andersen, porque percebemos, durante a leitura dos textos selecionados de *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados nas aulas anteriores, que os alunos tiveram mais dificuldade de compreender a relação de “O vestido novo da imperatriz”, de Heriberto Tejo, com o conto clássico. Após a leitura, perguntamos se viram semelhança entre os dois contos mencionados. Constatamos que sim. Não nos aprofundamos na análise, pois o objeto do conhecimento do qual estávamos tratando era outro. Mas perguntamos se perceberam a diferença no desfecho das duas narrativas. Comentamos que, a partir de então, o fim de “O vestido novo da imperatriz”, de Heriberto Tejo, que havíamos

⁴⁰ Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/11/roupa_nova_rei-texto.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

lido em aulas anteriores, passou a fazer mais sentido. Alguns alunos esboçaram a reação de pegar o livro para conferir, mas solicitamos que o fizessem ao final da aula, quando estivessem realizando a tarefa proposta.

Com o propósito de abordar os elementos estruturais do gênero, contextualizados no conto, preparamos um material pedagógico estruturado para projetar durante a aula, mas também disponibilizamos cópia impressa para que colassem no caderno, mostrando que a estrutura da narrativa trabalhada é semelhante àquela convencional, presente em qualquer narrativa ficcional. Observe a imagem do material teórico, capturada da tela do equipamento utilizado para projeção.

Figura 83 – Imagem das páginas com informações teóricas capturadas do computador

A Roupas Nova do Rei é um conto escrito por Hans Christian Andersen que oferece uma rica análise de seus componentes estruturais. Vamos explorar os principais elementos:

Componentes Estruturais de "A Roupas Nova do Rei"

1. Personagens

- **Rei:** Um monarca vaidoso e ingênuo que deseja sempre estar bem vestido.
- **Tecelões/Farsantes:** Dois trapezeiros que fingem ser tecelões habilidosos, capazes de fazer roupas invisíveis para tolos.
- **Súditos:** Incluem ministros, conselheiros e o povo da cidade, que fingem ver a roupa para não parecerem tolos.
- **Criança:** A única personagem que diz a verdade, apontando que o rei está nu.

2. Enredo

- **Introdução:** O conto começa apresentando o rei e sua obsessão por roupas novas.
- **Desenvolvimento:** Dois farsantes chegam à cidade, afirmando serem tecelões capazes de fazer roupas que só pessoas inteligentes podem ver. O rei os contrata para fazer uma roupa nova.
- **Climax:** Os tecelões fingem trabalhar, mas na verdade não tecem nada. Todos os súditos, com medo de parecerem tolos, fingem ver a roupa. O rei desfila pela cidade "vestindo" a roupa invisível.
- **Desfecho:** Uma criança na multidão diz a verdade: o rei está nu. A multidão começa a murmurar, confirmando a revelação da criança.

3. Ambiente

- **Palácio Real:** Onde o rei reside e onde os tecelões fingem trabalhar.
- **Cidade:** Onde o desfile final acontece e o engano é revelado.



4. Conflito

- **Interno:** O orgulho e a vaidade do rei contra sua vergonha potencial de parecer tolo.
- **Externo:** O embuste dos tecelões e a aceitação coletiva da mentira pelo povo e pelos súditos.

5. Climax

- O ponto alto do conto ocorre quando o rei desfila nu pela cidade e a criança revela a verdade.

6. Desfecho

- O desfecho mostra a reação das pessoas à verdade, destacando a moral da história sobre a vaidade e a credulidade.

Funções de Cada Elemento

- **Personagens:** Representam diferentes aspectos da sociedade, como a vaidade, o engano e a inocência.
- **Enredo:** Conduz a narrativa de forma progressiva até a revelação final, mantendo o interesse do leitor.
- **Ambiente:** Ajuda a situar a história em um contexto de poder e aparência.
- **Conflito:** Centraliza a trama no embate entre a verdade e a aparência.
- **Climax:** Provoca uma reviravolta, revelando a farsa.
- **Desfecho:** Conclui a história com uma lição moral clara.

Estes componentes estruturais colaboram para criar uma narrativa envolvente e moralmente significativa, que continua a ressoar com leitores de todas as idades.

Fonte: Acervo digital da pesquisadora (2024).

Esse recurso pedagógico, além de contribuir para o acompanhamento de todos os alunos, mesmo os que estivessem sentados distantes do quadro e têm dificuldades para enxergar à distância, possibilita a consulta em outros momentos de abordagem do gênero narrativo em outros contos. Sendo assim, além de projetar o material teórico, distribuímos cópias para acompanhamento, como forma de amparar os alunos

teoricamente para a realização da tarefa da próxima aula, planejada para dar sequência a esta, em correspondência à ação cinco, prevista no plano de aula.

Na aula seguinte, retomamos o objeto do conhecimento “componentes estruturais do conto” e propomos uma atividade como tarefa: a identificação de características da estrutura de outro conto, dentre os cinco selecionados da obra *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados. Buscando ser o mais imparcial possível na atribuição dos contos aos respectivos grupos, realizamos o sorteio dos títulos entre os agrupamentos formados para realização da atividade proposta na última ação. Informamos que, a partir de então, os grupos tomariam por base os contos atribuídos para a realização das atividades até a finalização da proposta interventiva.

Figura 84 - Fotografia relativa à ação 5
(I)



Figura 85 - Fotografia relativa à ação 5
(II)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Os alunos realizaram a atividade de reconhecimento dos elementos estruturais, estudados na aula anterior, nos contos selecionados. Nesse momento, foram orientados a fazer anotações para organização e desenvolvimento de estratégias com o objetivo de apresentar seus resultados aos demais colegas. Contudo, não precisariam entregar uma atividade escrita para avaliação, pois seriam avaliados pela exposição oral. As estratégias da apresentação partiram da criatividade dos alunos, sem interferência do professor.

Figura 86 - Fotografia relativa à ação 5 (III)



Figura 87 - Fotografia relativa à ação 5 (IV)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 88 - Fotografia relativa à ação 5 (V)

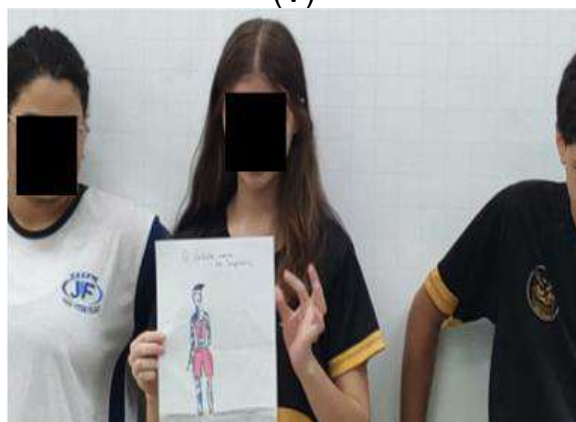


Figura 89 - Fotografia relativa à ação 5 (VI)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

5. 8. 2. 6 Ação 6: análise dos elementos alegóricos e culturais dos contos

Essa ação foi realizada entre os dias 28 de outubro e 8 de novembro de 2024. Consideramos que todas as abordagens relativas aos contos selecionados para construção da proposta interventiva foram feitas nas ações anteriores. Pressupomos também que os alunos, à esta etapa, já se encontravam em condições de reunir todo o conhecimento adquirido ao longo da sequência de atividades propostas e expô-lo em um seminário.

A fim de favorecer a participação do aluno e materializar, nas ações da pesquisa, o processo democrático, realizamos uma enquete sobre os recursos que gostariam de utilizar para produção do material do seminário, pois, devido ao grande número de

grupos formados, a adoção de um recurso único facilitaria a administração do tempo. Eles optaram pelo uso dos recursos digitais de que a escola dispõe. Para cumprimento dessa tarefa, solicitamos à coordenação o acesso a todos os equipamentos que a escola disponibiliza: *Chromebooks*, para pesquisa e preparação da apresentação e cópias das capas dos livros em tamanho aumentado, para ornar o local da apresentação. Primeiramente, confirmamos a formação dos grupos. Perguntamos se todos estavam satisfeitos com a organização, porque, a partir de então, não poderíamos mais fazer alterações. Alguns alunos solicitaram a troca de grupos e foram atendidos de acordo com a necessidade de manter uma formação equilibrada quanto ao número de integrantes.

Os textos selecionados já tinham sido distribuídos entre os grupos na atividade da ação precedente, de maneira que todos os grupos já sabiam qual texto apresentar. Sorteamos, então, os tópicos que serviriam de amparo à perspectiva sobre a qual cada conto seria analisado. São eles: personagens que representam a mulher – características e personalidades; papéis e estereótipos; poder e autonomia; contexto histórico e cultural; e revisão e reinterpretação. Orientamos também que o seminário é um tipo de reunião que focaliza a apresentação e discussão de um tema específico com os participantes, o que propicia que os interlocutores do seminário sejam, ao mesmo tempo, ouvintes e participantes. Nesse sentido, a fim de fomentar o debate, todos os grupos, além de preparar sua própria apresentação, deveriam preparar uma pergunta ou um comentário sobre a exposição do outro grupo.

As aulas subsequentes previstas para a execução da ação foram voltadas ao trabalho de curadoria do aluno, com o intuito de produzir um material que amparasse o tema, o texto e o tópico a ser debatido no seminário. Nesta etapa, também atuamos como mediadores do processo, estimulando o pensamento crítico e incentivando a construção colaborativa do material da apresentação.

5. 8. 2. 7 Ação 7: seminário (apresentação em grupo)

Essa ação foi realizada nos dias 11 e 12 de novembro de 2014, marcando um importante momento de aprendizado e desenvolvimento. As apresentações, realizadas no auditório da escola, contaram com a presença tanto dos alunos quanto da equipe pedagógica, promovendo um ambiente de troca e interação. As turmas

foram acolhidas e a dinâmica da atividade foi cuidadosamente explicada, especialmente por ser a primeira experiência dos estudantes como palestrantes, um papel que exige coragem, preparação e engajamento.

Durante a atividade, foram reforçados os objetivos centrais, como a importância de se expressar com clareza, organizar ideias de forma coerente, além de desenvolver a capacidade de interagir com o público e de participar ativamente das discussões. Esses critérios não apenas orientaram a avaliação, mas também proporcionaram aos alunos a oportunidade de explorar habilidades fundamentais para o crescimento pessoal e profissional.

Figura 90 – Fotografia da apresentação do grupo: “Antecedentes de uma famosa história” – 9ºV1, relativa à ação 07 (I)



Figura 91 – Fotografia da apresentação do grupo: “Antecedentes de uma famosa história” – 9ºV1, relativa à ação 07 (II)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 92 – Fotografia da apresentação do grupo: “A história da Cinderela tal como me contaram” – 9ºV1, relativa à ação 07 (I)

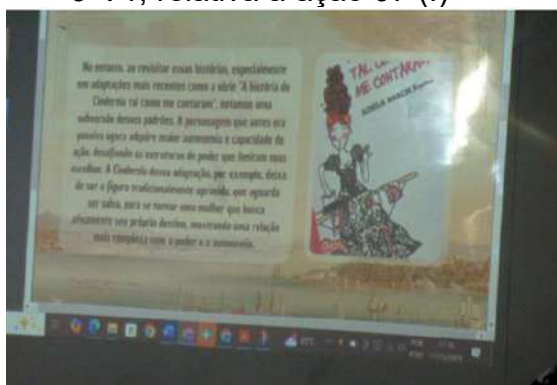
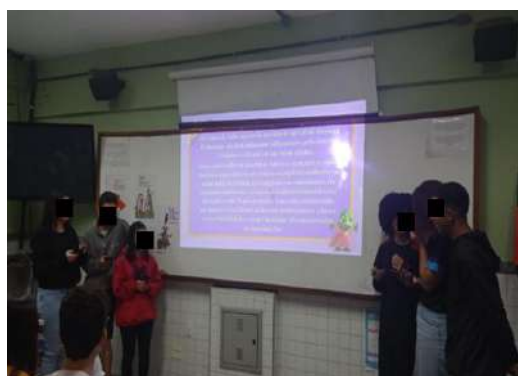


Figura 93 – Fotografia da apresentação do grupo: “A história da Cinderela tal como me contaram” – 9ºV1, relativa à ação 07 (II)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 94 – Fotografias da apresentação do grupo: “João e Maria” – 9ºV2, relativa à ação 07 (I)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 95 – Fotografias da apresentação do grupo: “João e Maria” – 9ºV2, relativa à ação 07 (II)



Figura 96 – Fotografia da apresentação do grupo: “João e Maria” – 9ºV2, relativa à ação 07 (III)

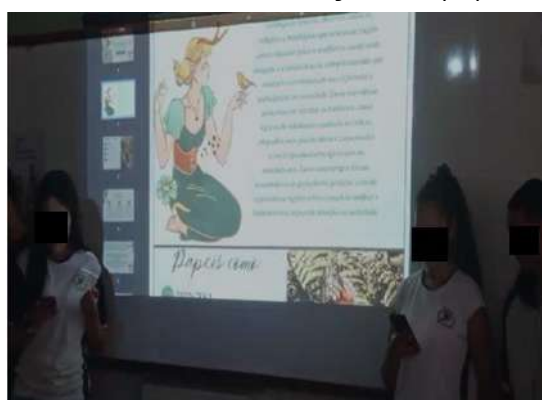
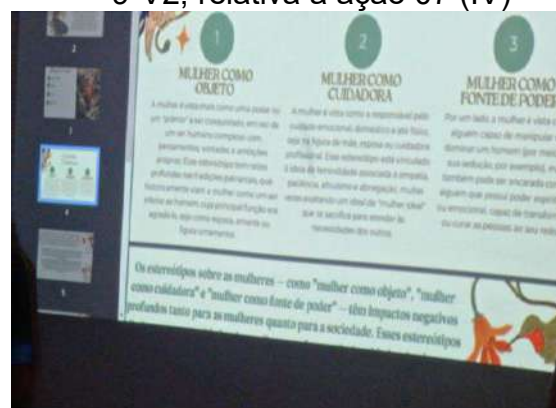


Figura 97 – Fotografia da apresentação do grupo: “João e Maria” – 9ºV2, relativa à ação 07 (IV)

