

LUCIANA FERNANDES CIMETTA

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO O
EMPREGO DOS CONTOS DE FADAS NO ENSINO
MÉDIO: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO
AO PRECONCEITO**



ARARAQUARA – S.P.
2017

LUCIANA FERNANDES CIMETTA

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO O
EMPREGO DOS CONTOS DE FADAS NO
ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS DE
ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andreza Marques de Castro Leão

ARARAQUARA – S.P.
2017

Cimetta, Luciana

A percepção dos professores quanto o emprego dos contos de fadas no ensino médio: estratégias de enfrentamento ao preconceito / Luciana Cimetta – 2017
74 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Andreza Marques de Castro Leão

1. Contos de fadas. 2. Sexualidade. 3. Estereótipos.
4. Preconceito. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUCIANA FERNANDES CIMETTA

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO O EMPREGO DOS CONTOS DE FADAS NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andreza Marques de Castro Leão

Co-orientadora:

Bolsa:

Data da defesa/entrega: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andreza Marques de Castro Leão
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Luci Regina Muzzeti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Margonari
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

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

Àqueles que acreditaram em minha capacidade acima de tudo e incentivaram-me a chegar até aqui, alcançando este objetivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me fortaleceu em todos os obstáculos nesta caminhada.

À minha mãe que esteve firme ao meu lado, mesmo com tantas dificuldades e pedras no caminho, sempre me incentivando a não desistir dos meus objetivos.

Ao meu pai e irmão (ambos em memória) que estarão sempre ao meu lado e que me ensinaram ao longo desta jornada a importância daqueles que amamos em nossas vidas.

À minha avó (em memória), Ricardina, que além de segunda mãe, sempre demonstrou seu orgulho ao me ver na universidade lutando por meus sonhos.

À minha orientadora, Andreza Marques de Castro Leão que me inspirou e ensinou não só em relação ao amor à profissão docente, como também à vida.

Ao grande amigo e irmão, Luís Fernando, que foi essencial nesta graduação, dedicando todo o seu amor, amizade e irmandade independente da situação.

Às minhas amigas e irmãs de república, Flash e Cevada, que me acolheram tão bem e dividiram suas vidas comigo.

Ao meu namorado, Lucas, que nos momentos de adversidade sempre teve uma palavra de amor, conforto e incentivo, ajudando-me a continuar seguindo em frente.

A todos os outros amigos, familiares e professores que, mesmo que indiretamente, foram fundamentais ao longo dessa caminhada.

“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.”

(TODOROV, 2009, p.76)

RESUMO

As desigualdade ligadas às questões de gênero e sexualidade confirmam-se em diversos níveis, posto que a sociedade intensifica e fortalece tanto a repressão quanto a moral conservadora, reforçando assim diversos tabus e estereótipos. Os contos de fadas, provenientes da oralidade e recontados ao longo dos séculos, colocam, por exemplo, as mulheres constantemente num processo de inferioridade perante os homens, naturalizando a vulnerabilidade e opressão feminina em vista da hegemonia masculina branca e economicamente favorecida. Acredita-se então, que estas narrativas contribuam para esta discussão e reflexão, mas, sobretudo ao enfrentamento das relações de gênero e preconceito, devido ao seu conteúdo atemporal e que reproduz diversas desigualdades presentes ainda nos dias atuais, como sexismo, racismo, subordinação feminina, superioridade masculina, entre outras. Por esse motivo, evidencia-se a importância da identificação dessas atitudes e sua abordagem no ensino médio, haja vista esse contexto está presente no cotidiano escolar e na vivência dos alunos. A partir deste estudo de cunho científico e qualitativo, buscou-se investigar a percepção dos/as professores do ensino médio de Língua Portuguesa em escolas públicas e particulares localizadas na cidade de Araraquara, SP, acerca do uso dos contos de fadas nas aulas, buscando conhecer se os empregam para mitigar os estereótipos e preconceitos de diferentes âmbitos existentes no contexto escolar. Sendo assim, concluiu-se que a abordagem dessas narrativas para tratar de tais questões apresenta resultados eficazes, pois permite aos educadores o trabalho com estes temas ainda considerados tabus pelas escolas, problematizando-os e conseqüentemente, dialogando com aspectos pertinentes à vivência dos alunos.

Palavras – chave: Contos de fadas. Sexualidade. Estereótipos. Preconceito.

RESUMEN

La desigualdad en relación con el género y la sexualidad se confirmó en varios niveles, ya que la sociedad intensifica y fortalece tanto la represión como la moral conservadora, reforzando de este modo muchos tabús y estereotipos. Los cuentos de hadas provenientes de la oralidad y recontados al largo de los siglos, por ejemplo, ponen las mujeres constantemente en un proceso de inferioridad delante de los hombres, naturalizando la vulnerabilidad y la opresión de las mujeres en vista de la hegemonía blanca y económicamente favorecida. Se cree entonces que estas narrativas contribuyen al debate y reflexión, pero sobre todo a la confrontación de las relaciones de género y los prejuicios, debido a su contenido atemporal y que reproduce varias desigualdades aún existentes hoy en día, como el sexismo, el racismo, la subordinación de la mujer, la superioridad masculina, entre otros. Por lo tanto, se evidencia la importancia de la identificación de estas actitudes y su enfoque en la escuela secundaria, pues este contexto está presente en la vida cotidiana de la escuela y en la experiencia de los estudiantes. A partir de este estudio científico y cualitativo, hemos tratado de investigar la percepción de la / el maestro de enseñanza secundaria del Portugués en escuelas públicas y privadas ubicadas en la ciudad de Araraquara, SP, sobre el uso de los cuentos de hadas en las clases, buscando conocer si los emplean para mitigar los estereotipos y prejuicios existentes en las diferentes áreas en el contexto escolar. Luego, se concluyó que el abordaje de estas narrativas para hacer frente a tales problemas presenta resultados eficaces, ya que permite a los educadores trabajaren con estos temas considerados tabús por las escuelas, cuestionando ellos y en consecuencia, dialogando con los aspectos relevantes a la experiencia de los estudiantes.

Palabras-clave: Cuentos de hadas. Sexualidad. Estereotipos. Prejuicio.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dos docentes e suas respectivas escolas e períodos.	41
Quadro 2	Identificação e formação docente.	42
Quadro 3	Das Categorias.	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

http	Hype Text Tranfer Protocol.
www	World Wide Web

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O SURGIMENTO DOS CONTOS DE FADAS	15
2.1 Valores sociais nos contos de fadas	22
3 AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E OS CONTOS DE FADAS	26
3.1 O papel da escola e do professor: uso dos contos de fadas e as relações de gênero	35
4 MÉTODO	40
4.1 Participantes	41
4.2 Local	42
4.3 Instrumento	42
4.4 Procedimentos de coleta de dados	43
4.5 Procedimentos de análise de dados	44
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
5.1 Acesso ao acervo	47
5.1.1 Fácil acesso	48
5.1.2 Falta de acervo	48
5.1.3 Clássicos	49
5.2 Uso dos contos de fadas	49
5.2.1 Leitura em voz alta	50
5.2.2 Critérios de escolha	51
5.2.3 Metodologia	52
5.3 Formação continuada	53
5.3.1 Falta de formação	54
5.4 Relatos pessoais	55
5.4.1 Familiarização	55
5.4.2 Opiniões diferentes	57
5.5 Problematização	57
5.5.1 Conexões	58
5.5.2 Desigualdades e preconceito	59
5.5.3 Falta de material	60

5.6 Instruir, discutir e transformar	61
5.6.1 Papel da escola	61
5.6.2 Papel do educador	62
5.6.3 Currículo superficial	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	70
ANEXO A - Roteiro de entrevista semiestruturada	71
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido	73

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha vivência acadêmica na graduação, o gosto pelo gênero literário contos de fadas despertou-me grande fascínio. Contudo, ao realizar observações prévias do contexto e cotidiano escolar em classes de ensino médio – especificamente do 1º ao 3º ano – de escolas públicas e particulares localizadas na cidade de Araraquara, notei que este tipo de literatura era pouco ou até mesmo não utilizado durante as aulas de língua portuguesa nas classes de ensino médio.

Além disso, durante esses estágios em que realizei atividades tanto de observação quanto de prática docente, pude estreitar meu contato com alunos/as e professores/as, observando assim diferentes situações onde o preconceito fazia-se presente, sendo este de cunho sexual, social ou de gênero. Nesse sentido, intriguei-me com a ausência de diálogo entre educadores/as e alunos/as sobre estas situações. Textos com potencial para estabelecer essas reflexões, por exemplo, não eram aprofundados ou faziam-no superficialmente.

Dessa forma, buscou-se compreender se estes contos atuam e influenciam no contexto escolar e conseqüentemente, nos estudantes quanto às questões relacionadas ao preconceito e gênero. Caso isto ocorra, de que forma o/a educador/a atua diante desta literatura? Estabelecem alguma relação entre estes contos e as desigualdades de gênero e preconceito? Quais estratégias são utilizadas? Qual a percepção dos alunos diante de tais questões? Qual o papel da instituição escolar e do educador para com as desigualdades de gênero e o preconceito em diversos âmbitos? Por meio dessas indagações iniciais, desenvolvemos o presente estudo.

Acredita-se que os contos de fadas contribuam para a discussão e reflexão de questões sociais, mas, sobretudo a problematização das relações de gênero e preconceito, devido ao seu conteúdo atemporal e que associa-se à vivência cotidiana de nossa sociedade. Além disso, consideramos que os educadores possivelmente estabelecem essa correlação com a clientela do ensino médio durante as aulas de língua portuguesa.

Diversos autores/as discutem sobre as questões ligadas ao gênero e sexualidade e indicam que as relações de desigualdade confirmam-se em diversos níveis, posto que a sociedade intensifica e fortalece tanto a repressão quanto a moral conservadora. Essas posturas reforçam também os tabus presentes na sexualidade, pois como nos mostra Guimarães (1995) a instituição escolar, por exemplo, apropria-se de uma conduta tradicionalmente conservadora, evidenciando muitas vezes sua fragilidade em relação à inclusão da sexualidade no âmbito da escola.

Nesse sentido, os contos de fadas provenientes da tradição oral, trazem consigo diversos traços culturais que permeiam não só o patrimônio e história de um povo, mas também nossa própria trajetória. Segundo Mendes (2000), tais contos comportam a dualidade entre o masculino e feminino, onde há a perpetuação da submissão feminina, além da imposição de papéis e atitudes consideradas adequadas pela moral. Compreende-se também por meio dessa visão, a presença do racismo e preconceito, pois fundamentos no mito da democracia racial e no branqueamento estão em seu conteúdo também.

Chauí (1984) ao analisar essas narrativas, entende que as dualidades apresentadas nas funções sociais femininas e masculinas, reforçam a questão das interdições relacionadas à sexualidade. Para ela, ao analisarmos os contos de fadas por meio do prisma da repressão sexual, apresentam-se ambíguos. Isto é, ao mesmo tempo em que manifestam teor lúdico e despertam desejos, fantasias e sentimentos, possuem um lado pedagógico que acentua padrões de repressão.

A sexualidade, por sua vez está mais do que inserida na instituição escolar, já que manifesta-se em meio aos estudantes no seu cotidiano. Por isso, reforça-se neste ponto a importância desta abordagem de maneira consciente no projeto pedagógico escolar. A partir dos contos de fadas, o professor terá em mãos a possibilidade de atuar de maneira crítica sobre as impressões decorrentes das desigualdades de gênero vivenciadas e indiretamente, naturalizadas pelos estudantes e sociedade em geral.

Partindo disso, o presente estudo buscou conhecer a partir da percepção dos professores/as, se os contos de fadas são abarcados com o intuito de mitigar estereótipos e preconceitos de diferentes âmbitos. Além disso, pretendeu-se compreender também de que forma os/as estudantes reconhecem-se nessa literatura, através da abordagem de temas recorrentes em seu cotidiano, naturalizados pela sociedade como um todo.

2 O SURGIMENTO DOS CONTOS DE FADAS

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

O hábito de contar e ouvir histórias já nos acompanha desde a antiguidade, visto que por meio da tentativa de explicar fenômenos desconhecidos pela ciência, elementos fantásticos e mágicos eram inseridos nas narrativas. Dessa forma, havia a junção do prazer à suposta solução dos mistérios da natureza por meio das histórias contadas. Esse ato de prazer funcionava então, como uma fuga aos hábitos cotidianos.

Propp (2002) através de seu método estruturalista concluiu por meio da análise de algumas narrativas que todas possuíam em comum a sequência de ações e funções narrativas. Além disso, ele se questionou sobre a possível origem semelhante desses contos folclóricos, no qual constatou que sua fonte encontrava-se nas práticas comunitárias dos povos primitivos.

Sobre isso ele acrescenta que “Em resumo, partimos das premissas de que: o conto conservou vestígios de organizações sociais hoje desaparecidas, precisamos estudar tais resquícios e esse estudo esclarecerá as fontes de muitos motivos do conto.” (PROPP, 2002, p. 9)

Essas práticas comportavam os ritos de iniciação sexual e representações de vida após a morte. Segundo Propp (1983, p.470), conforme citado por Mendes (2000, p.23-24) “Sabemos que todo rito de iniciação era considerado como um estágio no país da morte e que reciprocamente, o morto tinha que passar por tudo que passava o iniciado.”