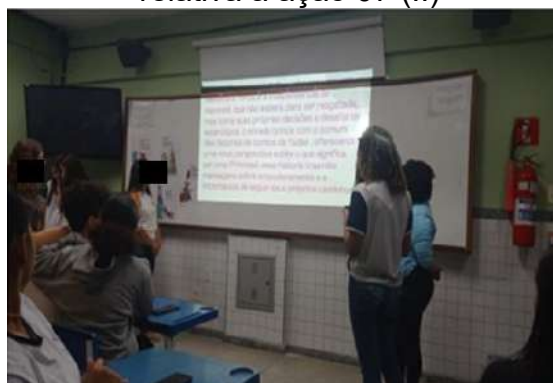


Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 98 – Fotografia da apresentação do grupo: “Rapunzel (e uma grande desordem)” – 9ºV3, relativa à ação 07 (I)



Figura 99 – Fotografia da apresentação do grupo: “Rapunzel (e uma grande desordem)” – 9ºV3, relativa à ação 07 (II)

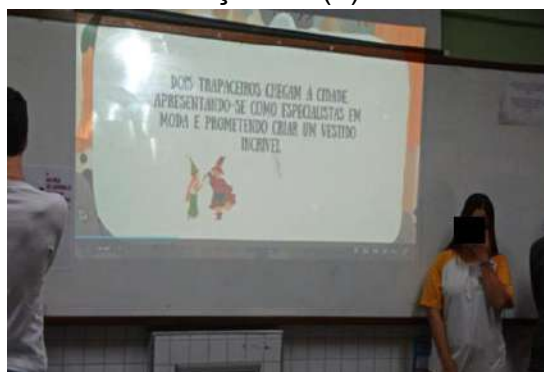


Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 100 – Fotografia da apresentação do grupo: “O vestido novo da Imperatriz” – 9ºV3, relativa à ação 07 (I)



Figura 101 – Fotografia da apresentação do grupo: “O vestido novo da Imperatriz” – 9ºV3, relativa à ação 07 (II)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 102- Fotografia da apresentação do grupo: “O vestido novo da Imperatriz” – 9ºV3, relativa à ação 07 (III)



Figura 103 – Fotografia da apresentação do grupo: “O vestido novo da Imperatriz” – 9ºV3, relativa à ação 07 (IV)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

5. 8. 2. 8 Ação 8: criação de um conto de fadas

Essa ação foi implementada entre os dias 18 a 22 de novembro de 2024, na área de convivência anexa ao refeitório. Primeiramente, revisamos os elementos estruturais do texto narrativo e explicamos a importância dos contos de fadas na literatura, de acordo com aulas ministradas durante a realização das ações precedentes descritas neste trabalho.

Em seguida, apresentamos a proposta de produção do gênero: escrever um conto de fadas ou conto maravilhoso, cujas personagens que representam a mulher estejam amparadas em uma perspectiva atual do papel desse gênero na sociedade e o

objetivo da tarefa. Solicitamos também que os alunos ficassem atentos às características do gênero, estudadas nas aulas correspondentes à ação cinco deste trabalho. A partir de então, estabelecemos os grupos para que começassem a escrever. Inicialmente, disponibilizamos um período de vinte minutos para a primeira etapa da escrita: o planejamento do texto. Visitamos os estudantes, dando orientações pontuais. Aos grupos que demonstraram maior dificuldade de escrita, sugerimos que criassem um roteiro, determinando: personagens, cenário e enredo, de acordo com os elementos estruturais exemplificados no material teórico distribuído na aula correspondente à ação cinco. Após a etapa descrita, orientamos os alunos a revisarem a descrição dos elementos estruturais nos contos uns dos outros.

Na aula seguinte, ao retomarmos a ação, sugerimos aos estudantes que procurassem, na área de convivência, um local isolado para que pudessem dedicar-se, sem interferência, à escrita. Alguns alunos não conseguiram concluir os textos na aula; por isso, permitimos a realização da atividade como tarefa de casa.

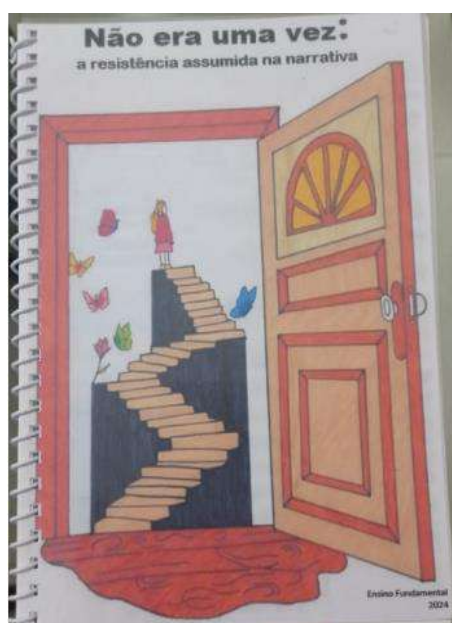
No encontro subsequente, primeiramente, orientamos a recomposição dos grupos, para que os discentes pudessem realizar a revisão colaborativa de seus trabalhos. Após esta etapa, realizaram a escrita final. Na quarta e última aula relativa à ação, orientamos a digitação dos textos, utilizando os recursos pedagógicos da escola (o *Chromebook* e computadores da biblioteca), e o encaminhamento do documento ao professor. Após a entrega dos textos, fizemos uma revisão básica superficial dos elementos linguísticos e estruturais do material. Após os contos serem recebidos, dirigimo-nos a vários alunos, em particular, a fim de orientá-los quanto à reescrita.

Ao final, consideramos que as produções atendiam às expectativas do projeto quanto ao tema e, minimamente, quanto ao gênero proposto. Após os acertos pontuais feitos pela alunos, para adequação do texto à perspectiva da coletânea programada, sugerimos-lhes que realizassem a ilustração dos textos, favorecendo a inserção das múltiplas linguagens na coletânea. Nem todos os alunos atenderam à sugestão; em vista disso, algumas narrativas contam apenas com a perspectiva do plano verbal.

5. 8. 3 Produção da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*

Inspirados nos contos clássicos da literatura infantojuvenil, os jovens autores revisitaram essas histórias sob uma perspectiva contemporânea, promovendo um diálogo entre o universo da narrativa maravilhosa e as transformações sociais de nosso tempo. Nas narrativas, emergem personagens que transcendem os estereótipos tradicionais do gênero, ao figurar as personagens que assumem posições de protagonismo, força e autonomia, em sintonia com os direitos e conquistas alcançados pelas mulheres na sociedade atual. Esta coletânea não só celebra a imaginação e o talento dos alunos, mas também reflete a importância de abordar questões de equidade e empoderamento no Ensino Fundamental. Desta forma, a coletânea, não só homenageia a clássica literatura infantojuvenil, bem como reafirma o poder transformador da educação literária na construção de novos olhares para o mundo.

Figura 104 – Fotografia de exemplar da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Organizamos os textos dos alunos em uma coletânea, imprimimos um exemplar para cada participante e distribuímos entre os alunos participantes. Denominamos a coletânea de *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, porque

entendemos que, ainda que de modo primário, a obra se realiza numa expectativa de resistência contra os preceitos tradicionais da literatura infantojuvenil tradicional.

Apesar da expectativa que mencionamos quanto à coletânea produzida a partir de uma oficina de escrita realizada na escola, reiteramos nossa convergência com Andruetto (2012) quando elabora uma opinião sobre a referida metodologia pedagógica.

Antes de tudo, gostaria de dizer que, além da denominação oficial que a instituição escola ou o sistema possam dar a esse espaço [ao espaço da oficina] prefiro saber, que na realidade, são oficinas de produção de textos, ou oficinas de expressão da palavra, ou até oficinas de escritura antes que oficinas literárias, porque a literatura, como tal, é um horizonte muito vasto e seria demais ambicioso e também contraproducente pretender de um espaço de oficina (e mais ainda de um espaço de oficina na escola) produtos que visem rotulados como literários. (Andruetto, 2012, p. 79)

Nesse sentido, não rotulamos o espaço da oficina de produção de textos como espaço de oficinas literárias, diante do risco de criar uma expectativa alta demais e desnecessária diante do alcance possível dos textos dos jovens escritores. A importância do processo criativo e expressivo tem um valor em si mesmo, pela possibilidade do aprimoramento das habilidades de escrita, assim, não há motivos para preocupação em atender aos rigorosos padrões literários, que, reconhecemos, o aluno ainda não domina. Dito isto, os textos da coletânea foram utilizados para fundamentar a avaliação relativa aos efeitos produzidos pela intervenção pedagógica exigida por pesquisas do tipo interventiva. Isso se deu a partir da “triangulação de dados, reflexividade crítica e validação comunicativa” (Bauer; Gaskell, 2002 *apud* Damiani *et al.*, 2013, p. 59), conforme já pontuado nesta pesquisa. A triangulação refere-se à interpretação dos dados produzidos em momentos diferentes ao longo da aplicação da pesquisa: anterior, anterior e após a aplicação da proposta interventiva, materializados pelo questionário, pelas atividades produzidas ao longo do processo, e pelos textos que compõem a coletânea.

5. 8. 4 Avaliação: Dados relativos aos efeitos da intervenção

Esta coletânea é produto de reflexões propostas em sala de aula, a partir da leitura de textos selecionados da obra *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados, como um desdobramento da proposta pedagógica indicada enquanto produto educacional

apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Portanto, os textos que a compõem constituem-se como dados da pesquisa.

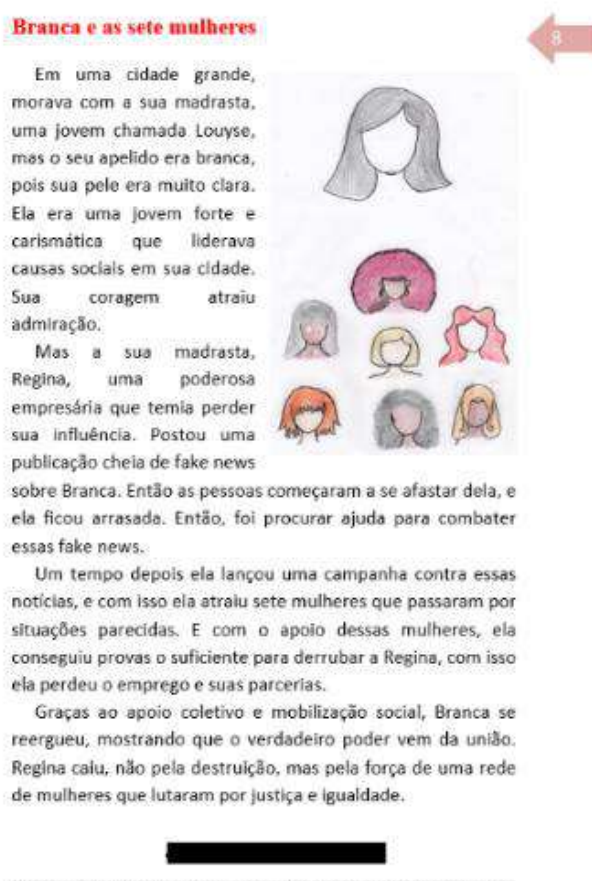
Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados nos lembrou do poder transformador da narrativa e da importância de questionar e reinventar histórias que nos rodeiam e constroem-nos, ao mostrar que a literatura pode ser uma ferramenta poderosa de resistência e mudança social. A literatura tem o grande poder na formação das mentes jovens, moldando suas percepções do mundo e de si mesmos. Por refletir a diversidade e a complexidade da experiência humana, a literatura infantojuvenil celebra as mulheres em toda a sua diversidade, mostrando que, tanto quanto os homens, as mulheres possuem atributos como coragem, inteligência, criatividade e liderança, ao propor uma representação autêntica da mulher. Isso se realiza como um ato de extrema importância, visto que as leituras que um jovem realiza hoje são alicerces sobre os quais as visões de mundo dos leitores serão construídas, impactando suas vidas.

No decorrer do projeto, incentivamos os alunos a revisitar as histórias da literatura infantojuvenil tradicional, trazendo-as para o presente, a partir de narrativas que espelham a diversidade e os desafios do mundo atual como as que estão presentes no objeto de estudo desta pesquisa. A criação da coletânea *Não Era Uma Vez: a resistência assumida na narrativa* envolveu um processo intenso de pesquisa, discussão e escrita colaborativa, conforme a sequência de ações da pesquisa, detalhada neste trabalho. Os alunos participaram das oficinas de escrita criativa, por meio da qual puderam trocar ideias e aprimorar as habilidades literárias e de leitura, em um ambiente interativo fundamental para que o estudante desenvolvesse sua própria narrativa. Nesse sentido, a coletânea que registra o texto dos alunos reflete a sua criatividade e visão de mundo sobre o papel da mulher na sociedade, construídas como resultado do debate intenso que propomos ao longo da sequência de atividades.

A fim de efetivar a avaliação dos efeitos da intervenção, retomamos o objetivo geral do projeto de pesquisa que, em linhas gerais, consistia em colaborar para a formação crítica do leitor sobre o tema debatido. Nessa perspectiva, projetamos uma breve análise dos textos dos alunos, a fim de avaliar os efeitos que a intervenção pedagógica produziu na escrita deles. Diante disso, pensamos em realizar o caminho inverso ao

proposto por Aranha e Martins (2007, p. 64) para realização de um projeto, a partir do entendimento de que o projeto se realiza em uma relação estreita “entre o fato e o pensado”. A mesma perspectiva mencionada foi utilizada para analisar o questionário que precede a proposta interventiva, baseada nos tópicos: literatura e educação, violência, relações sociais, relações domésticas, expectativa do comportamento, poder político. Nesse sentido, buscamos avaliar, como relação inversa à análise entre o pensado e o fato, se o que foi pensado durante a aplicação da proposta interventiva com os textos de *Não Era Uma Vez*: contos clássicos recontados se concretizou, de fato, no dado produzido pelo discente: o texto proposto pela ação final da sequência de atividades da intervenção pedagógica. Seleccionamos alguns dados da produção textual para uma breve análise, como amostra da perspectiva crítica que a maioria dos alunos assumiu na narrativa. Observe a imagem dos contos, seguidos de um curto comentário.

Figura 105 – Página relativa ao texto da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, escrita pela aluna A. S. R. L.



Fonte: Arquivo digital de *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*.

O conto oferece uma releitura atualizada do clássico *Branca de Neve*. O texto propõe uma discussão sobre a importância ética da mídia no processo comunicativo e sobre o impacto das *fake news* na vida de um indivíduo. Quanto à violência essa é representada de forma simbólica e psicológica, destacando a relevância do combate à desinformação; no referente às relações sociais, tais vínculos constituem o tema central do conto. Na narrativa, a personagem constrói uma rede de apoio entre mulheres que passam por situações semelhantes, evidenciando o valor da solidariedade e do apoio para a vida em sociedade. Sobre as relações domésticas, a história exemplifica a importância de se ter conexões familiares respeitadas e apoiadoras. No que diz respeito ao poder político, a história demonstra que a dominação política e social pode ser contestada e derrubada, através da ação coletiva e busca incessante por justiça e igualdade.

Figura 106 – Páginas relativas ao texto da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, escrita pela aluna K.K. G V.

João e Maria

João e Maria eram novos e um belo par de filhos ricos, que foram criados em sua mansão luxuosa. Enquanto eram adorados por seus pais e seus criados, eles sentiam que faltava algo em suas vidas. Como eles envelheceram, João e Maria começaram a se sentir cada vez mais desconectados com seus amigos e familiares, pois parecia que ninguém compreendia seu dilema.

No entanto, um dia, eles encontraram um misterioso trabalhador de terra que dizia ser um encantador. O encantador revelou-se ser um feiticeiro poderoso e disse aos irmãos que poderia fazê-los felizes se eles cedessem ao seu poder. João e Maria, ansiosos por uma mudança, aceitaram e seguiram o feiticeiro para seu castelo.

No castelo, o feiticeiro revelou-se ser um poderoso Duque, e os irmãos se apaixonaram por suas esplêndidas riquezas e serviços. Porém, o Duque era tão poderoso quanto era cruel, e ele os mantinha prisioneiros, afastando-os de sua família e amigos. Mesmo em seu castelo de luxo, João e Maria começaram a se sentir mais infelizes do que antes. Um dia, enquanto eles estavam trabalhando no jardim, João encontrou uma velha mulher que lhe ofereceu um presente. O presente, contudo, era um feitiço que fez com que os irmãos se tornassem pobres.

Apesar de sua condição agora muito menos favorável, João e Maria começaram a encontrar uma felicidade nova e excitante na vida, fazendo amigos e descobrindo o que realmente é importante. Porém, o Duque não estava satisfeito com esta mudança, e ele os perseguiu para os jogar em uma prisão. João e Maria, apesar de sua difícil condição, não desistiram.

9

Um dia, eles conseguiram fugir da prisão e acharam um feiticeiro bondoso, que usou suas magias para voltar o tempo e romper o feitiço.

Os irmãos foram finalmente livres, e eles decidiram ficar pobres, mas juntos e felizes.

10

Rapunzel

Era uma vez uma mulher que, grávida, sentiu desejo de comer rapunzéis, que na verdade era alfaces muito suculentas. Então, pediu ao seu marido, várias vezes, para providenciar. Mas como ele era muito preguiçoso e não fazia questão nenhuma de ajudar sua mulher, que estava grávida, não tomou providência nenhuma.

Depois de tempo e depois também de muita insistência da esposa, o marido, resmungando, foi atrás do que sua mulher queria. Mas, não encontrando as tais rapunzéis, tentou enganar sua mulher. Ao passar pelo bosque pegou bolinhos de uma mocinha de capuz vermelho, passando por uma casa de doce onde viu dois irmãos sendo sequestrados pelo seu crime, tentou... tentou..., mas não



Fonte: Arquivo digital de *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*.

Esse texto debate temas importantes, como a busca por felicidade, as armadilhas das aparências e o valor das relações humanas. Quanto à violência, o conto destaca o

poder da argumentação, mostrando como o controle gerado pela palavra pode ser usado para opressão dos inocentes. Sobre as relações humanas, a história enfatiza a sua importância, bem como a da solidariedade, tal qual fonte de felicidade. No referente às relações domésticas, a busca dos irmãos João e Maria leva-os a uma trajetória de autodescoberta, mostrando que os vínculos familiares precisam ser baseados em amor e compreensão, e não em valores materiais. Em relação à expectativa de comportamento e poder político, o conto destaca a importância de questionar a autoridade e defende que a liberdade e dignidade humana são valores que resultam da luta.

Figura 107 – Página relativa ao texto da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, escrita pela aluna S. S. A.

Uma bebê recém nascida e uma bruxa

17

Era uma vez uma linda mulher grávida. Ela estava com muito desejo de comer alfaces, por isso seu marido foi procurar. Ele só achou em um lugar: na casa da bruxa. A bruxa só daria as alfaces, se ele fizesse um acordo com ela: que quando a bebê nascer a bruxa ficaria com ele. O homem, já cansado de procurar alfaces, decidiu aceitar o acordo. Assim que a bebê nasceu, ele pegou a criança, escondido da mãe, e levou para a bruxa.

Tempo passou e estava lá a menina; linda, com os cabelos grandes e brilhosos já perto de fazer dezoito anos. Então, a menina fica revoltada porque a velha não a deixava sair; mesmo que ela já não fosse mais criança. então ela decide sair de casa; e foi uma das melhores escolhas que ela já fez.

Rapunzel saiu de casa quando completou dezoito anos. Ela decidiu ir morar na cidade sozinha. Lá ela conheceu muitas pessoas, teve muitas experiências... nisso decidiu o que ela queria para a vida. Pensado nisso, ela reviu todo o seu passado sofrido, e decidiu que não queria mais passar por isso,

Então ela começou a estudar, entrou em uma faculdade e decidiu fazer direito. Estudando por muito tempo, ela conseguiu passar na faculdade. Fez a prova da AOB e conseguiu passar também.

Depois de formada, recebeu autorização para trabalhar na área da advocacia. Ela trabalhou muito pra conquistar as suas coisinhas. Depois de muito tempo trabalhando, conseguiu comprar seu apartamento e seu carro. Assim ela foi feliz para sempre sem depender de ninguém.

Fonte: Arquivo digital de *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*.

O texto aborda a importância da educação como ferramenta de transformação pessoal. Em relação à violência, a história retrata a aprendizagem educacional como forma de superar a violência; desta forma, demonstra o rompimento de ciclos de abuso como meio de construir um futuro repleto de perspectivas. No que se reporta às relações sociais, a história enfatiza a importância dos elos sociais para o bem-estar e a realização pessoal. Sobre as relações domésticas, essas assinalam o perigo do

controle e da manipulação no conto. Ao se tornar autodeterminada, a personagem rompe com o ciclo de controle proposto na relação entre a personagem e a bruxa. O poder político é abordado, na narrativa, por meio do tema do poder pessoal e autonomia. Autonomia e domínio sobre a própria vida são, portanto, um posicionamento político diante das questões de gênero que encarceram muitas mulheres.

Em relação ao tópico literatura e educação: todos os textos reproduzidos para marcar o posicionamento dos alunos participantes da pesquisa, de um modo geral, oferecem a oportunidade de explorar temas literários clássicos de maneira contemporânea, como resultado do pensamento crítico e da criatividade dos alunos e como efeito da intervenção pedagógica. A escola, ao oferecer esta oportunidade, atua, conforme propõe Andruetto (2017), como um “[...] igualador dos recursos culturais”. Ao garantir que os alunos participem como agentes da interpretação e reinterpretação, a escola contribui para a reelaboração do ponto de vista, que abunda em criticidade acerca das relações de gênero na sociedade, independentemente de suas origens ou circunstâncias sociais.

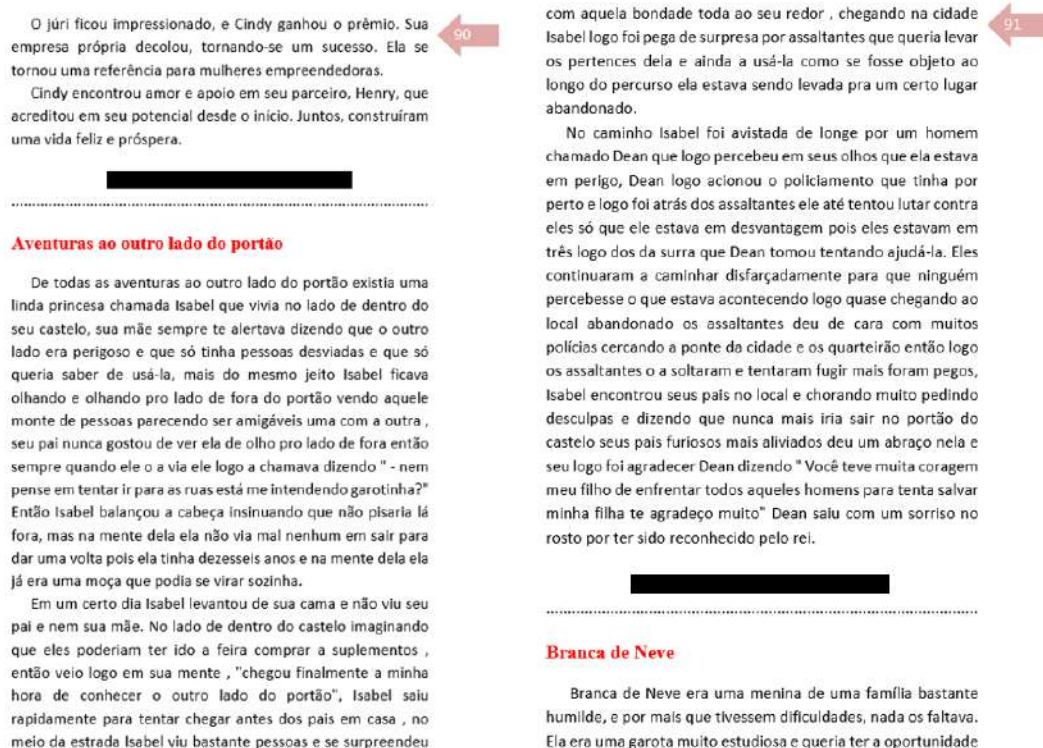
Beauvoir (1980) constata que as mulheres são, frequentemente, confinadas a funções limitados e controlados por figuras autoritárias que mantêm seu gênero em posições secundárias e defende ideias de libertação. “[...] Então ela será plenamente um ser humano ‘quando se quebrar a escravidão infinita da mulher, quando ela viver por ela e para ela [...]’” (Beauvoir, 1980, p. 309). Nesse sentido, os contos materializam o anseio expresso por Beauvoir (1989) em busca de se tornar um indivíduo capaz de definir sua própria identidade e encontrar, em si mesma, justificativa para sua existência.

Embora não possam ser identificadas as autorias dos textos, em cumprimento ao compromisso de sigilo contraído pela exigência do conselho de ética, dos contos que utilizamos para exemplificar os efeitos da intervenção nas turmas em que aplicamos a proposta, todos foram escritos por jovens que se identificam como mulheres. Esse fato contribui para que o texto reflita um entendimento profundo das dinâmicas de poder e controle que afetam as mulheres, não só referenciadas nas relações sociais, como também nas relações familiares. Desta forma, a ênfase na libertação e

construção de uma nova vida pode ser encarada como uma metáfora da batalha que a mulher enfrenta todos os dias na sociedade pela emancipação.

Nesse sentido, a mulher, como autora, não só destaca a estreita relação que se dá entre os termos “representação” e “representatividade”, debatidos por Rocha (2019, p. 58) referenciada neste trabalho, como também concretiza uma trajetória de autodescoberta e de recuperação da voz da mulher, frequentemente, silenciada pelo poder patriarcal, conforme examina Solnit (2017) obra *Os Homens explicam tudo para mim*. Isto posto, consideramos apropriado relacionar os posicionamentos das jovens-mulheres aos posicionamentos dos jovens-homens, referenciados no seguinte excerto:

Figura 108 – Páginas relativas ao texto da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, escrita pelo aluno V. J. M. O.



Fonte: Arquivo digital de *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*.

O conto “Aventuras do outro lado do portão”, do aluno V. J. M. O., narra a história de Isabel, uma jovem princesa de dezesseis anos que vive confinada no castelo de seus pais. Sua mãe e seu pai alertam sobre os perigos do mundo fora do castelo. Entretanto, Isabel decide explorar além dos portões. Ao sair, ela é sequestrada por um assaltante e só é salva graças à intervenção de um homem chamado Dean e da

polícia. A história de Isabel demarca o tradicional domínio sobre as mulheres: as figuras representativas do controle, o pai e a mãe, próprias da principal instituição da sociedade patriarcal, a família, impõem restrições baseadas na ideia de proteção. Segundo Beauvoir (1980), a sociedade patriarcal frequentemente confina as mulheres a espaços domésticos controláveis, limitando sua liberdade e autonomia. Entretanto, tal forma de prevenção a possíveis situações de vulnerabilidade desloca para a mulher todo o ônus que o movimento de proteção propõe. No desfecho, a o homem, que se materializa na personagem Dean, recebe as benesses do rei e reforça a ideia do herói salvador. Representações como essa preservam a ideia de que as mulheres são vulneráveis, ao mesmo tempo que valorizam a bravura e coragem do homem. Nesse sentido, a história que o aluno V. J. M. O apresentou para publicação reflete ainda uma perspectiva de gênero baseada em padrões tradicionais associados aos homens e às mulheres. Contudo, esse posicionamento não se generalizou entre os alunos. Na sequência, veja dois outros exemplos de contos de autoria masculina:

Figura 109 – Páginas relativas ao texto da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, escrita pelo aluno J. M. S. A.

Mas a jovem, inteligente como era, planeja uma reviravolta em sua vida. Durante uma reunião da empresa bem importante onde todos esperam um anúncio tradicional, Merida decide se revelar mostrando sua verdadeira paixão.

Ela e Clara apresentam o projeto de um jogo, que combina arte e tecnologia, surpresos e tocados pela paixão da filha, Ricardo e Sofia começam a entender o valor da criatividade e os sentimentos reais de sua filha, e como isso pode ajudar a empresa; eles reconhecem o talento de sua filha e prometem aceitá-la e apoiá-la em seus sonhos.