Partindo também dos estudos de Bettelheim (1980, p.51 grifos do autor)

Traçando paralelos antropológicos, ele e outros nos sugerem que mitos e contos de fadas derivam de, ou dão expressão simbólica a, ritos de iniciação ou outros rites de passage – tais como a morte metafórica de um velho inadequado eu [...].

Assim, seguindo a citação anterior, Propp (2002) nos indica que devido à necessidade de sigilo para o êxito dos rituais de iniciação sexual ou de passagens para outro mundo, a opção encontrada para sua conservação deu-se através dos mitos. Essas narrativas geralmente

eram utilizadas após a execução dos rituais, tornando-se parte essencial deles. Para tanto, permitia-se a transmissão de ensinamentos dos mais velhos aos mais novos.

De acordo com Propp (2002, p. 440-441)

A coincidência de composição entre os mitos e os contos, com aquela sucessão de episódios relacionados com a iniciação, leva a pensar que era narrado o que acontecia ao rapaz; só que não narravam sobre ele mas sobre o ancestral, o fundador da tribo e dos costumes, o qual, após um nascimento miraculoso, esteve no reino dos ursos, dos lobos, etc., trouxe de lá o fogo, as danças mágicas (as mesmas que eram ensinadas ao rapaz), etc. Inicialmente esses episódios eram menos narrados que encenados. Também eram representados nas artes plásticas. Não é possível compreender as gravuras e os ornamentos de muitos povos sem conhecer suas lendas e seus contos. É dessa forma que se revelava ao neófito o sentido dos episódios em que ele estava envolvido. As narrativas o identificavam com aquele a respeito do qual versavam.

Portanto, os mais velhos passavam aos iniciantes o que lhes ia sucedendo, mas referindo-se ao ancestral fundador daqueles costumes. Essas narrativas faziam parte dos rituais, contudo não eram divulgadas, atuando como um segredo entre o iniciador e o iniciado. Desse modo, transformavam-se em mitos transmitidos como instrumentos indispensáveis para elucidar a vida tanto individual como social à comunidade.

As diversas formas de compreender e interpretar o conceito de mito obrigam-nos a definir rigorosamente essa questão. Entenderemos aqui por mito toda narrativa sobre os deuses e os seres divinos em cuja realidade um povo acredita efetivamente. Para nós, não se trata de crença enquanto fator psicológico, mas enquanto fator histórico. (Propp, 2002, p. 15)

Campbell (1990) ainda nos acrescenta que

Os motivos básicos dos mitos são os mesmos e têm sido sempre os mesmos. A chave para encontrar a sua própria mitologia é saber a que sociedade você se filia. Toda mitologia cresceu numa certa sociedade, num campo delimitado. Então, quando as mitologias se tornam muitas, entram em colisão e em relação, se amalgamam, e assim surge uma outra mitologia, mais complexa. (p. 36)

Para Propp (2002) o começo da transformação do mito ao conto dá-se a partir da desassociação entre a história e sua narração comum aos rituais, ou seja, momento este no qual o mito passa a se alterar para o conto popular.

Logo os mitos com o tempo passam a ser narrados em ambientes comuns e públicos, perdendo o caráter sagrado e agora adotando o sentido de simples histórias de entretenimento. Com essa perda de funções religiosas, o conto se espalha e começa a receber contribuições significativas da sociedade.

Essa separação entre ambos pode ter ocorrido devido a necessidades históricas ou de forma artificial acelerada por meio da chegada dos europeus, através da cristianização dos índios e a mudança de tribos para terras mais pobres, por alterações no modo de vida, etc. (MENDES, 2000)

Propp (2002) ainda elabora o conceito de mito, onde toda narrativa que trata sobre deuses e outros seres divinos e em que um povo crê, pode ser considerada um mito. Além disso, nos indica que tanto o mito quanto o conto se distinguem pela função social. A função social do primeiro, respectivamente, depende do grau de cultura de um povo. Como vemos

Os mitos dos povos cujo desenvolvimento não atingiu o estágio de Estado são uma coisa, os mitos dos Estados cultos da Antiguidade, que conhecemos através de sua literatura, são outra coisa. (Propp, 2002, p. 16)

Para ele os contos maravilhosos¹ possuem características peculiares diferenciando-os da denominação dada normalmente através da palavra conto a qualquer tipo de narrativa. Entre essas características o autor cita, por exemplo, um dano ou prejuízo causado, ou o desejo de possuir algo, culminando na partida do herói, encontro com o doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico para encontrar o que deseja.

Sobre isto, Dianna Corso e Mário Corso (2006, p.27) complementam que os contos de fadas, de modo geral, devem abarcar elementos diferenciados, extraordinários e que surpreendam. “Maravilhoso provém do latim *mirabilis*, que significa admirável, espantoso, extraordinário, singular.”

Através de uma perspectiva psicológica por sua vez, Jung busca compreender nosso universo interior e retoma o sistema simbólico humano, a fim de estabelecer a relação entre a compreensão dos símbolos e a consciência da natureza humana. A partir daí, o psiquiatra compreende que o comportamento humano e suas formas são o esquema principal da psique humana, ou seja, o inconsciente coletivo. Dessa maneira, através de tais análises, concluiu que os “sonhos arquetípicos” são representados pelos mitos, isto é, os sonhos de todos os homens contam sobre sua origem e evolução da espécie.

Para a compreensão do conceito de símbolo estabeleceu que

¹ Vladimir Propp (2002, p. 4) discorre sobre a definição dos contos maravilhosos, agrupando características distintas que o diferenciam em sua totalidade do verbete conto. O eixo de composição que serve de base a variados enredos inicia-se por um dano ou um prejuízo causado a alguém, por exemplo, o acometimento de um raptado, ou pelo desejo de possuir algo. Em seguida a narrativa desenvolve-se através da partida do herói, encontro com o doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico no qual possivelmente encontrará o objeto almejado. Logo após, dá-se o combate com o adversário, o retorno e a perseguição. Contudo, tal construção pode apresentar-se de maneira mais variada e complexa. Assim, os contos que se configuram nessa estrutura caracterizam-se como maravilhosos.

O que chamamos por símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. [...] Assim uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto inconsciente mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado (Jung, 1998, p. 20)

Seguindo esses estudos, os arquétipos estão cheios de emoção, isto é, energia. Essa energia, portanto, permite-lhes intervir no comportamento tanto individual quanto coletivo e assim, criar mitos, religiões e filosofias. Mendes (2000, p.35) destaca que “Um arquétipo é uma forma de pensamento ou de comportamento, um símbolo das experiências humanas básicas, que são as mesmas para qualquer indivíduo, em qualquer época e qualquer lugar.”

As figuras arquetípicas do inconsciente coletivo estão presentes nos mitos e contos de fadas, representadas, por exemplo, através do nascimento do herói ou da passagem para outro mundo, mas não são notadas diretamente. (MENDES, 2000) Por isso, essas imagens são preservadas e perpetuadas ao longo da história, valorizando os contos de fadas desde a Antiguidade.

Quanto ao conceito de arquétipo,

... deriva da observação reiterada de que os mitos e os contos da literatura universal encerram temas bem definidos que reaparecem sempre e por toda parte. Encontramos esses mesmos temas nas fantasias, nos sonhos, nas ideias delirantes e ilusões dos indivíduos que vivem atualmente. A essas imagens e correspondências típicas, denomino representações arquetípicas. Quanto mais nítidas, mais são acompanhadas de tonalidades afetivas vívidas. (Jung, 2002, p. 352 grifos do autor)

Por sua vez, os seguidores freudianos consideravam que tanto os sonhos quanto os contos representavam impulsos reprimidos da infância, ou seja, possuíam em suas características estruturais elementos relacionados às tensões ligadas aos desejos e impulsos sexuais contidos durante a infância.

Campbell (1990) através de sua análise por meio da via histórica como Jung, concluiu que os mitos e sonhos falavam e expressavam-se de forma semelhante e no mesmo tipo de linguagem simbólica. Segundo ele “Mitos e sonhos vêm do mesmo lugar. Vêm de tomadas de consciência de uma espécie tal que precisam encontrar expressão numa forma simbólica.” (p. 46)

Então os mitos atuavam como canais para a espiritualidade humana, isto é, conduziam o olhar para nosso interior. Dessa forma, a mitologia ensinaria sobre a experiência da vida. O autor considerou que os mitos de diversos povos apresentavam por sua vez, imagens e

problemas semelhantes, pois sempre trataram de diversas situações de vida e sobre as relações sociais, sejam em grupos ou individuais. Assim sendo, por meio deles, pode-se notar que a maneira como o homem primitivo enfrentava tais circunstâncias assemelhava-se ao homem moderno.

Para tanto, ao estabelecer uma relação entre o mito e sonho quanto à sua linguagem simbólica, Campbell considera que o mito é um sonho público, enquanto o sonho, um mito privado. Assim “... o sonho é uma experiência pessoal daquele profundo, escuro fundamento que dá suporte às nossas vidas conscientes, e o mito é o sonho da sociedade. O mito é o sonho público, e o sonho é o mito privado.” (CAMPBELL, 1990, p. 52)

Através de pesquisas tanto no campo linguístico quanto na psicologia pode-se chegar às raízes do conto popular e também aos deuses e heróis presente na mitologia. As primeiras entidades divinas idealizadas pelo homem eram femininas, uma vez que estas sociedades não eram dominadas pelas mulheres, contudo centradas nelas. Essas entidades representavam inicialmente a Lua, protetora das colheitas e deusa do amor e fertilidade. Entre as figuras mais conhecidas no universo agrário da antiguidade estão Nut² e sua filha Ísis no Egito, e Ishtar³, na Mesopotâmia.

A deusa da antiguidade é, portanto, ao combinar em um só os caracteres femininos elementar e de transformação, uma “presença contínua”. Onde quer que traços originais do caráter elementar ou de transformação sejam revividos na psique de um ser humano, sua imagem arcaica constela-se de novo, independentemente de tempo e espaço. (Neumann, 1996, p. 110 grifos do autor)

Mendes (2000) por meio de sua obra analisou as considerações do livro “O poder do Mito” (1990) de Joseph Campbell acerca dos mitos e sua importância na atualidade. Assim, elucidou sobre estas divindades iniciais

Já houve sistemas religiosos em que a divindade suprema era uma deusa, imagem bem mais natural para a ideia da criação do mundo, visto que a mãe é a fonte da vida, sendo por isso o progenitor mais próximo, mais atencioso e mais amigo. Nas mitologias primitivas havia a Mãe-Terra, ou a Mãe-Céu, representando toda a esfera celeste. Na Índia, a simbologia da divindade feminina existe ainda hoje. (p.27)

² No decorrer da história, a mulher apresentava-se como figura protagonista em muitas sociedades. Um desses exemplos é Nut, deusa egípcia do céu. Ela forma um casal divino com Geb, senhor dos minerais e plantas, dando origem aos deuses Osíris, Ísis, Seth e Néftis.

³ Na antiguidade as guerras retratavam espaços tomados pelo domínio masculino, contudo a Mesopotâmia, atual região do Iraque, contradizia esses padrões. Isto se deve, pois, esse povo possuía uma divindade feminina representada como a deusa da guerra, conhecida como Ishtar. Esta lutava a frente dos exércitos e defendia os domínios do rei, simbolizando assim o poder e a civilização.

Todas as faces representantes da deusa Grande Mãe⁴ correspondiam à manifestação da multiplicidade de figuras benévolas e malévolas, propagadas ao longo da história da humanidade, seja por meio dos rituais religiosos ou dos mitos. Essa reprodução simbolizava o poder do Grande Feminino de gerar e destruir através dos fenômenos naturais, ou seja, seu culto baseava-se na harmonia com a natureza, visto que esta encarnava tanto a vida quanto morte. Dessa forma, todas essas representações constituíam o corpo da Deusa, preservando-a no inconsciente coletivo e revelando-se tanto nos sonhos, como nas culturas e na literatura posteriormente.

Contudo, as coletâneas de narrativas relacionadas aos povos primitivos não continham as condições em que tais narrativas eram contadas, apenas os textos em si. Algumas exceções nos dão alguns detalhes sobre a maneira de realização desse ato de contar histórias.

Ainda por meio de sua interpretação do livro de Campbell (1990), Mendes nos indica que após a invasão dos semitas e indo-europeus, aproximadamente no quarto milênio, as mitologias com orientação masculina passaram a ganhar espaço. A cultura dos dominadores fixou-se, fazendo assim com que a Deusa- Mãe deixasse sua força ao Deus-Pai, por exemplo. Dessa forma, institui-se a sociedade patriarcal.

Assim sendo

Com o passar do tempo, a cultura dos invasores e dominadores foi-se instalando, a Deusa-Mãe foi perdendo seu poder e foi sendo substituída pelo Deus-Pai, Zeus, Javé ou Jeová, a divindade dos vencedores. Assim, dois mil anos antes de Cristo, já estava instalada a sociedade patriarcal, que perdura até hoje. (Mendes, 2000, p. 30)

Através destas concepções, observa-se que o preconceito à figura feminina da Grande Deusa demonstrou-se de forma ainda maior entre os hebreus. Isso justifica a convivência na mitologia grega de deuses e deusas, mesmo que Zeus fosse o Deus-Pai naquele período. Mendes (2000) entende por meio das ideias de Campbell que na Idade Média a imagem da Grande Deusa ressurgiu, através da devoção à Mãe de Deus e coincide com a propagação dos contos populares. Nesse mesmo período as fadas passam a atuar como herdeiras das deusas primitivas, representando-as nas narrativas.