Saindo da torre

Era uma vez uma jovem chamada Rapunzel, que, como tantas mulheres de hoje, vivia aprisionada em uma torre. Mas sua torre não era feita de tijolos; era construída pelas expectativas, julgamentos e pressões que ela enfrentava na sociedade moderna.

Desde pequena, diziam-lhe que precisava ser perfeita, forte, mas não demais, delicada, mas não frágil, bonita, mas não vaidosa. Cresceu ouvindo que havia uma fórmula para o sucesso e que, ao contrário das histórias de contos de fadas, o príncipe encantado não viria salvá-la; o "final feliz" dependia dela e do quanto conseguisse equilibrar todos os papéis que lhe atribuíram.

Assim, Rapunzel foi aprisionada por algo muito maior que uma torre: pelas pressões do mercado de trabalho, pelas comparações constantes nas redes sociais e pelos estereótipos que limitavam quem ela poderia ser. Ela foi ensinada que

deveria dar conta de tudo, ser independente e autossuficiente, mas também julgada quando não conseguia atingir essa idealização inatingível. A cada obstáculo, os fios de seu cabelo símbolo de sua força e feminilidade, ficavam mais pesados, carregando as expectativas da sociedade.

Em meio a essa confusão, Rapunzel começou a questionar seu papel: "por que estava tão presa a essas exigências?"

Percebeu que seu verdadeiro "príncipe encantado" era ela mesma, a coragem que precisava para se libertar. No mundo de hoje, isso significa reconhecer que ela não precisava atender a todas as demandas, que era permitido ser vulnerável, errar, recomeçar e, principalmente, estabelecer seus próprios limites. A nova Rapunzel,

então, aprendeu que sua força estava em sua autenticidade. Ela começou a cortar, aos poucos, os fios de seu "cabelo", as imposições e cobranças que carregava. E, conforme esses fios caíam, a torre perdia o sentido; não havia mais paredes, apenas o céu aberto.

O conto “Saindo da torre” é de autoria do aluno J. M. S. A. Nesse texto, o aluno recria a história da *Rapunzel* em uma perspectiva crítica das relações de gênero, em consonância com os preceitos atuais do papel da mulher na sociedade. Quando o autor masculino aborda, no conto, entre outras situações, as pressões do mercado de trabalho, das redes sociais e dos estereótipos de gênero, evidencia a complexidade da experiência da mulher na sociedade moderna. Tal perspectiva manifesta uma conscientização e um empenho de representar as lutas e desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade moderna.

Figura 110 – Páginas relativas ao texto da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, escrita pelo aluno H. G. S.

Uma nova princesa

Era uma vez uma jovem chamada Bianca, cheia de vitalidade, inteligência e sonhos próprios. Ela vivia em uma sociedade onde, desde cedo, era pressionada a seguir padrões rígidos de beleza e comportamento.

Bianca percebia que as pessoas ao seu redor pareciam encantadas por sua aparência, mas pouco interessadas em seu verdadeiro valor e potencial.

A “Rainha Má” dessa história não era uma única pessoa, mas um sistema inteiro que, a cada dia, fazia as mulheres se sentirem insuficientes, comparando-as entre si, promovendo padrões inatingíveis e gerando inseguranças. Como o espelho que elogiava a rainha do conto original, Bianca estava cercada por redes sociais e publicidades que repetiam a mensagem de que deveria ser perfeita e jovem para ser valorizada.

Além das imposições de beleza, Bianca enfrentava constantes opressões em sua vida profissional e pessoal. Em seu trabalho, percebia que, embora fosse dedicada e competente, frequentemente era subestimada, e seus esforços muitas vezes eram invisíveis para seus superiores. Na sociedade, esperavam que ela aceitasse certos papéis pré-definidos, como o de ser cuidadora, compreensiva e menos ambiciosa que os homens ao seu redor. Assim como a Branca de Neve do conto, Bianca parecia estar “adormecida” pela pressão de ser quem a sociedade exigia, impedida de mostrar sua verdadeira força e autenticidade. Sua “maçã envenenada” era o peso de expectativas que pareciam doces por fora, mas, ao serem engolidas, traziam frustrações e um sentimento de insuficiência.

Mas Bianca, como tantas outras mulheres, começou a despertar. Ajudada por amigas e companheiras de luta, ela

35

percebeu que poderia se libertar dessas pressões, valorizando sua essência e construindo seu próprio caminho. As mulheres ao seu redor eram como os “sete anões” da vida real: diferentes, únicas, mas unidas pela solidariedade e pelo apoio mútuo. Juntas, elas rejeitaram o espelho social que tanto as oprimia e começaram a criar novas narrativas, onde poderiam ser livres para serem quem quisessem. Bianca descobriu que o verdadeiro “príncipe” que poderia despertá-la era ela mesma, ao tomar as rédeas de sua vida e buscar espaços mais justos e igualitários. Assim, ela e muitas outras mulheres seguem, dia após dia, reinventando o mundo e rompendo com as opressões que tentam adormecê-las.

36

João e Maria: um conto moderno

Eram uma vez dois irmãos de nome João e Maria.

Em busca de comida e distração, João e Maria acabam aventurando-se pelas ruas do bairro e descobrem lugares que seus pais desconhecem.

Durante uma dessas saídas, eles encontram um armazém comunitário, onde alimentos, roupas e brinquedos são distribuídos gratuitamente para crianças. Encantados com a oportunidade de pegar doces e guloseimas que nunca poderiam comprar, eles aceitam a oferta de um estranho que administra o local, que parece sempre ter algo de novo para oferecer. Contudo, a generosidade dele esconde intenções obscuras: a ajuda vem com uma condição. Em troca dos alimentos e brinquedos, João e Maria são incentivados a

Fonte: Arquivo digital de *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*.

Sob a perspectiva de gênero, o conto “Uma nova princesa”, de H. S. G, um aluno participante da proposta interventiva, revela uma compreensão mais sensível sobre as pressões e desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade contemporânea, destacando a opressão decorrente por padrões sociais inflexíveis, a busca pelo

reconhecimento profissional e pessoal e a importância da solidariedade entre as mulheres. Ao retratar uma protagonista que desperta para sua própria força e autenticidade, o conto celebra a autonomia e o empoderamento das mulheres, promovendo uma visão de igualdade de gênero.

Beauvoir (1980, p. 15) declara que o prestígio do homem na sociedade é mantido pela educação; portanto, se a educação se constitui como mecanismo eficiente na manutenção dos estereótipos que ancoram os interesses do homem na sociedade, também pode se constituir como mecanismo eficiente para propagar a resistência das mulheres a esses mesmos padrões, resultantes da formação crítica do leitor por meio da educação literária, o que nos conduz de volta ao objeto de estudo deste trabalho: a obra *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*.

Para Regina Zilberman (1986), em *O lugar do leitor na produção e recepção da Literatura Infantil*, o vínculo do leitor

[...] com o livro se faz por meio de uma adesão afetiva, resultado de uma identificação. Nesta medida, uma abordagem da literatura infantil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha neste processo, o que significa considerá-lo não apenas um receptor passivo das mensagens e ensinamentos, mas sobretudo um indivíduo ativo, que aceita ou rechaça o texto, na medida em que o percebe ou não vinculado ao seu mundo (Zilberman, 1986, p. 21).

Isso significa que os valores que a obra transmite não são impostos ao autor. O confronto entre os dois dados resultantes da leitura da obra *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados* demonstra que contos produzidos pelos alunos e alunas exemplificam a aceitação e a rechaço de que falam Zilberman (1986, p. 21) e Andruetto (2012, p. 68), sendo que, via de regra, as personagens que representam as mulheres resistem aos padrões estereotipados, enquanto a representação que parte da perspectiva do homem são de dois tipos: primeiro, os dados revelaram que a maioria dos alunos apresentam um posicionamento correspondente ao das meninas; e segundo, ainda há indicações da manutenção do padrão estereotipado na representação das mulheres.

A divergência de posicionamento se ancora no contexto atual. Do mesmo modo que a cultura feminista resiste ao domínio androcêntrico, presente nas estruturas sociais que a subordinam, a cultura machista também recusa a perda do poder e do prestígio

que vem mantendo os homens durante séculos de dominação. A relação com o contexto atual indica a coexistência social dos dois fundamentos: um machista e outro feminista. Consideramos oportuno retomar um dado revelado nesta pesquisa: apenas um aluno considerou pouco importante o debate do tema que ancora a proposta interventiva.

A divergência apresentada pelos dados também revela as condutas projetadas para a pesquisa do tipo interventiva: a promoção da livre expressão da subjetividade que essa proposta de base qualitativa demanda e o esforço de permitir liberdade ao posicionamento do participante da pesquisa, tanto para aderir como para rechaçar os valores que o objeto de estudo prospecta, a fim de manter a pesquisa o mais afastada possível do sentido pejorativo que ainda recai sobre o termo intervenção, que por associação semântica pode recair sobre o tipo de pesquisa interventiva.

Tentando entender a origem do percebido mal-estar relativo ao uso da palavra intervenção, no campo educacional brasileiro, encontramos apoio nos comentários de Szymanski e Cury (2004, p. 359), que discutem o termo com base no Dicionário Aurélio (Ferreira, 1999, p. 960). As autoras comentam que esse termo, relacionado à interferência, pode fazer com que seja, também, associado a autoritarismo, cerceamento. Freitas (2010) comenta que essa associação talvez seja decorrente de “padrões de valor de uma determinada época, marcada pela falta de liberdade e pela imposição” (p. 14), possivelmente, referindo-se ao período da ditadura militar brasileira. Pensamos que outra explicação para o sentido pejorativo atribuído à palavra poderia ser resultante de uma possível ligação com a perspectiva comportamentalista da Psicologia, entendida como pouco democrática (Becker, 1993). O comportamentalismo é criticado, grosso modo, por dissolver o sujeito da aprendizagem e visar ao controle do comportamento por agentes externos (Giusta, 1985), sugerindo uma conjuntura interventiva autoritária (Daminani *et. al.*, 2013, p. 58).

A associação dos termos “intervenção” e “literatura infantojuvenil” comporta uma relação de sentido que pode validar tanto os atributos pejorativos associados à palavra “intervenção”, quanto às inclinações pedagógicas desse tipo de literatura. Em vista disso, a conduta implementada por esta pesquisa requereu empenho redobrado, no sentido de não empreender ações impositivas, em razão dos objetivos, justificativas e metodologias que a pesquisa propõe.

Nesse sentido, em vista dos efeitos produzidos pela intervenção, os dados mencionados exemplificam um fundamento elaborado por Beauvoir (1980, p. 15): “[...] as coisas começam a mudar”. Posicionamentos como esse, desenvolvidos no âmbito da sala de aula, como resultado da proposta interventiva que aplicamos, em um

contexto de posicionamentos mistos e controversos, validam a intervenção pedagógica em relação ao seu objetivo principal, que foi contribuir para a formação crítica do leitor sobre a questão da condição da mulher na sociedade, visto que, dentre os quarenta e nove contos publicados no âmbito da comunidade escolar através da coletânea: *Não era uma vez a resistência assumida na narrativa*, apenas um manteve-se apegado aos preceitos da representação estereotipada. Em decorrência disso, consideramos que os dados que amparam a avaliação da pesquisa revelam que os objetivos da intervenção foram alcançados.

5. 8. 5 Avaliação: Dados relativos à intervenção

A avaliação dos dados relativos à intervenção diz respeito ao relato das evidências que avaliam a implementação e eficiência da própria pesquisa. Logo, selecionamos cinco critérios para amparar a avaliação da intervenção em si, consubstanciada na sequência de atividades: qualidade da implementação; adesão ao plano original; produção e análise dos dados; eficiência da metodologia utilizada na aplicação da proposta interventiva; e obstáculos enfrentados durante a sua implementação.

A qualidade da implementação da pesquisa pode ser verificada a partir das etapas da própria investigação, a começar pela definição do objeto de pesquisa, dos objetivos geral e específicos, da metodologia, da revisão de literatura em cotejo com o referencial teórico e da seleção do grupo de participantes. A pesquisa que implementamos até as etapas descritas já foram foco de avaliação na qualificação, sendo os apontamentos feitos pelas avaliadoras invariavelmente considerados e incorporados ao trabalho. Em vista disso, entendemos que, até a etapa descrita, a qualidade já foi validada.

Quanto ao plano original da pesquisa, realizamos ajustes em vista de comportar os apontamentos das avaliadoras. A principal alteração acarretada foi a substituição do tipo de estudo proposto originalmente: a pesquisa-ação pela pesquisa interventiva. A substituição visou favorecer a consonância entre os objetivos, o ambiente, o público participante e o caráter da investigação. É comum que

[...] partidários da pesquisa-ação associam-na “a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas”. Isso não ocorre, necessariamente, na pesquisa intervencionista.

Esta, embora vise a promover avanços educacionais, não apresenta, como foco principal, tais objetivos emancipatórios, de caráter político-social, também apontados por Grabauska & de Bastos (2001) (Daminani *et. al.*, 2013, p. 60).

O caráter social da pesquisa é também atribuído à pesquisa-ação por Gil (2002, p. 56). Em vista dessa atribuição, verificamos que o nosso trabalho não tem caráter social emancipatório, visto que pressupõe a participação de um grupo restrito a apenas três turmas situadas na EEEFM José Vitor Filho. Logo, não é possível realizar um trabalho que tenha como pressuposto a emancipação social a partir desse grupo definido. Além disso, verificamos que outro aspecto característico da pesquisa-ação se realiza como impeditivo diante da nossa proposta. Trata-se da atuação dos participantes da pesquisa no planejamento em todas as suas etapas. A investigação que implementamos não previu a colaboração dos participantes no planejamento, em consequência da etapa de vida do público alvo da intervenção: “[...] nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo” (Damiani, *et. al.*, 2013, p. 60). Por causa dessas duas situações impeditivas, optamos pela metodologia que qualifica a pesquisa do tipo interventiva.