Nesta perspectiva, Campbell (1990) esclarece também que

⁴ Para Neumann (1996, p.25), o termo Grande Mãe apresenta-se como aspecto parcial do Grande Feminino. Esta última designação surge tardiamente ao longo da história da humanidade, contudo, já era reverenciada e exibida em imagens milhares de anos antes do surgimento desse mesmo termo. Logo, a junção dos verbetes “mãe” e “grande” não ocorreu ao acaso, mas baseia-se na união de símbolos voltados ao emocional. “Mãe” expande aqui, seu sentido frequente de filiação, relacionando-se a uma condição psíquica complexa do ego. “Grande”, por sua vez, exprime o simbolismo da superioridade da figura arquetípica em relação ao que está presente em todas as criaturas.

Existe, na realidade, uma explicação histórica baseada na chegada dos hebreus a Canaã e na subjugação do povo de Canaã. A principal divindade desse povo era a Deusa, e, associada à Deusa, estava a serpente. Este é o símbolo do mistério da vida. Os hebreus, orientados na direção do deus masculino, rejeitaram isso. Em outras palavras, existe uma rejeição histórica da Deusa Mãe, implícita na história do jardim do Éden. (p. 57- 58)

Quanto a registros sobre o primeiro conto de fadas, Cashdan (2000), considera o mito de Eros e Psiquê como o precursor. Contos como A Bela Adormecida, Branca de Neve e Cinderela possuem indicativos da influência desse mito, já que a rivalidade pela beleza permeia tais histórias e ocorre entre a nora/enteada e sogra/madrasta. Sobre isso Mendes (2000, p. 37) nos coloca que

A disputa pelo poder feminino, tema central da narrativa, sobrevive em Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida. A beleza é o símbolo do poder e desperta os ciúmes da madrasta, sogra, bruxa ou feiticeira, herdeiras do papel de Vênus ou Afrodite, a Mãe Terrível. O casamento com o monstro, ou falso monstro, permanece em A Bela e a Fera e O Rei Sapo. A inveja das irmãs e as tarefas a cumprir estão evidentes em Cinderela, enquanto a curiosidade feminina castigada aparece em Barba Azul. O sono da morte está em Branca de Neve e A Bela Adormecida. Já a divinização da mulher não tem similar em nenhum conto, só encontrando correspondência no dogma da Assunção de Nossa Senhora, da tradição católica.

A história de Psiquê encontra-se no livro “O asno de ouro” de Apuleio (s.d.). Psique na mitologia grega possuía uma beleza rara e assas que lhe concedia uma natureza transcendental. Por isso, despertou a inveja de Vênus e em consequência disso, a disputa pelo poder feminino que circundou os fatos centrais dessa narrativa. A maneira como o mito apresenta-se nos indica respeito e admiração, devido à fidelidade e delicadeza concedidas ao seu amor Eros. (CABRAL, 1995)

Erich Neumann (1990) por sua vez, realiza uma análise psicológica dessa narrativa partindo da teoria junguiana. Assim, para ele o mito de Eros e Psiquê reflete a evolução da alma da mulher, centro da psicologia feminina e concebida através da cultura matriarcal mediterrânea pré-grega responsável por influenciar Platão e Apuleio, por exemplo. Por meio dessa psicologia, a deusa Vênus, que tem sua inveja despertada pela beleza de Psiquê, é "a Grande Mãe que se une com seu divino filho amado para a perdição da 'hibris' humana, com o arbítrio livre e independente dos potentados celestes, para os quais o humano é sujeira terrena e mortalidade" (NEUMANN, 1990, p.51)

Para Mendes (2000) há nessa história a presença da disputa entre o poder divino e humano femininos, representada por Vênus e Psiquê. Para tanto, o conflito entre a mulher madura e a jovem se faz presente, visto que Psiquê desafia o poder da Grande Mãe (Vênus), já

que é mais bela que esta e casa-se em segredo com um deus. Devido a tais circunstâncias é castigada.

2.1 Valores sociais nos contos de fadas

Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas.(Bettelheim, 1980, p. 15-6)

O ato de contar e ouvir histórias era comum na Idade Média, porém não se dirigia exclusivamente às crianças, visto que a infância era inexistente nesse período. Com a passagem do século XVII ao XVIII esses contos passaram a restringir-se à apreciação apenas pelas crianças e povo campestre, dando espaço também ao surgimento da literatura infantil.

Aliado a isso, a presença de elementos mágicos nos contos e o efeito causado por eles na infância, serviu aos adultos para que se utilizassem dessa literatura como forma de discipliná-los moralmente. A moral atuava então no sentido de auxiliar a criança mediante sua convivência em sociedade, ensinando-a como se portar conforme as expectativas de todos à sua volta.

Quando Luís XIV fez de Versalles sua morada oficial, a vida da sociedade nobre e burguesa alterou-se. No entanto, Paris ainda manteve-se como o centro do reinado, uma vez que abrigava todas as instituições sociais e culturais, os estabelecimentos comerciais, a imprensa etc. Além disso, a cidade acomodava os salões literários, responsáveis pela influência social dos contos populares.

Nestes salões desenvolvia-se o “preciosismo”, conhecido como barroco francês. Nas reuniões produzidas nesses espaços haviam regras relacionadas ao conteúdo e forma linguística das obras produzidas. As mulheres também participavam desses encontros e sobressaiam-se neles, porém tal destaque não expandia-se além dos salões.

Perrault frequentava os salões literários, acatando as regras e a moda que ali eram estabelecidas quanto à produção literária. Ele também defendia essas mulheres, devido aos ataques recebidos por outros escritores, mas em contrapartida apresentava em sua produção literária elementos implícitos que indicavam uma posição contrária às mulheres. Provavelmente, colheu nesses salões a ideia dos contos publicados em prosa, visto que contar e escrever histórias era modismo nesses locais. Quanto a essa posição indiretamente contrária às mulheres, Mendes (2000) nos coloca que

Mas sua posição em relação ao papel das mulheres era bastante ambígua pois, embora as defendesse contra os ataques de Boileau, na Querela dos Antigos e Modernos, seus contos deixam escapar nas entrelinhas inúmeras manifestações antifeministas. (p. 53)

Quando escreveu o prefácio da quarta edição do livro “Contos em verso”, o escritor teve o cuidado de justificar-se quanto ao porquê de interessar-se por essas histórias. Isso ocorreu, pois muitos tinham descaso pelas edições anteriores desses contos, fazendo com que Perrault se preocupasse com a aceitação futura de sua obra. Por esses motivos, seus contos continham moral nobre não disseminada pelo paganismo. Isto está claro, pois

Para se justificar diante dos que o reprovavam por escrever "bagatelas", Perrault compara suas histórias às famosas fábulas milésias, tão apreciadas na Grécia e em Roma, ressaltando que são superiores às da Antigüidade, pois contêm uma moral nobre, que o paganismo não podia transmitir. Grisélidis é comparada à Matrona de Éfeso (uma das personagens do Satiricon), Pele de Asno lembra Psiquê, e a história dos desejos ridículos é semelhante à de Júpiter e o lavrador. Porém o que hoje está claro para nós o poeta não percebia: suas histórias eram herdeiras diretas da mitologia clássica e não inventadas pelos franceses, como ele supunha. (Mendes, 2000, p. 49-50)

A moral considerada por esse escritor era ingênua e utilitária, isto é, os homens deviam ser guiados por poderes mágicos que penalizavam vícios e bonificavam virtudes. Qualidades como honestidade e paciência eram esperadas pelo rei em relação aos seus súditos.

Assim, por meio da ascensão social da burguesia, o conceito de infância passou a existir. Mendes (2000) através de sua interpretação da obra de Zilberman (1982) nos indica que a publicação da coletânea de Perrault em 1697 desencadeou esse processo, fazendo com que os contos antes compostos pela rejeição do camponês às condições de trabalho passassem a transmitir valores que limitavam esse povo a um determinado papel em sociedade.

Dessa forma, essa classe via no sistema educacional um caminho para perpetuar sua ideologia, dando lugar a moralidade presente nos contos. Logo, a reutilização tanto da literatura originada na adaptação dos clássicos que compunham o acervo cultural da classe dominante como dos contos de fadas que circulavam entre o povo dominado, foi utilizada na educação elaborada pelo capitalismo burguês com o objetivo de atingir a nova sociedade que se fixava no século XVI.

Perrault também antecipou-se às análises psicanalíticas de Freud, repletas de pensamentos pedagógicos e moralistas, pois adicionou em sua literatura a moral e enxergava

nos “Contos da Mamãe Gansa” ferramentas para aprimorá-la na educação infantil, por meio da utilização ideológica de elementos representados por bruxas e fadas. (MENDES, 2000)

O escritor ainda analisa as concepções do historiador norte-americano Robert Darnton (1986), em “O grande massacre dos gatos...”. Para ele, Darnton declara que os contos de fadas apresentam elementos da realidade, já que ao invés de estimularem uma rebeldia contra a ordem social vigente, ensinavam uma forma de lidar com ela.

Mendes (2000) indica que

... para a interpretação histórica e social, se os contos têm como personagens crianças perdidas na floresta e devoradas por lobos é porque essa era a realidade vivida pelos pobres e explorados, entre os quais circulavam as histórias. Muitos pais eram obrigados a abandonar os filhos, ou mandá-los mendigar, por causa da extrema miséria, como acontece ainda em nossos dias. Se existem madrastas nos contos é porque a morte no parto era comum e os viúvos, cheios de filhos, eram obrigados a casar novamente, embora soubessem que as madrastas maltratariam suas crianças. (p. 57)

Por esse motivo, a ideologia burguesa atingiu seus objetivos ao se utilizar das histórias do povo repletas de encanto, mas ao mesmo tempo de conformismo.

Mendes (2000) ainda nos coloca que

De todos esses sentidos emerge uma visão do papel desempenhado pelas narrativas populares em todas as culturas: elas representam uma maneira de ver o mundo, uma ideologia que, apesar das diferenças entre o ontem e o hoje, tem permanecido inalterável ao longo do tempo. (p. 58)

As fadas por meio das concepções vistas anteriormente nesta pesquisa têm o papel de transmitir a magia e o sonho às crianças para que se possa suportar as adversidades da vida em meio a papéis sociais determinados por poderes mágicos imutáveis. Além disso, as fadas mantêm nos contos o poder feminino das comunidades primitivas.

Contudo, os arquétipos femininos e masculinos também funcionavam como ferramentas para retratar a moralidade da época, porém reforçando o papel de empoderamento masculino em detrimento da suposta vulnerabilidade feminina.

Dessa forma, é notório que os contos não são lineares, pois sempre adaptaram-se as novas condições sociais, todavia preservando a base de suas narrativas. Pode observar também por meio de uma análise profunda, a presença de diversas questões relacionadas ao preconceito, gênero e paradigmas impostos pela sociedade. A construção do gênero, por exemplo, pode ser favorecida ou não por meio dessa literatura através das visões de mundo que ali são expressas e muitas vezes, na maneira como os personagens que a compõe se mostram diante dessas narrativas.

Após Perrault, a literatura infantojuvenil começou a dar seus primeiros passos no mundo. No século XVIII, cem anos depois na Alemanha, Jacob e Wilhelm Grimm, os irmãos Grimm, buscavam por sua vez fundamentar seus estudos filológicos sobre a língua alemã e para isso coletavam narrativas das camponesas e contadores de histórias, podendo, assim, a partir de tais elementos linguísticos estudar a respeito dessa língua. Ambos eram integrantes do Círculo Intelectual de Heidelberg e atuavam como filólogos, folcloristas e estudiosos da mitologia germânica.

Suas investigações acabaram então, resultando num primeiro livro não voltado as crianças. Contudo, influenciados pelas ideias cristãs da época e se rendendo à polêmica causada por certos intelectuais, posteriormente retiraram a violência e maldades direcionadas às crianças e originaram a segunda edição de seu livro. Com a suavização dessas narrativas e o respeito ao processo de compreensão infantil, o triunfo desses contos deu espaço ao surgimento do gênero Literatura Infantil. Nas palavras de Coelho (2012)

Em meio à imensa massa de textos que lhes servia para os estudos linguísticos, os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que, selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como Literatura Clássica Infantil. (p. 29)

Mais a frente, o dinamarquês Hans Christian Andersen considerado por muitos como o “pai da literatura infantil”, de forma distinta dos demais, escrevia seus contos diretamente às crianças. Segundo Coelho (2012) o escritor estava a par dos ideais românticos daquele período - século XIX, início do Romantismo – exaltando a sensibilidade, a fé-cristã e os valores populares e por isso, passou a falar com o público infantil através do coração.

Seus contos abrigavam então a realidade cotidiana e por esse motivo, apresentavam geralmente finais tristes e trágicos. Outro ponto a se considerar, é o fato de Andersen aplicar um tom de nostalgia aos seus contos e isto se explica, pois vivenciou grandes contrastes em sua infância por meio de um passado pobre. Assim, nota-se também a forte presença de seus sentimentos e alma, evidenciando a magia contida em sua narrativa.