Como reportado, a produção de dados contou com dois procedimentos metodológicos: a aplicação do questionário e a produção textual, sendo uma anterior à implementação da intervenção e a outra posterior, respectivamente. Portanto, relacionam-se a dois momentos diferentes no desenvolvimento da pesquisa. O questionário compõe-se tanto de questões objetivas quanto de discursivas, relativas à educação literária e ao tema da dissertação, por considerarmos que a expressão da subjetividade requer questões abertas, cujas respostas amparam as especificidades que compõem a individualidade dos participantes. A produção textual, por sua vez, além de atender aos interesses da expressão subjetiva, também propicia a relação entre os conhecimentos debatidos ao longo da proposta interventiva, associando saber teórico e fabulação. Diante do exposto, consideramos a produção de dados eficiente frente aos objetivos propostos nesta pesquisa.

A metodologia adotada também passou por ajustes a fim de alcançar os objetivos definidos. Previamente, pensávamos não ser necessária a gama de etapas que terminamos por prever no plano de aula. Entretanto, a partir do levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca dos objetos do conhecimento, verificamos que

não dominavam conhecimentos necessários para aplicação da proposta, como os conceitos de “clássico”, “representação” e “alegorias”, além de não conhecerem todos os textos que o objeto de pesquisa referencia. Por isso, a realização das ações da proposta interventiva teve de contar com planos de aula bem mais detalhados e elaborados que comportassem as especificidades demandadas. Em vista disso, foi necessário o alargamento do tempo previsto para aplicação da intervenção pedagógica, com o objetivo de comportar todas as etapas previstas.

A aplicação da proposta progrediu, relativamente, sem muitos obstáculos. O primeiro esteve relacionado à aquisição dos exemplares do livro que constitui o objeto de conhecimento, já relatado nesta pesquisa. O outro obstáculo que tivemos de superar relaciona-se ao tempo de execução do trabalho. Inicialmente, prevíamos a sua concretização ao longo de todo o trimestre, de modo que a etapa final acontecesse na primeira quinzena de dezembro de 2024. Entretanto, na primeira semana de novembro do mesmo ano, fomos surpreendidas pela orientação pedagógica: todos os projetos em andamento na escola deveriam culminar até o dia quinze do mesmo mês, baseando-se na argumentação de que, depois do dia quinze de novembro, muitos alunos poderiam deixar de frequentar a escola, como consequência de outra orientação anterior a esta: o registro antecipado das notas no sistema, de forma que muitos alunos passariam a ter conhecimento antecipado de sua aprovação. Naquele momento ainda estávamos executando a etapa final da sexta ação.

Diante dessa ocorrência, tivemos de acelerar o processo, de forma que a ação relativa à oficina de escrita poderia ter sido mais bem conduzida se tivesse acontecido dentro do tempo ideal para a sua realização. Dentre os 57 alunos devidamente autorizados a produzir dados para a pesquisa, quarenta e nove participaram da etapa relativa à produção textual e tiveram o texto selecionado para a compor a coletânea que produzimos ao final da intervenção. Por conseguinte, nove estudantes não produziram o texto final. Além dessa intercorrência, verificamos que um ou outro conto da coletânea *Não era uma vez: a resistência assumida na narrativa*, embora atenda às especificidades do texto narrativo, não atende às particularidades da narrativa maravilhosa, evidenciando que alguns desses alunos não alcançaram o conhecimento relativo ao gênero.

Todavia, não cremos que as intercorrências relativas à falta de participação de alguns alunos na oficina de produção de textos tenham-se dado em consequência da antecipação proposta pela coordenação pedagógica, mas sim das inabilidades resultantes do não desenvolvimento de competências pertinentes às etapas de ensino das séries iniciais.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional é uma modalidade de Pós-Graduação destinada a capacitar profissionais que, no caso do Profletras, atuam como professores de Língua Portuguesa. A referida modalidade propõe aos mestrandos, na perspectiva de pesquisador, não apenas a contribuição por meio do cotejo entre os trabalhos revisados, a teoria de referência e o objeto de estudo, mas também a produção de um aparato metodológico que possa aparelhar professores de todo o Brasil, que, diante de uma situação semelhante, recorram a um aparato testado e certificado ao buscar solucionar um problema semelhante ao que ampara esta pesquisa: como a literatura infantojuvenil pode contribuir para a construção identitária da mulher, fomentar a compreensão crítica das relações de gênero? A fim de atender à exigência do Mestrado Profissional e contemplar o direito à aprendizagem no Ensino Fundamental, a experiência literária e os objetivos de formação de um leitor crítico em face da questão da mulher na sociedade, propusemos, como estratégia de ensino, uma proposta pedagógica interventiva: uma sequência de atividades, organizada em formato *ebook*, que poderá ser acessada por docentes de todo o Brasil, por meio da página eletrônica do Mestrado profissional em Letras – Profletras – do Instituto Federal do Espírito Santo.

Após a análise dos resultados da primeira ferramenta utilizada para produção de dados: o questionário, começamos a desenvolver um material pedagógico, caracterizado pela sequência de atividades, intitulado como “Do Conto à Ação: atividades inspiradas em *Não Era Uma Vez: Contos clássicos recontados*”. Trata-se de um produto didático que aborda o tema da representação da mulher na literatura infantojuvenil. O material pode amparar o trabalho de professores de língua portuguesa no trato com textos literários que apresentem uma nova forma de retratar a mulher na sociedade.

O produto educacional, que passou por validação dos alunos e pela banca avaliadora do trabalho, foi organizado em oito ações propositivas de exploração da subjetividade e desenvolvimento do pensamento crítico, descritas a seguir.

A primeira ação é a criação de um contexto para a leitura dos contos selecionados do livro *Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados*, partindo da construção da

textualidade, como a criação de conexões entre as partes do texto, bem como com outras obras e a experiência textual do leitor. A segunda ação constitui a leitura dos contos, na perspectiva da fruição de apropriação do efeito de sentido proposto pelo texto literário. A terceira ação configurou a introdução do conceito teórico de “representação” e “alegoria”, como criação do conhecimento básico necessário para participação nas demais ações da pesquisa. A quarta ação trata-se da mediação interventiva crítica, propiciando o desenvolvimento da capacidade de questionamento e identificação dos vieses ideológicos do texto. A quinta ação são os estudos estruturais do gênero narrativo, a fim de criar as condições de participação nas atividades subsequentes de análise do efeito de sentido produzido pela presença dos elementos estruturais dentro da narrativa. A sexta ação propõe a observação dos elementos alegóricos e culturais presentes na obra. A sétima ação compõe-se da apresentação de trabalho inspirado no seminário. A ação oito concretiza-se por meio de uma oficina de escrita criativa: a construção de um conto aos moldes da narrativa maravilhosa, tendo como perspectiva a representação da mulher conectada ao seu papel na sociedade contemporânea.

Consideramos fundamental o desenvolvimento dos processos educacionais que criam condições para que questões como as debatidas neste trabalho não sejam uma exceção desta ou daquela escola. O fomento à discussão é causa e efeito do processo de amadurecimento social, que, se não necessariamente se inicia na escola, é nela que quase sempre começa. Nesse sentido, esperamos que o produto educacional proposto possa desencadear reflexões e mudanças de pensamento em benefício da “libertação”, reivindicada por Beauvoir (1980) em nome de todas as mulheres, a fim de produzir uma sociedade mais justa e igualitária.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização da pesquisa surgiu da experiência cotidiana do trabalho pedagógico nas salas de aula. A observação do comportamento e a análise do discurso dos alunos e alunas evidenciou a questão que debatemos neste trabalho. Em vista disso, a proposta desta pesquisa é apresentar contribuições para a formação crítica do leitor e para a sua educação literária, além de tornar visíveis aspectos relevantes sobre a questão da mulher na sociedade. Ao longo do trabalho vimos a relevância de se discutir a questão da mulher na sociedade.

Defendemos que a literatura infantojuvenil que tematiza a questão atua como ponto de partida para reflexão sobre o tema e construção da criticidade de nossos alunos, nesse sentido selecionamos, para análise um *corpus* documental que permite o desenvolvimento da criticidade, pela abordagem de novos valores das relações sociais, pois, na prática, a composição responde às interpelações das mulheres da atualidade, por meio da releitura de contos clássicos da literatura infantojuvenil, apresentando uma perspectiva mais conectada com os valores sociais contemporâneos, como resultado da progressiva mudança de perspectiva sobre a condição da mulher, observada na sociedade atual.

Esta pesquisa foi organizada em sete seções: Na primeira seção, há a introdução própria da dissertação, contendo a contextualização do tema e a motivação que amparam a sua escolha como norteador da pesquisa. Defendemos a tese que os direitos e papéis sociais que são atribuídos a homens e mulheres na sociedade não se mostram justapostos. Na sociedade atual, a mulher ainda encontra obstáculos que a impedem de se apropriar dos direitos básicos de todo cidadão. Muitas vezes, restrições de cunho ideológico, mantidas pela tradição e pela educação, e nela, a literatura, que atende, predominantemente, aos interesses do homem da sociedade patriarcal.

Ainda na introdução são apresentados o problema de pesquisa e os objetivos. O problema que norteou a nossa pesquisa foi como a literatura infantojuvenil pode contribuir para a construção identitária da mulher, fomentar a compreensão crítica das relações de gênero? Como resultado das reflexões teóricas, resultante do problema, e das ações implementadas em três turmas de 9ª ano do Ensino Fundamental,

elaboramos uma proposta pedagógica interventiva, que se realiza na proposição de uma sequência de atividades ancoradas ao objetivo geral deste estudo.

Em relação aos objetivos, tivemos por objetivo geral contribuir com a formação crítica do leitor, a partir da leitura e reflexão da obra *Não era uma vez*: contos clássicos recontados, a qual se caracteriza por assumir uma narrativa crítica à representação estereotipada da mulher na literatura infantojuvenil. A implementação das ações relativas à proposta pedagógica, permitiu a observação do alcance do objetivo. Percebemos o envolvimento dos alunos e a tomada de consciência dos adolescentes sobre a questão da representação da mulher na literatura infantojuvenil.

Para favorecer o alcance do objetivo geral, relacionamos três objetivos específicos: o primeiro buscou desenvolver a formação crítica do leitor sobre a representação da mulher nos contos tradicionais e em suas versões contemporâneas. Em relação a esse objetivo, consideramos ter alcançado tal objetivo, visto que foi perceptível durante a interação com os alunos, criação de uma perspectiva diferente acerca do entendimento sobre a questão. Vários alunos revelaram nunca terem percebido o ponto de vista que ampara a construção de tais representações.

O segundo objetivo visou evidenciar a importância da Literatura Infantojuvenil como uma alternativa para o trabalho de conscientização para os desafios sociais. A abrangência desse objetivo ficou evidente no envolvimento dos alunos com o projeto de leitura, notabilizado pelo interesse pela leitura do livro e discussão do tema proposto, visto que há muito não se via uma participação tão efetiva em projeto de leitura.

O terceiro objetivo é desenvolver uma sequência de atividades como produto educacional, contendo sugestões de práticas de leitura literária para o desenvolvimento em relações de gênero. Consideramos o alcance desse objetivo a partir da participação efetiva dos alunos na execução das ações propostas, sobretudo, em relação à última ação prevista na sequência de atividades: o seminário, na qual os alunos puderam demonstrar um resultado frutífero, ao apresentarem reflexões diversificadas acerca da representação da mulher nos contos selecionados, em face ao lugar social que a mulher, progressivamente, vem conquistando. Em face do exposto, observamos que o objetivo geral que norteia a intervenção pedagógica foi

atingido, visto que a proposta pedagógica contempla a eficiência da leitura literária no trabalho de desenvolvimento da criticidade relativa a questões de gênero, uma vez que, segundo Colomer (2007, p. 32), a literatura amplifica a capacidade de compreensão do mundo.

Na segunda seção, contém a revisão de literatura, como uma das etapas previstas pela metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica, sob o título “Revisão de literatura: a importância da literatura infantojuvenil para a formação em relações de gênero” ancorada nas pesquisas atuais sobre o tema proposto, em cotejo com o referencial teórico, previamente estabelecido. A revisão de literatura foi realizada na perspectiva de encontrar pontos convergentes entre pesquisas precedentes e esta pesquisa. Os estudos analisados mostram a forma como as mulheres são retratadas na literatura infantojuvenil, especialmente nos tradicionais contos de fadas, de forma que o gênero literário reflete a histórica posição de subordinação e dependência das mulheres na sociedade. No entanto, as narrativas mais recentes do gênero evidenciam mudanças nas relações sociais, transmitindo essa transformação por meio da representação das personagens. Dessa maneira, a literatura infantojuvenil contemporânea contribui para consolidar o espaço que as mulheres vêm conquistando na sociedade.

Na terceira seção, como outra etapa prevista pela metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica, sob o título “Construção identitária da mulher e os desafios da escola” apresentamos um estudo teórico abrangente sobre acerca da Literatura Infantojuvenil e seu público alvo; literatura e escola, sem, contudo, desprestigiar a discussão sobre relações sociais e de gênero, que subjazem o desenvolvimento da criticidade leitora em relação ao tema. Nesse sentido, observamos a relação intrínseca entre os saberes relacionados a outros componentes curriculares que permeiam a escola, como História e sociologia que possibilita o trabalho interdisciplinar. Entendemos a interdisciplinaridade um meio eficiente de relacionar os processos históricos, sociedade e literatura.

Na quarta seção, como fase concernente à pesquisa do tipo documental, sob o título “Literatura infantojuvenil contemporânea: desconstrução dos estereótipos do papel da mulher”, estão contidas as análises dos contos selecionados da obra intitulada *Não era uma vez*: contos clássicos recontados, sob a ótica das questões da condição da

mulher na sociedade. A implementação da análise do objeto de estudo evidenciou o ponto de vista igualitário que susteve os autores na escrita da obra, porque o *corpus* documental examinado apresenta a mulher sem as pressões dos estereótipos amparados pela visão androcêntrica sobre o seu papel e identidade. Em vista das qualificações do objeto de estudo em relação ao tema e à qualidade literária, a proposta interventiva oportunizou, aos alunos, o desenvolvimento da criticidade, a partir da interpretação e da expressão da subjetividade, marcadas pelo posicionamento anterior e posterior à implementação da intervenção.

Na quinta seção, o percurso metodológico, englobando três tipos de pesquisa: a bibliográfica, a documental, ancoradas nas orientações metodológicas de Gil (2002), e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, ancorada nas orientações metodológicas de Damiani *et al.* (2013), privilegiada neste estudo, em virtude das especificidades do Mestrado Profissional e das exigências do programa em relação ao denominado Produto Educacional, conforme delimitado na descrição relativa à segunda e terceira seção deste trabalho. Em vista disso, nesta seção contém a pormenorização das etapas e processo da pesquisa do tipo interventiva. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica-documental e também interventiva.