3 AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E OS CONTOS DE FADAS

Em muitas sociedades, e particularmente na nossa, o corpo é uma das entidades privilegiadas para o exercício da dominação. A divisão social do trabalho e do processo de trabalho, as pedagogias (nas escolas, nas prisões, nos hospitais), o direito penal, a medicina, o consumo ou a filosofia evidenciam a presença de ideias e práticas que procuram confinar o corpo à região das *coisas* observáveis, manipuláveis e controláveis. (Chauí, 1984, p. 167)

A sexualidade é fruto de uma construção, segundo os padrões de comportamento, costumes e pensamentos da humanidade ao longo da história, conforme nos mostra Andreza Marques de Castro Leão (2009) em sua tese de doutorado intitulada “Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp- Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos”. Isso ocorre, pois o cenário ao qual a sexualidade se situa compõe-se de diversos fatores, sendo estes culturais, econômicos, políticos ou outros que exercem alguma influência sobre a sociedade.

De acordo com Werebe (1998) a consideração da sexualidade voltada exclusivamente à reprodução originou-se de uma visão moralista e que alimentou os interesses políticos ao longo do tempo em praticamente todas as sociedades. O moralismo, no que lhe diz respeito, devido às influências religiosas, condenou tanto o desejo sexual quanto o prazer, culminando na estigmatização de ambos.

Quanto à delimitação do comportamento sexual, a mesma apresenta-se de maneira problemática segundo a autora, haja vista o limite entre o sexual e o não-sexual encontra-se numa linha tênue, já que há uma certa dificuldade ao distinguirmos ambas as noções. Nas palavras de Werebe (1998, p. 5-6)

A dificuldade para fazer uma tal distinção decorre do fato de que não se pode admitir que o sexual seja pura e simplesmente genital, e pode-se ao contrário admitir que comportamentos, em que o elemento genital está ausente tenham uma conotação sexual. Esta conotação pode não ser explícita ou dar lugar a dúvidas, diante das ambiguidades que existem nesses comportamentos. Da mesma forma no explicitamente sexual, há aspectos não sexuais.

Os discursos religiosos condicionavam o comportamento humano feminino a se privar de seus impulsos e desejos sexuais em troca da ausência de sentimentos de culpa e transgressão, principalmente no público feminino. Deste modo, ao transcender a vivência da própria sexualidade seguindo conceitos moralísticos associados ao casamento ou ao fator

biologizante relacionado à concepção da reprodução, resultaria à essas mulheres diversos transtornos psicológicos, sociais e morais ligados à ideia do pecado. (AUGUSTINI, 2015)

Augustini (2015) por meio de sua interpretação da obra de Freud acrescenta ainda que o psicanalista a partir de sua investigação da sexualidade humana defendeu a sublimação da energia sexual para se alcançar conquistas no aspecto cultural. Ela analisa também as contribuições de Wilhelm Reich (1978), que evidenciou a ausência da necessidade de sacrifício ou repressão da sexualidade humana por outras sociedades em seus estudos.

Em se tratando da pesquisa científica voltada a sexualidade, esta iniciou-se recentemente na Europa, baseando-se primeiramente na observação apenas de pacientes e não da população em geral, o que ocorreria posteriormente por meio de outros estudos. Os trabalhos precursores nos países anglo-saxões e germânicos foram de Krafft-Ebing (1886), de Havelock Ellis (1896-1928), de Magnus Hirschfeld (a partir de 1930) e de Freud, originando-se assim diversos outros estudos em vários países, como nos Estados Unidos. (WEREBE, 1998)

No Brasil, a preocupação com a sexualidade data do início do século XIX, visto que estudos médicos e higienistas nesta área tornavam-se necessários a fim de combaterem a masturbação e doenças venéreas⁵. Como indica Leão (2009) a educação sexual, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, passa a ser evidenciada também nas escolas através de educadores e médicos que buscam a melhora da saúde da população, além de instigar as famílias a também participarem desse processo.

Entre as primeiras reivindicações para a abordagem de tais temas no contexto nacional, na década de 1920 o Congresso Nacional de Educadores permite a defesa de um programa voltado à educação sexual para crianças a partir de 11 anos que pertenciam às escolas de rede pública e privada. Leão (2009) também nos mostra que na década de 30, no Colégio Batista do Rio de Janeiro, além da inclusão do ensino das espécies e educação sexual⁶ abordando o papel das mulheres quanto à reprodução, houve mais tarde a inserção do comportamento sexual masculino. Contudo, devido à iniciativa do professor que propôs tais mudanças, acusações se seguiram por parte do colégio, culminando na demissão do mesmo.

Assim sendo, nesse período observa-se que a sexualidade era debatida com base na saúde pública e a educação pautava-se no combate às práticas sexuais consideradas inapropriadas. No entanto, Leão (2009) explica que ao mesmo tempo em que muitos autores

⁵ Designadas atualmente como Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

⁶ A educação sexual buscava explicitar ao indivíduo sobre os mecanismos de reprodução, propiciando assim, o desenvolvimento pleno das funções físicas e mentais. Dessa forma, se asseguraria uma sociedade sem males ou doenças.

propagavam o controle do sexo baseados no moralismo daquele período, outros o associavam a um olhar mais natural e libertador.

Já nas décadas de 30 a 50, a igreja exercia grande poder sobre o sistema educacional, repreendendo a educação sexual e adicionando discursos sobre a sexualidade relacionados a punição. Guimarães (1995) aponta que nos anos 60, houveram algumas tentativas de inserção dessa educação no Brasil, porém com o Golpe Político-Militar de 1964, tais medida foram censuradas.

Somente a partir dos anos 80, o país com a abertura política passa a reformular seus sistemas de ensino tanto estaduais quanto municipais. Nesse momento, a orientação sexual cresce como parte das práticas institucionais em diversos estados brasileiros, visto que alcança diferentes formas de discursos, conquistando seu espaço nas mídias de massa e atingindo os interesses sociais da população. Além disso, com o surgimento do vírus da AIDS e o aumento de gravidez inesperada entre adolescentes, resulta o aumento da demanda por orientação sexual em instituições escolares da rede privada, como assinala Leão (2009). Além disso, ela acrescenta que

A sexualidade no ambiente escolar geralmente é vista como forma de prevenir ou sanar os “problemas” de natureza sexual. Contudo, a partir da última década do século XX alguns acontecimentos trazem contribuições significativas à abrangência deste assunto pelas escolas, não mais vinculado somente à precaução. (p. 28 grifos da autora)

Quanto às questões relacionadas ao gênero, Isaura Guimarães (1995) em seu livro “Educação sexual na escola: mito e realidade” aborda entre outros aspectos, as diferenciações entre os termos gênero e sexo, posto que o senso comum considera ambos os verbetes como sinônimos. Sendo assim,

A palavra *sexo* se refere à diferença biológica entre macho e fêmea, incluindo as diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal etc e a palavra *gênero* designa tudo o que caracteriza o ‘masculino’ e o ‘feminino’ na diferenciação entre o mundo do homem e o mundo da mulher: o físico, a anatomia, o vestuário, a fala, os gestos, os interesses, as atitudes, o comportamento, os valores. (Guimarães, 1995, p. 24 grifos da autora)

Quando nos direcionamos ao caráter social na construção do gênero, não necessariamente excluimos essa constituição sobre ou com corpos sexuados. Nesse sentido, a biologia não é rejeitada, mas sim evidenciadas as construções social e histórica atreladas às características biológicas. (LOURO, 1997)

Ao retomarmos a questão relacionada à terminologia dos verbetes sexo e sexualidade, Augustini (2015) indica que embora existam conceitos diferenciados para ambos, estão intimamente atrelados.

Guimarães (1995) por sua vez, ressalta ainda que alguns sinais do período neolítico mostram que a mentalidade daquela sociedade apresentava-se de forma mais igualitária, ou seja, com a ausência de hierarquias e a harmonia na convivência feminina e masculina. Ela presume também que a falta de elo entre a gestação e as relações sexuais nessa época contribuíram para a atmosfera mais pacífica. Deste modo, a diferenciação feita anteriormente entre esses termos ocorria devido à prática do ato sexual, voltada à procriação.

A dominação e repressão masculinas desencadearam-se a partir da compreensão pelo homem de seu papel gerador de vidas, apoderando-se assim como as mães de seus filhos. Isso confirma-se, uma vez que

Com a repressão sexual, gradativamente vai surgindo a família patriarcal, onde o acúmulo de poder está na geração mais velha masculina, sendo a autoridade centrada no homem, que se apropria tanto da força de trabalho quanto da subjetividade da mulher e dos filhos, que passam a lhe pertencer. (Guimarães, 1995, p. 33)

Os valores universais e alternativos se relacionam reciprocamente, culminando possivelmente na liberação sexual ou na repressão e aprisionamento da mesma. Sobre isto Chauí (1984) afirma que

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

Louro (1997) discorre também em sua obra sobre a construção dos papéis masculinos e femininos. Estes se constituem por padrões e regras estabelecidos por uma sociedade e essas normas designam comportamentos, maneiras de relacionamento, entre outros para seus membros. Ainda segundo a escritora, por meio da absorção desses papéis cada indivíduo possivelmente conheceria o que se considera adequado tanto para um homem como para uma mulher e dessa forma, agiria da forma considerada correta pelo todo.

Contudo, ela nos indica que esta concepção apresenta-se de maneira reducionista, uma vez que impossibilita a análise dos indivíduos e suas relações interpessoais. Louro (1997, p. 24) acrescenta que

As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas

formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

Nesse sentido, Maria José Garcia Werebe (1998) repensa a importância da educação sexual e complementa sobre o poder de imposição de cada sociedade em relação às regras impostas acerca da sexualidade

Cada sociedade, em todos os tempos, procurou controlar a vida sexual de seus membros, tentando colocar limites e barreiras para o prazer sexual. Assim foram estabelecidas juridicamente regras e normas para assegurar o caráter politicamente conservador e a utilidade econômica da sexualidade.

Retomando a obra de Chauí (1984), a autora ainda busca identificar as práticas sexuais de determinadas sociedades, para posteriormente investigar suas formas de punição e proibição. Para ela, de acordo com essas práticas a função sexual passa a ter significados diferenciados, evidenciando a sociedade machista e suas desigualdades.

Sentimentos de medo e culpa relacionados ao sexo originam-se nos tabus estabelecidos pelo homem à sua sensibilidade. À vista disso, a animalidade desenfreada se opõe a um princípio humanizador. Isso justifica-se, pois a sociedade humana distingue-se dos animais quanto a sua capacidade de erotização e recusa dos instintos.

Segundo Chauí (1984, p.9) compreendemos a repressão sexual como “um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade.” Isso fica claro, pois diversas expressões em diferentes sociedades nos indicam que o sexo é compreendido como algo repleto de perigos.

Tais proibições e aprovações podem ser tanto interiorizadas pela consciência através de questões sociais como a educação, ou afastadas por meio da transgressão, já que trazem consigo sentimentos de sofrimento e culpa. Dessa forma, o sexo considerado hipoteticamente biológico e natural, sofre alterações em relação ao seu sentido e função ao ser transposto para o plano social e cultural.

Logo, o fenômeno da repressão cultural é antigo assim como a vivência humana em sociedade, mas o conceito é recente, visto que análises voltadas à sua origem são do século XIX. Chauí (1984) nos confirma isto, pois “o tabu é interdição sagrada e divinizada, tanto mais respeitada quanto mais distante no tempo estiver sua origem e quanto mais invisível forem os poderes que o decretaram.” (p. 11)

A repressão não é somente uma imposição exterior sobre o indivíduo, mas acima disso um fenômeno de interiorização de regras, proibições, interdições e permissões convertidas em

internas. Essa conversão reflete em nossa vida através das formas de inconveniência, vergonha, dor e sofrimento. Assim, o indivíduo adapta seus sentimentos de acordo com as convenções e regras da sociedade, ocultando ou mascarando-os quando necessário.

Sobre isso,

Nossos sentimentos poderão ser disfarçados, ocultados ou dissimulados desde que percebidos ou sentidos como incompatíveis com as normas, os valores e as regras de nossa sociedade. Costuma-se dizer que a repressão perfeita é aquela que já não é sentida como tal, isto é, aquela que se realiza como auto-repressão, graças à interiorização dos códigos de permissão, proibição e punição de nossa sociedade. (Chauí, 1984, p. 13)

Os estudos da sexualidade, por sua vez, apontam as ambiguidades, pois ao invés de se diminuir a repressão determinada ao longo do tempo, ela tem se intensificado. A sociedade atua assim, como fortalecedora da repressão e moral conservadora, levando a comportamentos voltados à clandestinidade e ao segredo quanto às práticas sexuais.

Como exemplo disso, Freud ao mesmo tempo em que revoluciona os conhecimentos relacionados à sexualidade, em suas últimas obras conclui que a humanidade necessita da repressão sexual. Ainda que considere conveniente a diminuição de preconceitos sexuais, para ele as pulsões sexuais podem ter aspectos destrutivos e agressivos que atrapalhariam a ordem social.

Dentre suas descobertas

Não somente descobriu e demonstrou, para escândalo geral, a existência da sexualidade infantil, mas ainda inverteu a principal concepção existente sobre o sexo ao afirmar que a *libido* (energia ou pulsão sexual presente em todas as épocas de nossa vida, desde a infância, e em nossos sentimentos mais profundos, determinando mesmo a linha de nosso destino pessoal) não é a causa de doenças e distúrbios psíquicos, mas, pelo contrário, a causa deles se encontra na *repressão da libido*. (Chauí, 1984, p. 19 grifos do autora)

Além disso, seguindo a análise de Augustini (2015) numa sociedade que constrói identidades, aqueles que fogem ao padrão considerado normal, aprisionam-se em seu sujeito distanciando-se de sua real identidade. Confirma-se dessa maneira, que as identidades sexuais formam-se através do social.

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora

ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. (Louro, 1997, p. 23-24 grifos da autora)

A sociedade ao longo dos tempos mostrou-se desigual em relação ao tratamento dado para homens e mulheres e reflete até os dias atuais o resultado dessas atitudes no cotidiano, tornando esse contraste banal. Muitos mecanismos atuam para esse resultado final, preservando essa estrutura social.

Em sua obra, Louro (1997) aborda as práticas educativas voltadas à produção das desigualdades sexuais e de gênero, e suas relações com traços sociais como raça, classe e etnia. Ela revisita também as teorias elaboradas pelos estudiosos feministas, analisando profundamente as repressões sociais e desigualdades, além de sugerir a quebra do pensamento dicotômico, ou seja, o feminino em oposição ao masculino. Dessa forma, busca a problematização dando espaço as diversas combinações de gênero, sexualidade, classe etc.

Em relação à inferioridade direcionada às mulheres

Ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em muitos e diversos momentos da História e, mais recentemente, algumas publicações, filmes etc. vêm se preocupando em reconhecer essas ações. (Louro, 1997, p. 14)

Voltando-se aos contos de fadas, Mendes (2000) analisa os arquétipos femininos presentes na obra “Contos da Mamãe Gansa” de Charles Perrault, uma vez que o escritor deixa rastros de suas crenças e valores em sua produção literária. Para ele

Livro escrito para o público infantil, como "sementes que se lançam" para colher os frutos depois, os *Contos da Mamãe Gansa* giram em torno dos arquétipos do comportamento feminino, como forma de representação e valorização da vida familiar. Por essa razão, as mulheres, para quem se destinava especialmente a ideologia familista, têm as funções mais importantes na estrutura narrativa dos contos. (Mendes, 2000, p. 123 grifos do autor)

Por meio dessas visões, as mulheres são colocadas constantemente num processo de inferioridade perante os homens e em diversas versões são ensinadas a esperar passivamente pela felicidade ou salvação, naturalizando a hegemonia masculina branca, economicamente favorecida e ao mesmo tempo subalternizando o lugar do feminino em nossa sociedade.

Observa-se também a presença do racismo e preconceito, já que fundamentos no mito da democracia racial e no branqueamento estão em seu conteúdo.

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como *são* ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. (Louro, 1997, p. 17 grifos da autora)

Tais contos abrigam a dualidade entre o masculino e feminino, onde há a perpetuação da subordinação feminina, além da imposição de papéis e atitudes consideradas corretas pela moral. O percurso da mulher na sociedade atrela-se continuamente ao preconceito, discriminação e paternalismo como já observamos na presente pesquisa. Dessa forma, legitima-se o papel da submissão feminina, onde mulheres são sempre associadas às atividades de mãe ou donas de casa.

Ao revisitar a obra de Bruno Bettelheim intitulada *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Chauí (1984) compreende que os contos de fadas são imprescindíveis para a formação da criança, porque auxiliam sua imaginação e a distinção do real e irreal. Além disso, essas narrativas contribuem para que estabilizem situações de sentimentos conflitantes, interiorizando conceitos como bom e mau, verdadeiro e falso etc. Os contos também mostram às crianças que são amadas e auxiliam na aceitação do desejo de desligarem-se dos pais, presente nelas. Quanto a isso “não só auxiliam a criança a lidar com o presente, mas ainda a preparam para o que está por vir, a futura separação de seu mundo familiar e a entrada no universo dos adultos.” (CHAUÍ, 1984, p.32)

A autora discorda, no entanto, em três pontos da análise realizada por Bettelheim em seu livro. O primeiro refere-se à ideia de dissolução do caráter repressivo nos contos, mesmo que estes ainda sim estejam inseridos; o segundo, volta-se ao enfoque pedagógico nessas narrativas e que acaba por limitar o seu aspecto lúdico essencial; e por fim, o terceiro dirige-se à ausência de questionamentos sobre a moral sexual burguesa disseminada por essas histórias, assim como o faz grande parte dos psicanalistas.

Assim, por exemplo, o autor não leva em consideração o moralismo de *Os Três Porquinhos*, o elogio ascético do trabalho contra os prazeres. Também não analisa o fato de que nos contos a sexualidade feminina sempre é apresentada como dolorosa, mas compensada pela maternidade, o caso típico sendo o da mãe de Branca de Neve que, ao *ferir* o dedo no bordado, *sangrar* e *manchar* a alvura da neve, imagina a felicidade de ter uma filha branca e rosada, logo depois nascendo a criança. (Chauí, 1984, p. 31 grifos da autora)

Chauí (1984) analisa também nos contos de fadas, as dualidades apresentadas nas funções sociais femininas e masculinas, reforçando a questão das interdições relacionadas à sexualidade. Para ela, ao observarmos essa literatura através do prisma da repressão sexual, os contos apresentam-se ambíguos. Isto se dá, pois ao mesmo tempo em que expressam teor lúdico e trazem a margem desejos e fantasias pertinentes à sexualidade infantil, possuem um lado pedagógico que acentua padrões de repressão. Assim

Do ponto de vista da repressão sexual, os contos são interessantes porque são ambíguos. Por um lado, possuem um aspecto lúdico e liberador ao deixarem vir à tona desejos, fantasias, manifestações da sexualidade infantil, oferecendo à criança recursos para lidar com eles no imaginário; por outro lado, possuem um aspecto pedagógico que reforça os padrões da repressão sexual vigente, uma vez que orientam a criança para desejos apresentados como permitidos ou lícitos, narram as punições a que estão sujeitos os transgressores e prescrevem o momento em que a sexualidade genital deve ser aceita, qual sua forma correta ou normal. Reforçam, dessa maneira, inúmeros estereótipos da feminilidade e da masculinidade, ainda que, se tomarmos os contos em conjunto, os embaralhem bastante. (Chauí, 1984, p. 32)

A intervenção dos adultos também mostra-se recorrente nos contos, uma vez que atuam de acordo com diversas normas e regras, entre elas a opção pelo mais fraco ou que possui senso de justiça. Em função disso, o conto passa a convencer a criança da importância de tais prescrições e do resultado através da desobediência no sofrimento. Assim sendo, a repressão caminha lado a lado com a ludicidade. Diante disso

O uso de talismãs também está submetido a regras, os transgressores sendo punidos (perda da potência do objeto mágico, retorno do objeto contra o usuário) ou protelada a chegada à meta (a sequência de provas recomeçando ou tornando-se mais árdua). Heróis e heroínas precisam demonstrar que são dignos do talismã (seja por suas qualidades anteriores à recepção do objeto, seja pelo uso que dele fazem, seja pela obediência às regras de seu emprego) (Chauí, 1984, p. 40 grifos da autora)

Os estereótipos são criados dessa maneira, a partir da relação binária entre masculino e feminino reforçada pela sociedade. Encontramos também nessas narrativas, reflexos da discrepância social, expressando o modelo da burguesia. Dessa forma, além dos extremos entre homens e mulheres, a diferença entre classes sociais mostra-se presente.

Sobre essa disparidade social, Mendes (2000, p.57) evidencia as diferenças entre classes sociais “Enquanto as rainhas dos contos tudo faziam para ter filho, as mulheres pobres tinham vários, como a mãe do Pequeno Polegar, que teve sete. E mesmo sem poder sustentá-los, relutou muito antes de abandoná-los na floresta.”

A manutenção da representação feminina em papéis centrais se manteve apenas na condição de deusas, já que em outras situações os arquétipos femininos se apresentavam inferiores em relação aos masculinos. Segundo Mendes (2000)

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

A citação anterior de Mendes evidencia a divisão entre o bom e o mau presente nos contos de fada, remetendo ao discurso religioso que cultivava essa dualidade. Por meio da psicanálise e de sua apropriação dos contos de fadas para elaboração da teoria do inconsciente, entende-se então que o bem e mal presentes nos contos remontam a luta que temos com nossos conflitos interiores em nossa infância. Ao ouvir os contos de fadas, superamos gradativamente esse embate por meio de nossa capacidade de assimilação sem a necessidade de explicação por um adulto.

Os arquétipos masculinos também ficam evidentes, por exemplo, por meio do príncipe corajoso, forte e bonito. Aqueles que não possuem esses atributos são condicionados ao sentimento de fracasso e exclusão perante os que comportam tais características. Além disso, o masculino está constantemente ligado à noção de felicidade e salvação em decorrência do matrimônio.

3.1 O papel da escola e do professor: uso dos contos de fadas e as relações de gênero

Na leitura dos contos de fadas são traduzidos sentimentos vividos pelas crianças como as ansiedades, rivalidades, rejeições, medos etc. Assim, nessas narrativas a forma de ver o mundo em que vivemos é expressa. Elas podem então, compreender muitas interpelações, por isso constituem e produzem sentidos e representações que atuam no imaginário social e simbólico.

Observa-se também a relação praticamente obsessiva estabelecida pelas crianças com os contos de fadas, uma vez que surpreendem os adultos ao ouvirem diversas vezes as

mesmas narrativas incansavelmente, preservando o mesmo entusiasmo inicial e sem aceitarem qualquer alteração no enredo. Além disso, a configuração dos personagens e enredo nos contos caracteriza um universo estável, dado que essas histórias podem ser repetidas sem mudança alguma. Isso difere, portanto, do cotidiano infantil, pois mesmo apresentando-se rotineiro é construído a partir de modificações e transformações.

Além das relações binárias do feminino e masculino, o conto de fadas remete a valores sociais, resultando dessa maneira em diversas discussões. Por esse motivo, a utilização dessas histórias no contexto escolar auxilia na psicologização e pedagogização dos alunos.

Ao reconhecermos nos contos de fadas a existência dessas questões e a presença de estereótipos, é evidente a necessidade de reavaliação das formas pelas quais os contos serão apresentados aos alunos. As desigualdades de gêneros e preconceito estão presentes nessa literatura, mas muitas vezes subentendidas em códigos sociais. Outro ponto que acoberta essas desigualdades é a ludicidade, haja vista é responsável muitas vezes por naturalizar as mensagens transmitidas pelos contos aos seus leitores. (AUGUSTINI, 2015) O professor deve em vista disso, compreender que tais autores estavam inseridos em um determinado tempo e espaço histórico, tendo assim, visões de mundo relevantes àquela época.

Sobre o papel da escola, nas palavras de Louro (1997, p. 85-86 grifos da autora)

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

Guimarães (1995) discorre também sobre esse papel quando afirma que essa instituição assume uma postura tradicionalmente conservadora e em alguns aspectos evidencia sua fragilidade em relação à inclusão da sexualidade no âmbito da escola. Verifica-se, por exemplo, a existência de pudores e preconceitos enraizados no espaço escolar quando o assunto associa-se à Educação Sexual⁷. A autora sustenta que

⁷ Educação Sexual refere-se aos processos culturais contínuos desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação da sexualidade. Esta educação sexual é dada sem uma metodologia, um programa ou preocupação escolar e didática, mas ocorre na família, no bairro, com amigos, pela TV, pelas revistas e até na escola, transmitindo valores e determinados padrões sexuais da época. (RIBEIRO, 1990, p.2)

...o professor e a professora são modelos de “homem” e “mulher”, ao realizarem suas atividades com os alunos, embora nem sempre se sintam comprometidos com Educação Sexual. Como são sexuados e assumem papéis “masculino” e “feminino”, não importa se com maior ou menor correspondência à estereotipia social – são modelos sexuais. Na sua rotina de trabalho interativo com os alunos, estão sempre a revelar como lidam com a dinâmica interpessoal, como se aceitam, como se colocam frente à sexualidade própria e dos outros. Enfim, é a sua carga de medos, preconceitos, tabus, assim como de compreensão, aceitação e experiência de prazer, de alegria, que transparece em seu cotidiano profissional. O que é peculiar, porém, é que os professores em geral não assumem que estejam educando sexualmente, assim como o aluno também não tem consciência de que está sendo influenciado pela escola, nessa área. (Guimarães, 1995, p. 100, grifos da autora)

Por esse motivo, os alunos muitas vezes adotam as opiniões expressas pelo professor, construindo seu repertório sobre a sexualidade embasado nesses conceitos. Isto enfatiza a necessidade de preparação do educador, pois além de refletir sobre seus próprios valores, conceitos e preconceitos, deve possibilitar a estes estudantes um espaço de troca de conceitos, opiniões e crítica. Devido à falta de “espaço profícuo de preparação” (LEÃO, 2009, p.95) essa postura é dificultada, pois ocasiona o despreparo do educador frente às questões envolvendo a sexualidade e gênero e constantemente, enraizando diversos preconceitos.