Na sexta seção, apresentamos o produto educacional, organizado em formato e-book. A sequência de atividades contidas no produto foi construída em consonância com a temática desenvolvida ao longo da proposta interventiva que abarca: leitura, mediação e atividades desenvolvidas e com os objetivos que amparam a pesquisa.

E na sétima seção, as considerações finais relativas à pesquisa. Isto posto, reconhecemos que o *corpus* teórico e o *corpus* documental que embasaram nosso trabalho, fomentaram ainda mais o nosso sentimento de solidariedade com os movimentos sociais que amparam as mulheres, seja como for, defendendo-as quando necessário, formando-as quando possível, sobretudo, as mulheres da periferia que, além das inúmeras injustiças sustentadas pela tradição da sociedade patriarcal, ainda, somam-se as injustiças ocasionadas pela ignorância tanto de homens com os quais se relacionam quanto delas próprias. Por isso pensar em uma proposta interventiva que promova uma reflexão crítica sobre as condições que sustentam essas injustiças é antes de tudo um fator político, considerando que o Brasil é um país machista.

Pesquisa realizada pela Agência Patrícia Galvão, publicada sob o título “Violência contra as mulheres em dados”⁴¹, correspondente à 10ª edição da Pesquisa Nacional de Violência Contra a Mulher” apresentam dados alarmantes a respeito da percepção do machismo e da violência direcionada às mulheres na sociedade brasileira. A pesquisa resulta de parceria entre o Observatório da Mulher Contra a Violência (OMV) e o Instituto DataSenado, ambas as instituições integrantes do Senado Federal, na qual são incorporados dados segmentados por Estado da Federação. Os dados da pesquisa revelam que 62% das brasileiras consideram o Brasil um país muito machista. No Estado do Espírito Santo, essa percepção, em números percentuais, é de 51%, ocupando o 15º lugar entre os Estados da Federação, constituindo-se de 11 pontos percentuais abaixo da média nacional. Entretanto, em relação à percepção relativa à violência doméstica, o percentual de mulheres que consideram que a violência doméstica aumentou nos últimos 12 meses em cada unidade da Federação, o dado correspondente ao Estado do Espírito Santo é de 78%, ocupando o 10º lugar entre os estados da Federação.

Os resultados da pesquisa revelam, ao mesmo tempo que denunciam, a controvérsia que a temática assume na sociedade, que, provavelmente, refletem o impacto das políticas públicas relacionadas ao tema implementadas nos últimos anos da administração pública, com a ascensão política de grupos que defendem a instituição patriarcal e seus preceitos como base da organização social. Somente no referido contexto é possível compreender ser possível que 78% das mulheres apresentem uma percepção de aumento da violência contra a mulher, quando apenas 51% reconhecem a percepção do machismo. Nisso subentende-se que muitas mulheres tem uma compreensão conturbada do que é o machismo, visto que a interpretação dos dados denota: primeiro, a percepção de que machismo e violência são situações completamente distintas; e segundo: a não compreensão de que o machismo, em si, já é uma violência. Essa controvérsia relaciona-se ao objetivo geral proposto nesta pesquisa, que em linhas gerais propõe a formação crítica.

Outro dado relacionado à referida pesquisa, presente no mesmo endereço eletrônico, denominada “Por mais mulheres na Política”, tem relação com a participação nas

⁴¹ Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/62-das-brasileiras-consideram-o-brasil-um-pais-muito-machista/>> Acesso em 31/05/2025.

mulheres na vida pública, o qual revela que apenas “34% dos brasileiros declaram que votariam em mulheres para cargos públicos e que elas devem participar da vida pública e das decisões políticas”⁴². A nosso ver, o que essa pesquisa revela é tão somente o machismo correspondente a 73% dos eleitores do Brasil. Isto em um país em que as mulheres representam a maioria do eleitorado brasileiro, equivalente a 52,47% do total⁴³. Vale reportar que dado semelhante foi revelado por esta pesquisa no tópico 5.7.6 deste trabalho. A pesquisa Por Mais Mulheres na Política foi realizada pelo Ipec e Instituto Patrícia Galvão, apoiada pelo Ministério das Mulheres por meio de emenda parlamentar da deputada federal Luiza Erundina (PSOL-SP). Foram entrevistadas presencialmente 2.000 eleitores, mulheres e homens residentes em 129 municípios brasileiros, entre 10 e 14 de janeiro de 2025. A margem de erro é de 2 pontos percentuais.

Isto posto, de um modo geral, a realização desta pesquisa evidenciou a importância do tema para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, além de ter demonstrado o poder da literatura infantojuvenil no desenvolvimento da criticidade do leitor, principalmente no que diz respeito à questão da mulher na sociedade. Nesse sentido, embora tenhamos destinado a proposta pedagógica ao público infantojuvenil situado em uma faixa etária que os localiza nos anos finais do Ensino Fundamental II, pensamos que tal proposta de trabalho também se aplica a outras séries, como as séries iniciais do Ensino Médio, em virtude da possibilidade do aprofundamento reflexivo que os textos de *Não era uma vez*: contos clássicos recontados permitem.

⁴² Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/ violencia-em-dados/34-dos-brasileiros-declaram-que-votariam-em-mulheres-para-cargos-publicos-e-que-elas-devem-participar-da-vida-publica-e-das-decisoes-politicas/>>. Acesso em: 31/05/2025.

⁴³ Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2024-08/mulheres-sao-maioria-do-eleitorado-brasileiro-diz-tse>>. Acesso em 31/05/2025.

REFERÊNCIAS

- AGAPTO, Leidy Morgana de Sousa. **Isto já não é mais um conto de fadas: estereótipos femininos na literatura infantil**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Isto+j%C3%A1+n%C3%A3o+%C3%A9+mais+um+conto+de+fadas&type=AllFields&limit=20>>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- ALONSO Carolina. Antecedentes de uma famosa história. In: **Não era uma vez: contos clássicos recontados**. Tradução: Arnaldo Bonsch; ilustração: Mariana Massarani. São Paulo: Melhoramentos, 2013. p. 54-63.
- ALVES, Rubem. A leitura de jornais nos torna estúpidos? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 set. 2001. Seção Opinião. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0209200109.htm>> Acesso em: 20 jan. 2025.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- ANDRADE, Júlia Parreira Zuza. O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre autonomia da imagem. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, n. 3, Uberlândia, 2013. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-8.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução: Newton Cunha. São Paulo: Sesc São Paulo, 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BARBOSA, Amannda de Paula. **Construção da identidade de gênero em “Bisa, Bia, Bisa Bel”**: uma leitura no contexto escolar social do aluno e da aluna. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Constru%C3%A7%C3%A3o+da+identidade+de+g%C3%AAnero+em+%E2%80%9CBisa%2C+Bia%2C+Bisa+Bel&type=AllFields&limit=20>>. Acesso em: 01 out. 2023.

BASCH, Adela. A história de Cinderela tal como me contaram. In: **Não era uma vez:** contos clássicos recontados. Tradução: Arnaldo Bonsch; ilustração: Mariana Massarani. São Paulo: Melhoramentos, 2013. p. 6-19.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:** fatos e mitos. Tradução: Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino de leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 13-32, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v24n55/2238-2097-repub-24-55-00013.pdf>. Acesso em 05 mar. 2015.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORGES, Jorge Luís. **Sete Noites.** Tradução: João Silvério Trevisan. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 1987.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Helena, o eterno feminino.** Petrópolis: Vozes, 1989.

CALVINO, Italo. Apêndice. **Se um viajante numa noite de inverno.** Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 1-193.

CARVALHO, Aline Cesar. **Princesas, guerreiras e revolucionárias:** repensando padrões de gênero e discutindo identidade por meio da literatura infantojuvenil. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=PRINCESAS%2C+GUERREIRA+S+E+REVOLUCION%C3%81RIAS%3A+Repensando+padr%C3%B5es+de+g%C3%AAnero+e+discutindo+identidades+por+meio+da+literatura+infantojuvenil&type=AllFields&limit=20>. Acesso em: 09 set. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Zilda. Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. **Via Atlântica**, v. 9, n. 2, p. 45-62, 2008.

DALVI, Maria Amélia. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Voz da literatura**, Brasília, n. 7, 2018. Disponível em: <<https://www.vozdaliteratura.com/post/forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores-e-educa%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-uma-base-que-desaba>> Acesso em: 25 nov. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>> Acesso em: 03 jan. 2025.

ECO, Umberto. **Semiótica**. São Paulo: Ática, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2012. [Edição Kindle].

HUIDOBRO, Beatriz Garcia. **Rapunzel (e uma grande desordem)** In: **Não era uma vez**: contos clássicos recontados. Tradução: Arnaldo Bonsch; ilustração: Mariana Massarani. São Paulo: Melhoramentos, 2013. p. 34-53.

ICHILEVICI, Vita. **Literatura infantil e o politicamente correto**. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Literatura+infantil+e+o+politicamente+correto&type=AllFields&limit=20>>. Acesso em: 03 out. 2023.

JOSIOWICZ, Alejandra; ZAPIOLA, Maria Carolina (org.). **Literatura infantil na América Latina**: a infância e a diversidade de imaginário (sociais e de gênero). Rio de Janeiro: Dialogarts. 2022. Disponível em: <<https://www.dialogarts.uerj.br/wp-content/uploads/2022/09/LitInfantAmerLat-1.pdf>> Acesso em: 01 de mai. 2014.

KHÉDE, Sônia Salomão. As polêmicas sobre o gênero. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p. 7-15.

LAJOLO, Marisa. Circulação e consumo do livro infantil brasileiro. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p. 43-55.

LAURETIS, Teresa. de. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 207-242.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MABELINI, Ecila Lira de Lima. **Sobre lobos, meninas e florestas**: literatura infantil/juvenil e valores sociais. 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Sobre+Lobos%2C+Meninas+e+Florestas%3A+Literatura+infantil%2FJuvenil+e+Valores+ Sociais.+&type=AllFields&limit=20>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MACIEL, Maria Esther. Os paradoxos do novo: sobre o conceito de *tradição* na obra de Octavio Paz. *Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 3, p. 21-33, 1995. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOMO, Mariangela. **Infância e escola no espaço-tempo do consumo**. Canoas: ULBRA, 2015.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: UFMG/ IUPERJ, 2004.

OLIVEIRA, Andreia dos Santos; GIROTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. Outra representação de mulher em *Uma chapeuzinho vermelho*. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 438-455, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/86496>> Acesso em: 15 abr. 2024.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Tradução: Manoel Maria Barbosa Du Bocage. 2. ed. São Paulo. Martin Claret, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 13-20.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. A literatura no território dos direitos humanos. In. LIMA, Aldo de et al. (org.). O direito à literatura. Recife: UFPE, 2012. p. 87-108.

Disponível em <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/372>> Acesso em: 01 maio 2024.

QUEIROZ, Fernanda Roberta Rodrigues. **Literatura Infantil de autoria feminina em Juiz de Fora**. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

RICHTER, Dieter; MERKEL, Johannes. A função da fantasia dos contos de fadas na educação burguesa. **Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil**, Rio de Janeiro, v.10, n. 4, p. 6-20, 1978.

ROCHA, Gabriela Rovassine da. **A Bela e a Fera**: a representação feminina nas versões de Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve e de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. 2019. 67 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_2225daf3f916f7db622c86e2391c1eb9>. Acesso em: 01 out. 2023.

SANDRONI, Laura. O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 31-42.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga; as reinações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANDRONI, Laura. A estética na literatura para crianças e jovens. In: SERRA, Elizabeth D'Ângelo. **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001. p. 55-68.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. **Apostila metodologia da pesquisa científica II**. Itapeva: Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SANTOS, Mônica de Menezes: **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8389/1/Monica%20de%20Menezes%20Santos.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes; OLIVEIRA, Leidiana. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. *Katálisis*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-19, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HqLvNHVzXPJkDYSCHsb94hP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SCHWAB, Klaus. The Global Gender Gap Report 2009. Disponível em: <https://growthlab.hks.harvard.edu/files/growthlab/files/wef_gendergap_report_2009.pdf>

SILVA, Mônica Cardoso. **Era uma vez... a metamorfose das personagens femininas nos contos de fadas contemporâneos**. 2019. 87 f. Dissertação

(Mestrado acadêmico em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Era+uma+vez...+a+metamorfose+das+personagens+femininas+nos+contos+de+fadas+contempor%C3%A2neos&type=AllFields&limit=20>>. Acesso em: 09 out. 2023.

SILVA, Polena Valesca de Machado. **Literatura infantil na escola e outras pedagogias culturais**: (con)formando identidades de gênero. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Literatura+infantil+na+escola+e+outras+pedagogias+culturais%3A+%28con%29formando+identidades+de+g%C3%AAnero&type=AllFields&limit=20>>. Acesso em: 09 out. 2023.

HAUSMANN, Ricardo; TYSON, Laura D'Andrea; ZAHIDI, Saadia. **The Global Gender Gap Report 2009**. Genova: World Economic Forum, 2009. Disponível em: <https://growthlab.hks.harvard.edu/files/growthlab/files/wef_gendergap_report_2009.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SOLNIT, Rebecca. **Os homens explicam tudo para mim**. Tradução: Isa Mara Lando. São Paulo: Cultrix, 2017.

STRAUSZ, Rosa Amanda. Literatura para criança segue novos rumos: os filhos de Lobato dos anos 70 geraram duas linhagens: a dos seguidores de Sylvia Orthof e de Bartolomeu Campos Queiroz. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Caderno Ideias, p. 4-5, 19 maio 2001.

TEJO, Heriberto. O vestido novo da imperatriz. In: **Não era uma vez**: contos clássicos recontados. Tradução: Arnaldo Bonsch; ilustração: Mariana Massarani. São Paulo: Melhoramentos, 2013. p. 102-113.