Quando nos voltamos ao papel do professor diante de tais questões, sua importância mostra-se imprescindível, visto que seu contato é direto com os alunos e assim, é possível conhecer as dúvidas e inquietações dos mesmos. Por esse motivo, o educador pode tanto auxiliar ou esquivar-se na abordagem de temas relacionados à sexualidade. Como nos indica Leão (2009), ambas as atuações podem contribuir de forma favorável ou desfavorável em relação à orientação sexual dos estudantes, haja vista ao invés de estimular o crescimento e amadurecimento dos mesmos, propagará estigmas.

Ao defrontar-se com temas relacionados ao sexo, a escola geralmente também mostra-se retrógrada em relação ao tempo presente. Isso se vê quanto às questões de gênero, pois estereótipos menosprezando mulheres se comparadas aos homens são frequentemente acentuados nesses ambientes.

Também a escola está “fora do tempo” frente aos papéis de gênero. Geralmente as estereotipias que discriminam o homem e a mulher como desiguais, são tradicionalmente reforçadas no ambiente escolar, podendo-se encontrar atitudes de forte machismo, mesmo nas mulheres. (Guimarães, 1995, p. 17-18 grifos da autora)

Além disso, a sexualidade está mais do que inserida na instituição escolar, visto que manifesta-se em meio aos alunos cotidianamente e não apenas como um assunto reservado.

Por isso, acaba por interferir na construção da sexualidade de cada indivíduo ali presente, reforçando a importância desta abordagem de maneira consciente no projeto pedagógico escolar. Para Leão (2009, p. 89), tal postura possibilita

...prover os alunos de informação para a ação, de crítica para abrandar preconceitos e extinguir tabus e estereótipos, do respeito próprio e estima ao próximo, tendo como cerne o aspecto da responsabilidade na vivência da sexualidade.

Com a abordagem da sexualidade de forma efetiva e no caso desta pesquisa, relacionada ao uso dos contos de fadas para mitigar preconceitos, paradigmas e questões de gênero nas classes de ensino médio; é possível a elucidação de dúvidas, curiosidades e necessidades relacionadas a tais temas pelos alunos. Esse contato com os contos aliado à orientação sexual, permite além do caráter lúdico, propiciado pelo encantamento; a abertura de espaço para expressão das inquietações e possíveis identificações dos estudantes com essas narrativas, uma vez que traz à tona elementos que resultam na reflexão de questões relacionadas ao preconceito e desigualdades de gênero. (AUGUSTINI, 2015)

O educador passa a ter papel fundamental como mencionado anteriormente, pois “mais do que fornecer respostas prontas e encerradas” (AUGUSTINI, 2015, p. 81) deve priorizar a desconstrução das verdades comuns e incutidas como naturais na sociedade. Através dos contos de fadas, o professor poderá atuar de maneira crítica sobre as impressões decorrentes das desigualdades de gênero vivenciadas e indiretamente, naturalizadas pelos estudantes e sociedade em geral.

Larossa (2013) trata da importância de iniciativas inovadoras tanto pelas escolas quanto pelos educadores e da necessidade de se percorrer novos caminhos. Isso é notório, visto que “O papel da educação é subverter as regras, os procedimentos e as maneiras de fazer. Pensar em como é possível inventar novas formas de fazer no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito.” (LAROSSA, 2013, s/p).

Partindo desse viés, torna-se imprescindível a reinvenção da educação escolar, objetivando-se assim a oferta de espaços e tempos de ensino-aprendizagem que contribuam de forma significativa tanto nos contextos sociopolíticos e culturais na atualidade, quanto às inquietudes comuns aos jovens, diminuindo assim, a distância entre o universo real de sua clientela. (CANDAU, 2008)

Logo, a reflexão e recorrente desconstrução, levam o educador a repensar os usos comuns dos contos de fadas, atrelados normalmente ao ensino infantil e estabelece uma nova perspectiva sobre a utilização dos mesmos, uma vez que evidencia seu potencial como

ferramenta para tratar das relações de gênero junto ao público adolescente do ensino médio. Por meio desse prisma, o ensino não se curva somente ao texto em si, mas a todas as facetas que este possibilita, além da expansão da abordagem tradicional voltada exclusivamente aos aspectos linguísticos e gramaticais.

Os contos de fadas, portanto, devido a sua atemporalidade poderão além de exprimir e transmitir valores; reforçar ou criticar preconceitos, paradigmas e questões de gênero, pois por meio deles poderemos formar adultos críticos e conscientes de sua realidade. Abordando as situações encontradas nos contos de fadas como o racismo, machismo, sexismo e outras que perpetuem estigmas negativos, o professor terá em mãos uma ferramenta que possibilite observar a sociedade por meio de suas desigualdades e conseqüentemente, discutir através do confronto com essas raízes o reflexo que temos ainda hoje nas práticas sociais.

4 MÉTODO

O método utilizado na análise dos dados consistiu numa pesquisa qualitativa, haja vista que a mesma condiz com o tema deste estudo e os objetivos almejados por ele. Neste sentido, este tipo de investigação apresenta fundamentos metodológicos compatíveis com o intento desta pesquisa, visto que as estratégias da mesma favorecem o entendimento dos fenômenos sociais além de sua explicação. Assim, a investigação qualitativa destinada à educação, busca interpretá-la através de seu processo e da experiência humana que o rodeia. (MONTEIRO, 1998)

Minayo (1994) considera que a pesquisa qualitativa ocupa-se de um mundo de significados, crenças, valores, entre outros, caracterizando uma profundidade do espaço ao qual corresponde. Por isso, para ela esta abordagem compreende o significado das ações e relações humanas, captando o que não se percebe por meio de dados quantitativos.

A fonte direta de dados na investigação qualitativa corresponde ao ambiente natural, tornando assim o investigador/a o instrumento principal de seu estudo. Ainda que o pesquisador utilize-se de equipamentos que propiciem o registro dos dados, a aproximação com os sujeitos de pesquisa por meio do contato direto lhe permite a revisão da totalidade da experiência investigada. Através desse contato com o local de estudo, há uma preocupação com o contexto. Desse modo, as ações dos sujeitos da pesquisa são entendidas mais facilmente em seus ambientes comuns de ocorrência. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Por esse motivo, os dados coletados pelo investigador qualitativo correspondem a construção que ele realiza por meio das construções de outros indivíduos, ou seja, através da descrição densa das experiências vivenciadas por esses sujeitos.

Para Bauer e Gaskell (2002) esse tipo de pesquisa deve cobrir adequadamente acontecimentos sociais e para isso, exigirá diversos métodos e dados para interpretação. Além disso, a investigação qualitativa lida com a verificação dessas realidades sociais, trabalhando normalmente mais com o modelo de entrevistas em profundidade que permitem essa análise mais específica dos dados.

Além disso, caracteriza-se por ser descritiva, uma vez que compõe seus dados a partir de palavras ou imagens, ao invés de números ou dados quantitativos. Ao analisá-los o investigador preocupa-se em abarcar todos os seus significados, pois ao dar voz aos participantes considera também suas subjetividades de forma minuciosa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

Sendo assim, a investigação qualitativa presume a examinação do mundo, considerando todas as possibilidades a fim de constituir-se uma pista acerca da compreensão do objeto de estudo. Todos os dados adquiridos são levados em consideração, adotando a ideia de que nenhum elemento na recolha de dados é trivial.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50)

Logo, uma teoria desenvolve-se após a recolha dos dados e com base nisso, tem-se a direção estabelecida. Constrói-se, portanto, um quadro que vai ganhando forma com o levantamento e examinação dos dados.

4.1 Participantes

Quanto aos participantes do presente estudo, foram cinco professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio.

No que diz respeito à identificação dos/as participantes e visando preservar o anonimato dos mesmos, lhes atribuiremos nomes seguidos da palavra *docente* e de uma numeração específica, como indica o quadro explicativo abaixo. Além disso, indicamos também o tipo de escola a qual esses/as educadores/as pertencem e seus respectivos turnos de trabalho junto ao Ensino Médio. Os nomes empregados serão utilizados ao longo dos próximos capítulos dessa pesquisa.

Quadro 1 – Dos docentes e suas respectivas escolas e períodos.

Nome	Tipo de escola em que leciona	Turno- manhã/tarde
Docente 1	Pública	Manhã
Docente 2	Pública	Manhã/tarde
Docente 3	Pública	Manhã/tarde
Docente 4	Particular	Manhã
Docente 5	Particular	Manhã

Quanto à formação acadêmica dos participantes, todos possuem mestrado e atuam há mais de cinco anos na docência, direcionados em sua maioria ao ensino de língua portuguesa nas classes de ensino médio.

Quadro 2 – Identificação e formação docente.

Docente	Idade	Ano em que leciona	Tempo de atuação na docência	Formação
Docente 1	29	2º ano do Ensino Médio	11 anos	Letras, Mestrado
Docente 2	50	1º ao 3º ano do Ensino Médio	28 anos	Letras, Mestrado
Docente 3	51	1º ao 3º ano do Ensino Médio	14 anos	Letras, Mestrado, Especialização em Língua Portuguesa
Docente 4	31	1º ao 3º do Ensino Médio	8 anos	Letras, Pós-graduação
Docente 5	29	1º ao 3º ano do Ensino Médio	8 anos	Letras, Mestrado

4.2 Local

O local escolhido foi a cidade de Araraquara, cidade de médio porte localizada no interior de São Paulo, mais precisamente nas dependências de duas escolas estaduais, uma localizada na área central e outra na periférica e uma particular, na região central. Esta divisão deu-se, devido à disponibilidade do quadro de professores/as de língua portuguesa em ambas as instituições escolares, visto que em algumas delas nem todos/as concordaram em participar das entrevistas.

4.3 Instrumento

Partindo do intento inicial de dar voz aos professores de ensino médio e baseado nas literaturas que discorrem sobre este método de pesquisa, empregou-se na coleta de dados a

entrevista semi-estruturada, buscando por meio desta escuta conhecer profundamente o que pensam acerca dos contos de fadas e sobre seu possível emprego no contexto de sala de aula a fim de mitigar preconceitos de diversos aspectos.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os/as professores/as curso, isto é, vis a vis, entrevistado/a e pesquisadora, tendo propósitos já estabelecidos.

Como expõe Minayo (1994), a entrevista semi-estruturada tem um roteiro antecipadamente elaborado, mas o/a pesquisador/a tem uma flexibilidade ao utilizá-lo. Nesta modalidade o/a entrevistado/a pode descrever livremente os assuntos investigados.

Concernente a este roteiro, Lüdke e André (1986, p. 34) declaram que ele serve de orientação para o entrevistador, pois não há uma lógica linear para interrogar o/a entrevistado/a, sendo que cabe ao/a pesquisador/a intervir quando considerar necessário. Eles complementam dizendo que a entrevista semi-estruturada possibilita “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” Além disso, a relação de interação permeia a entrevista, uma vez que constrói-se um troca de influências recíprocas entre o pesquisador e entrevistado/a.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi definido a partir da revisão bibliográfica e consulta à literatura científica, priorizando principalmente os métodos de pesquisa. Este roteiro abarcou vinte questões e voltou-se inicialmente as informações sobre o/a educador/a como formação, tempo de atuação na docência, entre outros.

Já nas questões seguintes direcionou-se à prática didática voltada ao uso dos contos de fadas no ensino médio, incluindo aspectos relacionados ao gênero e a relação estabelecida entre ambos. Além disso, este roteiro também abordou a postura dos alunos diante de tais questões através da concepção dos/as educadores/as durante suas aulas, tendo o objetivo de conhecer também a atitude desses estudantes frente ao preconceito e questões de gênero.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente realizou-se contato com a diretora de ensino da cidade de Araraquara via ofício para agendamento de uma reunião. No momento em que nos reunimos, ela foi esclarecida dos objetivos da pesquisa, e solicitada, nesta ocasião, a anuência da mesma para que o contato com os gestores e professores das escolas de ensino médio do citado município fosse realizado. Após essa etapa, as gestoras e coordenadores pedagógicos das escolas públicas e particulares foram comunicados para realizar a apresentação do projeto e solicitar a autorização para que os docentes fossem contatados.

Os que concordaram em participar do presente estudo receberam a carta de esclarecimento da pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido que explicita o comprometimento desta investigação com a questão ética. Esse documento se compromete com a ética do anonimato, solicitando a anuência dos participantes para que os dados obtidos pudessem ser empregados na elaboração desse estudo.

Como explicitam Lüdke e André (1986) é imprescindível à informação aos participantes do presente estudo sobre os objetivos da entrevista e do uso exclusivo dos dados obtidos para fins da mesma, além do aceite dos mesmos para prosseguimento com as etapas seguintes.

Após o agendamento de dias e horários para a realização da entrevista semi-estruturada com estes participantes, iniciamos as mesmas. Contudo, a coleta de dados mostrou-se difícil e demorada, pois a rotina de trabalho dos/as educadores/as é densa, visto que desdobram-se entre diversas aulas e muitas vezes atuam em mais de uma escola.

Além disso, a disponibilidade de tempo para realização da entrevista pelos/as participantes era escassa, dificultando ainda mais o desenrolar desta etapa. No entanto, mesmo imersos em uma rotina desgastante – segundo depoimento da maioria dos professores/as – os/as participantes mostraram-se interessados.

Mesmo com estas questões não houve rejeição às entrevistas, contudo em alguns instantes percebi momentos de imprecisão, ocasionada possivelmente por diversos fatores como insegurança ou preocupação em oferecer respostas coerentes à entrevistadora. No mais, desenrolaram-se de forma positiva.

Por meio das contribuições dos/as participantes, observou-se que em geral sentiram-se à vontade com a temática abordada, visto que os contos de fadas fazem parte de sua prática pedagógica. Mesmo quando assuntos relacionados ao preconceito e questões de gênero voltadas à sexualidade apresentavam-se na entrevista, os mesmos mostravam-se desenvoltos.

4.5 Procedimento de análise de dados

Ao analisar os dados qualitativos, trabalhamos com a totalidade do material coletado ao longo da pesquisa, isto é, as transcrições de entrevistas, análises de documentos, entre outros. Dessa maneira, num primeiro momento organizamos todo o material, decompondo-o em partes que seriam relacionadas posteriormente a fim de encontrar nas mesmas padrões relevantes. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986)

As entrevistas foram analisadas qualitativas e agrupadas em categorias de análises. O verbete categoria por sua vez, refere-se a um conceito que corresponde a elementos que apresentam características semelhantes ou correlatas. Logo, as categorias são utilizadas para determinar classificações, agrupar ideias e expressões, evidenciando sua importância ao estabelecer essas relações. (GOMES, 1994)

O processo de elaboração das categorias de análise ocorreu a partir da interpretação do conteúdo presente nas falas dos participantes. Bardin (2011) elucida que a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo a analogia, tendo por intento uma representação simplificada dos dados brutos.

Através da descrição analítica dos conteúdos das mensagens, procedemos a partir das transcrições das falas dos/as participantes, considerando todas as suas pausas, hesitações e quaisquer emissões presentes nas gravações. Além disso, objetivando o aprofundamento nessas entrevistas, os dados coletados foram reexaminados exaustivamente pela pesquisadora.

Para a organização destas categorias foi realizada a análise de conteúdo, que nos dizeres de Bardin (2011) abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, visando efetuar deduções lógicas. Para ele, a classificação de elementos em categorias pressupõe a análise e investigação das relações entre cada um deles, permitindo assim, o agrupamento a partir da parte comum entre ambos.

Sendo assim, Gomes (1994) discorreu sobre duas funções na aplicação dessa técnica. A primeira destina-se a verificação de hipóteses ou questões, auxiliando na busca por respostas aos questionamentos elaborados e na efetivação ou não das afirmações estabelecidas inicialmente numa pesquisa. A segunda, por sua vez, relaciona-se com a descoberta dos sentidos além do que mostra-se aparente, do que é comunicado.

Dentro da análise de conteúdo, optou-se pela análise temática, porquanto é mais apropriada, haja vista que consiste na identificação de temas como unidades de registro que evidencia opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências que são encontradas nos dados coletados.

Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enunciação das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (Bardin, 2011, p. 45).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas cedidas pelos/as cinco participantes, seguimos com o trabalho de análise. Os dados presentes nas falas dos participantes trazem à tona as seguintes categorias listadas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Das Categorias.

Categorias	Descrição
Acesso ao acervo	Relato dos/as educadores/as sobre as versões dos contos de fadas recebidos pela escola/acervo e suas impressões pessoais quanto à qualidade das mesmas.
Uso dos contos de fadas	Relato acerca da metodologia empregada quanto ao uso - ou não - dos contos de fadas em sala de aula.
Formação continuada	Relato sobre a formação inicial e continuada recebidas pelos/as professores/as em relação aos contos de fadas, principalmente direcionadas para os estereótipos de gêneros.
Relatos pessoais	Relato sobre a contribuição dos estudantes em aula quanto às questões de gênero e preconceito relacionadas aos contos de fadas.
Problematização	Relato sobre as percepções dos/as educadores/as quanto às relações estabelecidas na utilização dos contos de fadas para problematizar ou não as questões de gênero e preconceito.
Instruir, discutir e transformar	Depoimentos sobre a função da instituição escolar e da prática docente quanto à problematização e enfrentamento dessas questões.

O presente estudo dividiu-se em seis categorias que versam sobre o acervo de leitura direcionado aos contos de fadas, as metodologias empregadas no uso desses contos, informações sobre o acesso à formação continuada ou não pelos educadores, a participação dos alunos durante as aulas que tratam sobre as questões de gênero e preconceito, o reconhecimento que este tipo de texto estabelece com os alunos ao tratar da problematização ou não das desigualdades de gênero e os papéis da escola e dos professores quanto à estas problemáticas.

No que diz respeito à literatura e em específico, quando tratamos sobre contos de fadas, percebemos as intenções ideológicas presentes nessas narrativas. Contudo, como nos indica Larrosa (2013), não devemos escolarizá-las, uma vez que a educação liga-se a construção de sujeitos

...capazes de falar por si mesmos, pensar e atuar por si mesmos. Não diria tanto em ser os donos de suas próprias palavras, porque as palavras não têm dono, mas sujeitos que sejam capazes de se colocar em relação com o que dizem, com o que fazem e com o que pensam. (s/p).

Nesse sentido, ao nos debruçarmos por meio deste novo olhar ampliamos as possibilidades de utilização desse material literário, saindo de uma possível zona de conforto e percorrendo os milhares de sentidos ocultos nessa literatura e que dialogam com o tempo presente e cotidiano dos/as estudantes. Há a necessidade também de ultrapassarmos a visão que segmenta a literatura em boa ou ruim, ampliando essa perspectiva.

5.1 Acesso ao acervo

A primeira categoria “acesso ao acervo” engloba a percepção dos educadores a respeito da existência ou não de exemplares das obras de contos de fadas no acervo literário da escola. É notório que há um consenso entre quase todos os entrevistados sobre a oferta de obras desse tipo de literatura e que apresentem-se de fácil acesso aos alunos. Dessa forma, buscamos conhecer a disponibilidade de acervo de leituras dos contos de fadas e sua facilidade de acesso, além do entendimento e avaliação das versões que o compõem.

A distribuição de livros tanto nas escolas públicas quanto nas particulares mostra-se de forma semelhante, já que a maioria dos depoimentos indica que são ofertados. Sobre isso o *Docente 1* declara que “São todo disponibilizados pela escola sim, ficam na sala de leitura que fica aberta aos empréstimos e de livre acesso.”

No entanto, durante todas as visitas realizadas à escola pública a qual o *Docente 1* pertence pude observar que a sala de leitura encontrava-se fechada, contrariando o livre acesso citado por ele. Esta situação acaba por dificultar o incentivo à leitura de forma geral, porque o aluno necessita da permissão de algum outro funcionário para acessá-la. Prejudicando essa aproximação com as diferentes oportunidades de leitura, posto que o acervo do qual esta escola dispõe é bastante variado, impossibilitamos ao aluno uma expansão de sua visão de vida, já que a leitura de mundo antecede a da palavra. (FREIRE, 1989)

Por meio dos depoimentos obtidos com os participantes a respeito do acervo literário direcionado ao gênero literário contos de fadas, agrupamos as temáticas tratadas em subcategorias: fácil acesso, falta de acervo e clássicos. A seguir teceremos maiores explicações sobre ambas.

5.1.1 Fácil acesso

Os docentes 3, 4 e 5 relatam que em suas escolas há a disponibilização dessa literatura aos alunos, geralmente presente na biblioteca ou em prateleiras e por esse motivo, simplificando a aproximação destes estudantes com esse gênero.

A *Docente 5*, por exemplo, nos indica que a escola particular em que leciona possui uma biblioteca aberta e de livre acesso aos alunos. Consideramos que essa postura incentiva o contato com a leitura, já que facilita a relação deles com esse universo. Ainda, auxilia na ampliação do conjunto de referências trazido por estes estudantes que muitas vezes são expostos à constante influência externa e interna, além das mídias em geral, como a televisão e a internet.

5.1.2 Falta de acervo

Em contrapartida, a *Docente 2* indica que a escola em que trabalha não possui um acervo próprio dos contos de fadas e devido aos projetos que elabora com os alunos envolvendo essa literatura, disponibiliza seus livros pessoais para os mesmos. Sobre isso ela afirma que “Não temos esse acervo. Eu tenho um acervo particular que normalmente trago.” Percebemos assim, que mesmo com a ausência de um acervo voltado à esse tipo de literatura neste último caso, a *Docente 2* utiliza-se de outros meios para dar continuidade aos projetos propostos com seus alunos.

Tanto o *Docente 1* quanto a *Docente 5* desconhecem o acervo existente nas escolas em que lecionam. O primeiro, respectivamente, não se aprofunda na questão em seu relato; já o segundo, mesmo indicando que a escola disponibiliza essas obras, não conhece os autores dessas versões. Segundo ele, isso acontece, pois traz de sua residência exemplares para utilização em sala de aula.

5.1.3 Clássicos

Entre os entrevistados que afirmaram possuir em suas escolas um acervo direcionado aos contos de fadas, somente a *Docente 3* e a *Docente 4* conhecem os autores das versões recebidas pela escola e as identificam como sendo clássicas. Entre elas destacam os Irmãos Grimm como referência. *Docente 3* salienta que “Olha são os clássicos, Irmãos Grimm, essa linha de autores os contos de fadas. Porque quando a gente pensa em contos de fadas sempre há essa referência de uma produção mais distante, mais clássica.”

Dando continuidade a entrevista, a *Docente 3* reforça que para ela, a qualidade dos textos e versões depende muito da postura adotada pelo/a educador/a, pois por meio dela estabelecerá um uso assertivo ou não com seus alunos. Assim, quando o mesmo, independente do gênero escolhido, adota estratégias efetivas ao trabalhar um texto poderá “somar” conhecimentos tanto aos alunos quanto para si. Isso confirma-se em seu depoimento

Olha, eu acredito no seguinte: a maneira como você se apropria de um texto, seja ele do gênero que for é que vai somar, que vai acrescentar um conhecimento de significado relevante tanto para a prática do professor como para a aprendizagem dos alunos. Então essa é a minha visão.

A *Docente 4* também cita em seu depoimento ter conhecimento apenas da disponibilidade das obras dos Irmãos Grimm, as quais julga também clássicas. Por meio da fala de ambas, podemos considerar que acreditam que as versões recebidas pela escola sejam classificadas dessa forma, não só devido ao classicismo dessas obras, mas também ao grande conhecimento que a sociedade tem das mesmas.

5.2 Uso dos contos de fadas

A fim de descobrir como se dá a utilização dos contos de fadas e as metodologias adotadas, a categoria “uso dos contos de fadas” voltou-se as questões que envolvem a leitura em voz alta como estratégia de trabalho, quais gêneros são selecionados para leitura com o público adolescente. Partindo disso, também questionamos se os contos de fadas fazem parte

ou não dessas leituras e se sim, com qual finalidade e por meio da adoção de quais estratégias didáticas.

Todos os docentes participantes do presente estudo indicaram que fazem a leitura dos contos de fadas, porém nem todos destinam-se diretamente ao ensino médio. O *Docente 1* indica que faz uso dessa literatura constantemente com as classes do ensino fundamental II, mais especificamente 6º, 7º e 8º anos, por se tratar de um faixa etária para ele mais próxima do escopo desses contos.

Baseado nos relatos acerca da utilização dos contos de fadas, podemos agrupar os temas abordados nas subcategorias: leitura em voz alta, critério de escolha e metodologia.

5.2.1 Leitura em voz alta

Todos os educadores declararam que realizam a leitura em voz alta rotineiramente, abrangendo diversas tipologias textuais como tirinhas, contos, textos jornalísticos, artigos de opinião, entre outros. Quanto aos contos de fadas, fazem parte também dessas leituras atingindo diferentes objetivos e estratégias didáticas.

Na primeira análise desta categoria, o *Docente 1*, trabalha em suas aulas principalmente textos de caráter jornalístico e narrativos vinculados em meios eletrônicos. Possivelmente, essa escolha dá-se como estratégia para alcançar o público a que se destina, visto que os adolescentes tem grande contato com a internet atualmente. Contudo, quando pergunto sobre os contos de fadas e sua leitura em voz alta para as classes de ensino médio, indica que comumente a faz para as séries anteriores, ou seja, as que compõem o ensino fundamental. Nesse sentido, o educador restringe-se ao uso comum dessas narrativas nas séries iniciais.

O *Docente 2* indica, por exemplo, que os contos de fadas fazem parte de projetos desenvolvidos na escola. Um deles intitula-se “Leitura no Jardim”, onde após a exibição da adaptação do conto – que neste ano será “A Bela e a Fera” – farão a leitura do conto de fadas original em voz alta, traçando um comparativo entre ambos. Em seguida, os alunos produzirão uma música sobre o conto que será apresentada durante um café da manhã realizado no jardim da escola. Sobre a relação que estabelece entre a utilização dos contos e o projeto em questão, a *Docente 2* nos mostra que

Eles (os contos) estão em alguns momentos. (pausa) Por exemplo, eu tenho um projeto chamado Leitura no Jardim. Eu comecei há três anos só, mas meu objetivo é estudar os contos, porque eles não fazem parte do currículo e julgo muito importantes. Então, o que não está no currículo que geralmente

estudo com eles são os contos fantásticos com os 3ºs anos e os contos de fadas. (...) Os contos de fadas não são sempre o foco, mas este ano coincidiu de ser.