TODOROV, T. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YAGNAM, Myriam. João e Maria. In: **Não era uma vez**: contos clássicos recontados. Tradução: Arnaldo Bonsch; ilustração: Mariana Massarani. São Paulo: Melhoramentos, 2013. p. 114-127.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In KHÉDE, Sônia Salomão. **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ANEXO A – Carta de anuência da diretora da instituição escolar**CARTA DE ANUÊNCIA**

Autorizo a realização da pesquisa intitulada **A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA INFANTOJUVENIL *NÃO ERA UMA VEZ***, desenvolvida pela pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa, do Programa ProFletras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, sob orientação da Professora Doutora Mariana Passos Ramalheite, a ser realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitor Filho, situada na cidade de Cariacica/ES, da qual sou responsável, em conformidade com os objetivos e metodologias apresentados em projeto.

Como representante da referida Escola, estou ciente das corresponsabilidades associadas ao projeto de pesquisa no compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa recrutados. Declaro ainda estar ciente da autonomia de cada indivíduo em aceitar ou recusar a participar da pesquisa, independentemente da anuência que apresento.

Esta autorização está condicionada à aprovação da pesquisa elencada acima por um Comitê de Ética em Pesquisa, legalmente instituído e ao cumprimento de todas as exigências do referido comitê, como forma de resguardar o cumprimento das Resoluções nºs 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/ CNS, e órgãos complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Cariacica, 14 de maio de 2024.

Edma Luppi Batista Salomão

ANEXO B – Carta de autorização do Conselho de Ética

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Vitória (ES), 10 de julho de 2024.

Ao

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Ifes

Encaminhamos as repostas para as pendências, considerações e sugestões de observação e ajustes referentes ao projeto de pesquisa “Representação Feminina na Obra infantojuvenil *Não Era Uma Vez*” a ser realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Município de Cariacica.

As pendências e considerações serão listadas a seguir, acompanhados das correspondentes respostas às solicitações requeridas. Informamos ainda que o projeto de pesquisa (e se aplicável, termos específicos) corrigido, com as devidas marcações de alterações, segue em outro (s) arquivo(s), anexo(s) a este.

Pendência 1: PROJETO COMPLETO

a) Solicita-se a apresentação dos critérios de inclusão e exclusão para participação na pesquisa.

Resposta: Acrescentei a seguinte informação no TALE e TCLE:

A pesquisa está restrita a alunos de dois nonos anos (9V2 e 9V3) de uma escola pública da rede estadual de Ensino Fundamental de Cariacica. Os critérios de inclusão e de exclusão na pesquisa estão ancorados na relação entre objeto do conhecimento, o gênero literário e a idade/série.

b) a pesquisadora apresenta um questionário que será aplicado aos voluntários da escola, entretanto, não menciona em que ocasião isso será feito (se em uma disciplina ou durante uma ação no contraturno, etc.)

Resposta: Acrescentei a seguinte informação no TALE TCLE:

A aplicação do questionário dar-se-á durante duas aulas do terceiro trimestre do ano letivo de 2024, da disciplina de língua portuguesa, após autorização deste conselho ética. Os alunos, cujos responsáveis legais não autorizarem as suas

participações e os alunos que não quiserem participar voluntariamente, não produzirão dados para esta pesquisa.

Durante as duas aulas em que o questionário será aplicado aos alunos que se voluntariarem, os alunos não participantes da pesquisa ficarão sob a responsabilidade do professor coordenador de área, realizando atividades que contemplem as orientações curriculares descritas abaixo.

c) caso a pesquisa esteja prevista para acontecer em horário de aula, solicita-se detalhamento do que será proposto àqueles que decidirem não participar dos procedimentos metodológicos.

Resposta: Acrescentei a seguinte informação no TALE/ TCLE:

Os procedimentos metodológicos relativos à pesquisa se dividem em: aplicação de questionário para coleta de dados e aplicação de intervenção pedagógica que se materializará na sequência de atividades que culminará com uma produção textual.

A produção de dados para a pesquisa dar-se-á mediante duas condições inegociáveis: autorização dos responsáveis legais e participação voluntária do estudante. Os alunos, cujos responsáveis legais não autorizarem a participação e os alunos que não se voluntariarem estarão desobrigados a responder ao questionário de coleta de dados e a realizar quaisquer outras atividades que possam gerar informações para a pesquisa. Todavia todos os alunos participarão das aulas expositivas e dialogadas, como ouvintes, uma vez que os objetos do conhecimento abordados na sequência de atividades - estrutura composicional do gênero; reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero; estratégias de leitura; apreciação e réplica; reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; estratégias de escrita: textualização, revisão e edição - estão previstos nas Orientações Curriculares do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação, da qual a referida escola é subordinada.

Pendência 2: TALE/TCLE:

a) solicita-se a inclusão de uma breve descrição sobre o que é o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme orienta a Resolução CNS nº 510, de 2016, Artigo 17;

Resposta: Acrescentei a seguinte informação no TCLE e no TALE:

O Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes (CEP/Ifes) é encarregado da avaliação ética dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa. São encaminhados para o CEP/Ifes os projetos

que contam com a participação de pesquisadores e estudantes do Ifes, ou de instituições que mantenham convênio científico com o Ifes.

A avaliação ética dos projetos de pesquisa considera o interesse dos participantes da pesquisa serem respeitados em sua integridade e dignidade, de forma que a pesquisa seja desenvolvida dentro dos padrões éticos científicos. Para tal finalidade, são emitidos Pareceres Consubstanciados, que consideram as possíveis consequências das atividades de pesquisa desenvolvidas sobre o bem-estar geral e direitos fundamentais dos indivíduos e populações-alvo do estudo.

O CEP/Ifes é um colegiado interdisciplinar e independente, vinculado operacionalmente à Reitoria do Ifes. Possui papel deliberativo, consultivo e educativo, fomentando a reflexão ética sobre a pesquisa científica. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ifes (CEP/Ifes) é registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/CNS/MS) desde setembro de 2009.

b) de acordo com a orientação disposta no Capítulo XI (Do pesquisador responsável), seção 2, da Resolução CNS 466 de 2012, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos, após o término da pesquisa. Solicita-se correção dessa informação no texto do TCLE e inclusão da informação no TALE.

Resposta: informação corrigida no TCLE e incluída no TALE.

3) Apresentar carta-resposta com as pendências e inadequações destacadas.

Resposta: carta-resposta acrescentada aos documentos da Plataforma Brasil.

Documento anexo para a pendência: (Caso sim, favor informar)

Resposta: Sim. Reenviei os documentos denominados TALE E TCLE e a carta-resposta.

Atenciosamente,

Identificação do pesquisador responsável: Monica Dayse Alves Rosa

Instituição/setor a que está vinculado: Instituto Federal do Espírito Santo /
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ANEXO C – Termo de assentimento livre e esclarecido – TALE



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada "A representação feminina na obra infantojuvenil *Não Era Uma Vez*", desenvolvida pela pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa, do Programa Profletras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, sob orientação da Professora Doutora Mariana Passos Ramalheite. Seus pais permitiram que você participe. Queremos compreender qual é a contribuição da Literatura infantojuvenil na formação e consolidação de nova mentalidade sobre o feminino, em face às perspectivas impostas numa época de profundas reformulações na estrutura social. As crianças e adolescentes que participarão dessa pesquisa têm entre 13 e 14 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema em desistir.

A pesquisa será feita na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitor Filho, onde sua participação se dará por meio de questionário, fórum de debate e leitura do livro *Não Era Uma vez: contos clássicos recontados*. Para isso, será usado um questionário diagnóstico e atividades direcionadas. O uso do questionário e das atividades é considerado seguro, mas é possível que você sinta inibição em prestar as informações solicitadas. Caso aconteça algo que você não goste, pode nos procurar pelo telefone 27 98874-9877, da pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa, inclusive pode ligar a cobrar. Mas há benefícios visto que o tema proposto trata de uma questão de cidadania, diante da atual situação da mulher na sociedade, o número crescente de casos de violência contra pessoas do gênero feminino, entendemos que debater o assunto, além de ser uma questão de cidadania, é, também, uma questão de segurança pública.

A pesquisa está restrita a alunos de três nonos anos (9V1, 9V2 e 9V3) dessa escola pública da rede estadual de Ensino Fundamental de Cariacica. Os critérios de inclusão e de exclusão na pesquisa estão ancorados na relação entre objeto do conhecimento, o gênero literário e a idade/série. A aplicação do questionário dar-se-á durante duas aulas do terceiro trimestre do ano letivo de 2024, da disciplina de língua portuguesa, após autorização deste conselho ética. Os alunos, cujos responsáveis legais não autorizarem as suas participações e os alunos que não quiserem participar voluntariamente, não produzirão dados para esta pesquisa. Durante as duas aulas em que o questionário será aplicado aos alunos que se voluntariarem, os alunos não participantes da pesquisa ficarão sob a responsabilidade do professor coordenador de área, realizando atividades que contemplem as orientações curriculares descritas abaixo.

Seus responsáveis não terão gastos para que você participe desta pesquisa, e todas as despesas que se fizerem necessárias para sua participação serão pagas pela equipe de pesquisa (se houver necessidade de algum ressarcimento). Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa não serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, o resultado será divulgado para os participantes e para a instituição local onde a pesquisa foi realizada. Conforme orientação disposta no Capítulo XI (Do pesquisador responsável), seção 2, da Resolução CNS 486 de 2012, fica esclarecido que a pesquisadora, Mônica Dayse Alves Rosa, deverá manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos, após o término da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes (CEP/Ifes) é encarregado da avaliação ética dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa. São encaminhados para o CEP/Ifes os projetos que contam com a participação de pesquisadores e estudantes do Ifes, ou de instituições que mantenham convênio científico com o Ifes.

A avaliação ética dos projetos de pesquisa considera o interesse dos participantes da pesquisa serem respeitados em sua integridade e dignidade, de forma que a pesquisa seja desenvolvida dentro dos padrões éticos científicos. Para tal finalidade, são emitidos Pareceres Consubstanciados, que consideram as possíveis consequências das atividades de pesquisa desenvolvidas sobre o bem-estar geral e direitos fundamentais dos indivíduos e populações-alvo do estudo.

O CEP/Ifes é um colegiado interdisciplinar e independente, vinculado operacionalmente à Reitoria do Ifes. Possui papel deliberativo, consultivo e educativo, fomentando a reflexão ética sobre a pesquisa científica. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ifes (CEP/ifes) é registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/CNS/MS) desde setembro de 2009.

Se você quer participar assine no espaço que há no final da folha. Uma cópia desse papel ficará com você. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar à pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa, pessoalmente ou pelo telefone indicado.

Cariacica, ____ de ____ de 2024.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

ANEXO D – Termo de cessão de uso de imagem e/ou som da voz para fins científicos e acadêmicos



TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU SOM DA VOZ PARA FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS

Por meio deste termo, _____, participante da pesquisa intitulada A representação feminina na obra infantojuvenil *Não Era Uma Vez*, cede o direito de uso das imagens pessoais e/ou do som da sua voz que foram adquiridas durante sua participação na pesquisa referida. Dessa forma, autoriza a Pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa, do Programa Profletras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, sob orientação da Professora Doutora Mariana Passos Ramalheite, a:

- (a) utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou som da sua voz obtidas durante sua participação na pesquisa referida, do Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes, para fim de obtenção de grau acadêmico – Mestre em Letras - sem qualquer limitação de número de inserções e reproduções, desde que essenciais para os objetivos do estudo. Está garantida a ocultação da sua identidade, incluindo a ocultação da face e/ou dos olhos, quando possível;
- (b) veicular as fotografias, vídeos e/ou som da sua voz acima referidas na versão final do trabalho acadêmico, que será obrigatoriamente disponibilizado na página web da biblioteca (repositório) do Instituto Federal do Espírito Santo -IFES, seja, na Internet, assim tornando-as públicas para outros estudantes e/ou pesquisadores;
- (c) utilizar as fotografias, vídeos e/ou som da sua voz na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) e/ou impresso (pôsteres ou painéis);
- (d) utilizar as imagens, vídeos e/ou som da sua voz para a publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções;
- (e) No caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando cortes e correções de brilho e/ou contraste necessários, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.
- (f) No caso do som da voz, executar livremente a edição e montagem do trecho, realizando cortes e correções necessárias, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

Não haverá restituição financeira de qualquer natureza neste ou a qualquer momento pela cessão das imagens.

É vedado ao pesquisador utilizar as imagens para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira.

Concordando com o termo, o participante de pesquisa e o pesquisador assinam o presente termo em 2 (duas) vias iguais, devendo permanecer uma em posse do pesquisador responsável e outra com o participante ou seu responsável.

Local e data: _____

Pesquisador responsável: _____

Participante do estudo: _____

Responsável legal: _____

ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Solicitamos a sua autorização para o (a) seu/sua filho (a) participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "A representação feminina na obra infantojuvenil *Não Era Uma Vez*", desenvolvida pela pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa, do Programa Profletras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, sob orientação da Professora Doutora Mariana Passos Ramallete.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação do menor pelo qual é responsável na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O/a Senhor/a estará livre para decidir que seu/sua filho (a) participe ou não desta pesquisa. A participação do (a) seu/sua filho (a) é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso haja dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

O Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes (CEP/Ifes) é encarregado da avaliação ética dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa. São encaminhados para o CEP/Ifes os projetos que contam com a participação de pesquisadores e estudantes do Ifes, ou de instituições que mantenham convênio científico com o Ifes.

A avaliação ética dos projetos de pesquisa considera o interesse dos participantes da pesquisa serem respeitados em sua integridade e dignidade, de forma que a pesquisa seja desenvolvida dentro dos padrões éticos científicos. Para tal finalidade, são emitidos Pareceres Consubstanciados, que consideram as possíveis consequências das atividades de pesquisa desenvolvidas sobre o bem-estar geral e direitos fundamentais dos indivíduos e populações-alvo do estudo.

O CEP/Ifes é um colegiado interdisciplinar e independente, vinculado operacionalmente à Reitoria do Ifes. Possui papel deliberativo, consultivo e educativo, fomentando a reflexão ética sobre a pesquisa científica. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ifes (CEP/Ifes) é registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/CNS/MS) desde setembro de 2009.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender qual é a contribuição da Literatura infantojuvenil na formação e consolidação de nova mentalidade sobre o feminino, em face às perspectivas impostas numa época de profundas reformulações na estrutura social. Como objetivos específicos, a pesquisa visa: discutir a trajetória da literatura infantil do século XVIII aos dias atuais, bem como a concepção de infância em que está fundada, a fim de entender a representação do feminino na literatura infantil e juvenil contemporânea; compreender o efeito de sentido que se dá entre leitor e obra, e mais, como esse efeito se reverbera nas ações e no comportamento do público feminino no meio social; e sistematizar uma proposta de trabalho: sequência didática, em formato ebook, a partir da leitura e estudo de textos da literatura infantojuvenil, materializados na obra *Não Era Uma Vez: Contos clássicos recontados*, oriundos de mudanças nas relações sociais, que têm expressado novas formas de compreensão da realidade, a ser aplicada em turmas de nono ano do Ensino Fundamental II.

A pesquisa se justifica pela perspectiva de mudança da ordem social, que implica a necessidade de conscientizar a criança e o jovem para contribuir com a consolidação de uma nova mentalidade sobre o feminino no meio em que vive. A pesquisa está restrita a alunos de três nonos anos (9V1, 9V2 e 9V3) dessa escola pública da rede estadual de Ensino Fundamental de Cariacica. Os critérios de inclusão e de exclusão na pesquisa estão ancorados na relação entre objeto do conhecimento, o gênero literário e a idade/série.

Dessa forma, a participação do (a) seu/sua filho (a) nesta pesquisa será na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitor Filho e se dará por meio de questionário, fórum de debate e leitura do livro *Não Era Uma vez: contos clássicos recontados*. A aplicação do questionário dar-se-á durante duas aulas do terceiro trimestre do ano letivo de 2024, da disciplina de língua portuguesa, após autorização deste conselho ético. Os alunos, cujos responsáveis legais não autorizarem as suas participações e os alunos que não quiserem participar voluntariamente, não produzirão dados para esta pesquisa.

Durante as duas aulas em que o questionário será aplicado aos alunos que se voluntariarem, os alunos não participantes da pesquisa ficarão sob a responsabilidade do professor coordenador de área, realizando atividades que contemplem as orientações curriculares descritas abaixo. Os procedimentos metodológicos relativos à pesquisa se dividem em: aplicação de questionário para coleta de dados e aplicação de intervenção pedagógica que se materializará na sequência de atividades que culminará com uma produção textual.

A produção de dados para a pesquisa dar-se-á mediante duas condições inegociáveis: autorização dos responsáveis legais e participação voluntária do estudante. Os alunos, cujos responsáveis legais não autorizarem a participação e os alunos que não se voluntariarem estarão desobrigados a responder ao questionário de coleta de dados e a realizar quaisquer outras atividades que possam gerar informações para a pesquisa. Todavia todos os alunos participarão das aulas expositivas e dialogadas, como ouvintes, uma vez que os objetos do conhecimento abordados na sequência de atividades - estrutura composicional do gênero; reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero; estratégias de leitura;

apreciação e réplica; reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; estratégias de escrita: textualização, revisão e edição - estão previstos nas Orientações Curriculares do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação, da qual a referida escola é subordinada.

A coleta de dados busca gerar evidências que possam contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa, ainda, pode servir para validar ou refutar hipóteses levantadas neste estudo. Os dados coletados: serão considerados confidenciais, não serão, portanto, compartilhados com terceiros; o acesso e o armazenamento serão de exclusiva responsabilidade da pesquisadora e da orientadora; e passarão por anonimização para que não ocorra identificação dos participantes da pesquisa. Os dados coletados nesta pesquisa: fotos e atividades ficarão armazenados em pastas de arquivo, em computador pessoal, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, em arquivo físico ou digital, conforme orientação disposta no Capítulo XI (Do pesquisador responsável), seção 2, da Resolução CNS 466 de 2012.

Caso haja alguma dúvida relacionada à pesquisa, você poderá perguntar à pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa, pessoalmente ou pelo telefone 27 98874-9877 de sua propriedade, inclusive ligando a cobrar. Reitera-se o compromisso em divulgar os resultados do estudo para os participantes da pesquisa e instituição onde os dados foram obtidos.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa estão relacionados à inibição em prestar as informações solicitadas, e neste caso, seu/sua filho (a) poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa seu/sua filho (a) terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. Os benefícios desta pesquisa estão relacionados à construção de significados e reflexões sobre as experiências pessoais e sociais e ao desenvolvimento da capacidade leitora. Diante da possibilidade de não autorização por parte do responsável do aluno ou do próprio na participação na pesquisa, dos dados (fotos e atividades) coletados coletivamente, serão excluídos do resultado da pesquisa aqueles relativos ao(s) alunos que recusaram a participação, a fim de garantir o caráter de participação voluntária.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para seu/sua filho (a) participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IFES no endereço: Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255, nos telefones: (27) 99286-3660 e 27 3357-7518 e/ou nos e-mails: etica.pesquisa@ifes.edu.br e secretaria.cep@ifes.edu.br.

A sequência de atividades será aplicada na EEEFM José Vítor Filho, situada em bairro (Vila Independência) periférico da cidade de Cariacica Espírito Santo,

A primeira etapa é a disponibilização para leitura dos textos selecionados aos alunos, visando a experiência estética.

A segunda etapa é de mediação dos textos literários, a partir de uma abordagem de ensino comprometida em ampliar a percepção dos alunos, a respeito dos elementos sobre os quais a construção das personagens femininas, estão amparados. Na terceira etapa, propomos o estudo dos componentes estruturais dos gêneros textuais "conto". Na quarta e última etapa propomos uma atividade de produção textual de (re) escrita de contos, através dos quais serão levantados os dados de confirmação ou não da hipótese levantada para o problema.

Ao término da pesquisa, o resultado será divulgado para os participantes e para a instituição local onde a pesquisa foi realizada.

A seguir, a reprodução do formulário de "Consentimento de aceitação para participação na pesquisa:

CONSENTIMENTO DE ACEITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, acima identificado, estou sendo convidado e aceito participar voluntariamente do estudo intitulado "A representação feminina na obra infantojuvenil *Não Era Uma Vez*", que será tema de um projeto de pesquisa do Programa Proletras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, da pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa, sob orientação da Professora Doutora Mariana Passos Ramalheira.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Local e data: _____

ANEXO F – Carta de autorização da Secretaria Estadual de Educação**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada "Representação Feminina na Obra Não Era Uma Vez", realizada por Mônica Dayse Alves Rosa, sob o CPF 784.082.296-72, nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES com CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 80805124.7.0000.5072

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida: E. E. E. F. M. José Vitor Filho

Vitória, 27 de agosto de 2024.

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação
(Assinado eletronicamente)

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

VITOR AMORIM DE ANGELO
SECRETARIO DE ESTADO
SEDU - SEDU - GOVES
assinado em 27/08/2024 15:14:49 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 27/08/2024 15:14:49 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETARIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2024-DC3TXK>

ANEXO G – Parecer consubstanciado do CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representação Feminina na Obra Não Era Uma Vez

Pesquisador: Monica DAYSE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80805124.7.0000.5072

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO ESPIRITO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.971.190

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora Mônica Dayse Alves Rosa é estudante de mestrado em Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal do Espírito Santo e apresenta o projeto de pesquisa intitulado A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA INFANTOJUVENIL NÃO ERA UMA VEZ para análise deste Comitê.

O tema deste trabalho é Representação feminina na literatura juvenil e pertence ao campo dos Estudos Literários de Língua Portuguesa. Busca compreender qual a contribuição da Literatura infantojuvenil na formação de nova mentalidade sobre o feminino, em obra responsiva intitulada Não Era Uma Vez: contos clássicos recontados. Para tanto, será realizada a análise das personagens femininas de contos clássicos recontados, em cotejo com a representação feminina nas respectivas narrativas tradicionais, a fim de confirmar as hipóteses levantadas. O corpus são os contos da coletânea supracitada: *A história da Cinderela tal como me contaram*, de Adela Basch; *Rapunzel (e uma grande desordem)*, de Beatriz Garcia Huidobro; *Antecedente de uma famosa história*, de Carolina Alonso; *João e Maria*, de Myriam Yagnam; *O vestido novo da imperatriz*, de Heriberto Tejo; caracterizados por apresentar intertexto com os contos tradicionais de *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel*, *João e Maria*, *A roupa nova do rei*. Para embasamento teórico, serão utilizadas as teorias inerentes aos campos de estudos literários (Magalhães, 1986); e literatura e escola Andruetto (2017); estudos relativos à construção identitária do gênero feminino na sociedade, (Beauvoir (1980);

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 2º andar e sala (mezanino)

Bairro: Santa Lúcia

CEP: 29.058-255

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3357-7518

Fax: (27)99286-3660

E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES**



Continuação do Parecer: 6.971.190

Solnit, 2017); além de estudos da gênese da Literatura Infantil, Zilberman (2003). A partir do diálogo com outros trabalhos produzidos sobre o tema, procurar-se-á contribuir com aprofundamento do conhecimento no campo das representações e sobre o papel da literatura infantojuvenil na formação do leitor com ações em duas frentes: primeira, com o cotejamento amparado no referencial teórico em diálogo com outras pesquisas que circunscrevem o tema; e segunda, com a aplicação de proposta pedagógica, organizada em forma de sequência didática, a partir dos contos do corpora supracitado.

As ações estão previstas para ocorrência durante o ano de 2024 nas turmas de nono ano do Ensino Fundamental, na Escola José Vítor Filho, em Cariacica, ES, com um número estimado de 90 alunos participantes. Os participantes responderão a um questionário, contendo perguntas que possam trazer à tona o ponto de vista dos alunos quanto à representação feminina no grupo de alunos participantes da pesquisa, que tem como expectativa suscitar reflexões sobre o gênero da literatura infantojuvenil mais difundido: o conto de fadas, e como consubstanciar em uma nova mentalidade sobre o feminino na comunidade escolar, buscando aliar teoria e prática, contribuir para que a igualdade de gênero pensada se reverbere em ações que produzam emancipação, liberdade de ser e de fazer para o enorme grupo de meninas-mulheres em formação; e nos meninos-homens, produzam respeito, reconhecimento dos direitos e valorização do feminino no convívio social.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender qual é a contribuição da Literatura infantojuvenil na formação e consolidação de nova mentalidade sobre o feminino, em face às perspectivas impostas numa época de profundas reformulações na estrutura social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora considera que os riscos dos procedimentos serão mínimos. Quanto à execução do trabalho, o risco está circunscrito à coleta de dados, como negação da participação pelo receio de ter os dados violados ou expostos. Entretanto, ações que possam mitigar o referido evento serão implementadas como: conscientização da importância da pesquisa para a sociedade; garantia de lisura e sigilo; esclarecimentos a qualquer momento sobre os dados da pesquisa; além do esclarecimento de que a participação será voluntária, ou seja, não se alicerça em nenhuma remuneração, e será facultado ao participante a desistência à

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 2º andar e sala (mezanino)
Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.056-255
UF: ES Município: VITÓRIA
Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)99286-3860 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES**



Continuação do Parecer: 5.971.190

participação em quaisquer etapas do projeto de pesquisa. A execução do projeto será suspensa a qualquer momento, diante de qualquer possibilidade de insurgência de risco não previsto no termo de consentimento. Quanto aos benefícios, a pesquisadora acredita se tratar de uma questão de cidadania, diante da atual situação da mulher na sociedade, o número crescente de casos de violência contra pessoas do gênero feminino. Entende que debater o assunto, além de ser uma questão de cidadania, é também, uma questão de segurança pública.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora pretende adotar uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza aplicada, com o procedimento inspirado na pesquisa-ação, procurando envolver a comunidade escolar em um trabalho colaborativo, norteado pelo objetivo de buscar explicação para as causas do problema ligado à construção identitária e representação, almejando prospectar uma solução, ainda que, circunscrita ao espaço escolar restrito. A pesquisa culminará com a aplicação de uma proposta pedagógica: sequência didática, organizada no formato e-book.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Termo de compromisso da pesquisadora responsável: atende aos requisitos.
- b) Folha de rosto: atende aos requisitos.
- c) Carta de Anuência: atende aos requisitos.
- d) TCLE/TALE: atendem aos requisitos.
- e) Projeto completo: atende aos requisitos.
- f) Orçamento: atende aos requisitos.
- g) Cronograma: atende aos requisitos.

Recomendações:

Não previstas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise de carta-resposta, com resolução de pendências nos documentos, recomendo APROVAÇÃO do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa, encaminhar Relatório Final para análise por este Comitê.

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 2º andar e sala (mezanino)
Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.056-255
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)99286-3660 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES**



Continuação do Parecer: 5.971.190

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2352212.pdf	10/07/2024 16:45:53		Aceito
Outros	carta_resposta_Conselho_de_etica_assinado.pdf	10/07/2024 16:41:14	Monica DAYSE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_Esclarecido.pdf	10/07/2024 16:39:34	Monica DAYSE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.doc	10/07/2024 16:39:05	Monica DAYSE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	19/06/2024 22:19:35	Monica DAYSE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADO.pdf	16/06/2024 12:08:10	Monica DAYSE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES_MONICA.pdf	15/06/2024 17:42:26	Monica DAYSE	Aceito
Outros	Termo_de_cessao_de_uso_de_imagem_e_som_da_voz.pdf	04/06/2024 22:18:20	Monica DAYSE	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	04/06/2024 22:17:54	Monica DAYSE	Aceito
Outros	Questionario_Diagnostico_assinado.pdf	04/06/2024 22:12:49	Monica DAYSE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	04/06/2024 22:11:04	Monica DAYSE	Aceito
Orçamento	Orcamento_assinado.pdf	04/06/2024 22:10:20	Monica DAYSE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_Escola.pdf	04/06/2024 22:09:22	Monica DAYSE	Aceito
Cronograma	Cronograma_assinado.pdf	04/06/2024 21:55:37	Monica DAYSE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 2º andar e sala (mezanino)

Bairro: Santa Lúcia

CEP: 29.056-255

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3357-7518

Fax: (27)99286-3660

E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES



Continuação do Parecer: 6.971.190

VITÓRIA, 29 de Julho de 2024

Assinado por:
Alexandre Krüger Zocolotti
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 2º andar e sala (mezanino)
Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.058-255
UF: ES Município: VITÓRIA
Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)99286-3860 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br