Partindo de tipologias textuais diferenciadas, a *Docente 4* aborda a leitura como estratégia para apresentar textos variados aos alunos como contos, artigos de opinião, poemas, crônicas etc. Da mesma forma, a *Docente 3* preocupa-se em abordar e diversificar essas leituras, incluindo também textos dissertativos voltados à preparação do vestibular e, também, permitindo uma formação mais ampla voltada aos alunos do ensino médio.

Por sua vez, a *Docente 5* considera que a utilização dos contos de fadas se dá quando há pertinência para isso, associando a leitura dessas narrativas à discussões de questões sociais e assim, explorando outros aspectos do conto. Quanto à leitura em voz alta, seleciona tanto gêneros que possam instigar e prender a atenção dos alunos, como também textos pedagógicos. Em seu relato comenta que

(Os contos) Fazem parte quando há pertinência para isso. No meu caso, o uso dos contos de fadas é utilizado a fim de discutir questões sociais e incitar a reflexão dos alunos, principalmente no âmbito da produção de texto e interpretação.

5.2.2 Critérios de escolha

Já em relação aos critérios que os educadores estabelecem para essas práticas, as falas mostram-se divididas.

O *Docente 1* indica não se valer de nenhum critério específico para seleção das versões lidas com a turma, adotando apenas a leitura em voz alta. Compartilhando do mesmo raciocínio, a *Docente 4* também indica não possuir nenhum parâmetro ou orientação pedagógica nessas seleções. Porém, ela salienta que vale-se da curiosidade dos alunos que demonstram grande interesse pela série de televisão americana “Once Upon a Time”, aproximando-os assim destes textos.

A *Docente 2* declara estabelecer critérios para a abordagem dessa literatura. O primeiro deles volta-se à quebra do preconceito para com os contos, uma vez que são normalmente considerados menores por associarem-se ao universo infantil como já citado neste estudo. Nesse sentido

O primeiro critério que utilizo é de tirar esse preconceito de ser uma literatura menor ou infantilizada, para que eles percebam que é um texto mais profundo. Principalmente, porque os originais remetem à Idade Média, a características de uma época, o contexto histórico. O segundo é o de que cada obra pertence a uma época.

Quanto aos critérios adotados pela *Docente 3*, ela considera importante a seleção dos contos baseada em temas, pois a temática atuaria como incentivadora do despertar da curiosidade do aluno por essas leituras. Para ela “Eu acho que um dos critérios que é importante é você selecionar por temas, eu acho que a temática já é o primeiro ingrediente pra despertar o apetite do aluno nessa leitura, por fruição, por prazer. (...)”

Instigando o interesse através de temas pertinentes aos estudantes, esta docente aproxima-se do exposto por Bettelheim, pois ao trabalhar temas que dialogam com os/as alunos/as, estimulamos o prazer por esse tipo de leitura e a consequente reflexão a partir dela, pois relaciona-se com as experiências vivenciadas por eles. Relacionado à isso ele indica que “Nosso prazer é o que nos induz a reagir segundo o tempo que estamos vivendo aos significados ocultos, na medida em que podem-se relacionar à nossa experiência de vida e atual estado de desenvolvimento pessoal.” (1980, p. 54)

Quanto ao critério estabelecido pela *Docente 5* revela que

Na verdade, utilizo como critério o uso das versões clássicas dessas histórias e não aquelas adaptadas, o que muitas vezes choca-se com aquilo que eles (alunos) conheciam sobre determinado conto. Elas ocorrem nas circunstâncias em que preciso mostrar que muitas vezes a tradição vai alterando determinadas histórias para torná-las mais leves pro público infanto-juvenil.

Este último depoimento confirma a preferência de todos os/as professores/as entrevistados pelas versões mais clássicas, pois nas entrevistas os mesmos indicam que apesar de conhecerem superficialmente algumas versões contemporâneas não possuem embasamento suficiente para aprofundarem-se sobre elas durante suas aulas.

5.2.3 Metodologia

Quanto às estratégias didáticas, esta categoria em sua maioria indica que os/as docentes preocupam-se com as técnicas de ensino e em vista disso, com os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos. Isto é evidente, posto que empregam metodologias que abarcam diferentes linguagens.

Por meio do relato do *Docente 1* fica nítida a opção por uma abordagem que dialogue em diferentes frentes. Porém, o mesmo indica não utilizar-se de critério específico para essa seleção. Assim “É desenvolvido (outras metodologias) com uso de filmes, seriados e contação desses contos, conforme o contexto da atualidade.”

Logo, percebe-se o intento de relacionar as diferentes adaptações dessa literatura com o tempo presente, para possivelmente causar uma aproximação com esses estudantes.

Partindo do mesmo viés, a *Docente 2* adota estratégias diversificadas de acordo com a proposta que deseja seguir. Para tanto, num outro projeto que desenvolvem também em sua instituição escolar, voltam-se aos filmes. Num momento seguinte à entrevista, próximo à finalização da mesma, a *Docente 2* relatou que o trabalho com filmes é direcionado, já que a cada ano optam por um gênero diferente. Após as devidas leituras, os alunos desenvolvem curtas-metragens, trabalhando assim, com conhecimentos sobre roteiro, fotografia, personagens, entre outros. Dessa forma, diversas frentes são abordadas e no ano passado os contos de fadas foram o tema central dessa proposta.

Já numa perspectiva mais ampla, a música pode ser agregada nos contos. A *Docente 3* considera que assim, além de trabalhar o conto em si, há o desenvolvimento da habilidade escrita e por conseguinte, o reconto.

No entanto, tanto a *Docente 4* quanto a *Docente 5* consideram não adotar metodologias ou estratégias diversificadas para o uso dessa literatura. A primeira aborda normalmente apenas a leitura dos mesmos. Já a segunda, considera não utilizar metodologias diferenciadas específicas, mas declara que ao apresentar os contos, discute com os alunos as ideias e tradições presentes nessas histórias, propiciando aos mesmos, estabelecer relações com a realidade.

Através deste último relato nessa categoria de análise, nota-se que mesmo indicando que não empregam metodologias que ultrapassam a leitura em voz alta, os/as professores/as estão sim abordando outras estratégias durante suas aulas. Percebe-se, assim, que de maneira inconsciente os educadores adotam iniciativas diferenciadas e inovadoras em suas aulas, reforçando a necessidade dessa postura tanto pela escola como por eles, a fim de percorrerem-se novos caminhos no ensino. (LAROSSA, 2013)

5.3 Formação continuada

Nesta terceira categoria, intitulada “formação continuada”, pretendeu-se compreender se os educadores entrevistados tiveram acesso a algum tipo de curso de formação continuada voltado aos contos literários. Se sim, buscamos descobrir também se o mesmo estabelecia relações entre os contos de fadas e os estereótipos de gênero.

Inicialmente, as entrevistas permearam informações sobre a formação dos/as educadores, abordando idade, graduação, local e ano de conclusão, além do tempo de

exercício da função como docentes. Esses dados auxiliaram na análise da atuação dos/as entrevistados/as, direcionada ao emprego dos contos de fadas e as relações de enfrentamento às questões de gênero existentes neles. Sendo assim, através dos dados coletados estabeleceu-se a seguinte subcategoria: falta de formação.

5.3.1 Falta de formação

Todos os educadores declararam não possuir formação continuada direcionada aos contos de fadas. Vemos assim, que a utilização dessa literatura dá-se através dos conhecimentos adquiridos muitas vezes durante a graduação, como observamos segundo o relato da maioria dos professores.

A *Docente 2*, por exemplo, indica que teve contato com essas narrativas na graduação através da disciplina intitulada “Análise do Fantástico” onde refletiam também esse tipo de conto. Assinala ainda que o aprofundamento que possui deve-se ao fato de dispor de grande apreço por esse tipo de literatura. Sobre isso, ela coloca que “Por contos de fadas, especificamente não. Mas em minha graduação na Análise do Fantástico estudamos os contos de fadas. Sobre os contos estudo por conta, por gostar.”

Ao longo dessa entrevista, notamos também como a *Docente 2* identifica-se com os contos de fadas, reinterando a presença de sentimentos comuns também ao público adulto e adolescente. Além disso, como declara em outros pontos, considera que a estrutura e formação dessas narrativas tem seu encanto representado por meio da atemporalidade que possuem. Sobre isso

Através dos séculos (quando não dos milênios) durante os quais os contos de fadas, sendo recontados, foram-se tornando cada vez mais refinados, e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos – passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. (Bettelheim, 1980, p. 14)

Quanto aos outros participantes, o *Docente 1*, a *Docente 3*, a *Docente 4* e a *Docente 5* também não possuem formação continuada voltada à esse conto literário. No entanto, ao questionar em específico a *Docente 4*, ela indica que sente em seu dia a dia a necessidade de um aprofundamento maior não só relacionado aos contos de fadas, como também às questões de gênero e preconceito, pois considera não ter capacitação adequada para estabelecer um diálogo a partir dessas relações. A mesma acaba buscando informações sobre esses assuntos

por conta própria, porque quase que diariamente os/as alunos/as trazem questões ou dúvidas relacionadas à estes temas.

Por esse motivo, retomamos a visão de Guimarães (1995) acerca da importância do professor, uma vez que por meio de suas contribuições auxilia na formação do repertório dos/as estudantes, que constroem-se como sujeitos críticos diante de suas realidades. Além disso, a postura do docente em questão reafirma a importância da quebra de tabus quanto à discussão de temas relacionados à sexualidade, ainda presente nas instituições escolares.

5.4 Relatos pessoais

Na categoria “relatos pessoais” analisou-se a contribuição dos estudantes em aula quanto às questões de gênero e preconceito relacionadas aos contos de fadas. Como nota-se, o título nos indica que a maioria dos/as alunos/as dos entrevistados ao terem contato com propostas que envolvem o gênero e preconceito correlacionados aos contos de fadas trazem relatos e contribuições pessoais.

Para isso, fizemos algumas perguntas aos educadores/as: Você percebe se eles já estão familiarizados com esses contos ou se ao menos tiveram contato com eles? Os alunos costumam manifestar curiosidades ou identificação com os personagens, o modo de vida ou demais características presentes nessas histórias? Se sim, como os alunos respondem a essas propostas trabalhadas? Eles trazem relatos de seu cotidiano relacionados às questões de gênero e preconceito? Como os alunos lidam com o preconceito e questões desiguais de gênero no âmbito escolar? Os contos de fadas dialogam com os alunos ou é um material em que os mesmos não se reconhecem? Estes contos traduzem os sentimentos deles?

Por meio da análise dos relatos, entendemos que estas declarações trazidas pelos/as estudantes envolvem questões de seu cotidiano e devido aos diversos tipos de influências às quais estão submetidos, acabam por apresentar diversos pontos de vista. Considerando as temáticas trazidas nessas falas, agrupamos os depoimentos coletados nas seguintes subcategorias: familiarização e opiniões diferentes.

5.4.1 Familiarização

Nesta subcategoria, comprova-se que há grande identificação e familiarização por parte dos alunos de ensino médio. Tais questões devem-se em grande parte através do contato inicial por meio da educação infantil e também pelas produções e adaptações

cinematográficas realizadas pelo estúdio Walt Disney, direcionadas em sua maioria ao público infantil e infanto-juvenil.

O *Docente 1* reforça essa concepção ao indicar que os alunos que mais se encantam com os contos de fadas pertencem ao 6º ano do ensino fundamental. Segundo afirma “Os alunos sempre se identificam, fazendo despertar em si a imaginação e são transportados para um contexto psicológico diferente do habitual, principalmente os alunos dos 6ºs anos.”

Quando questionada sobre uma possível situação em que tivesse notado nos alunos essa representação e familiarização com os contos de fadas, a *Docente 2* trouxe a situação de duas alunas que diante da proposta de trabalho com o conto “A Bela e a Fera” perguntaram-lhe se poderiam vestir-se como a personagem protagonista. A educadora inicialmente estranhou o pedido, mas autorizou-as, pois considerou que deveria respeitar o desejo de ambas, visto que possivelmente não teriam outra oportunidade para o mesmo.

Eles se identificam. Para você ter uma ideia, duas meninas de 15 e 17 anos me pediram para vir vestidas de Bela no dia do projeto. A primeira que me pediu, estranhei, porque está na idade da vergonha. Mas não demonstrei isso e disse: “Vem assim.” Porque com certeza é um desejo dela. Então se identificam sim, umas ingenuamente, outras não.

Já a *Docente 3* acredita que o ato de identificarem-se com esse tipo de literatura depende não só do estudante, mas também do educador, pois a ele cabe a função de estimular o despertar para essa leitura. Para isso, por meio da provocação, os/as alunos/as permitem-se refletir e estabelecer uma conexão tanto com o perfil quanto com a realidade desses personagens e, por conseguinte, com a sua própria.

Diante da forma como a classe em que leciona lida com as questões desiguais de gênero e o preconceito, a *Docente 3* acrescenta que por pertencerem à uma nova geração, identificam em si uma necessidade por mudanças em todos os sentidos. Motivados por essas inquietações, acabam por sensibilizar-se com temas que exigem um posicionamento dos mesmos.

A *Docente 4*, por sua vez, considera que a curiosidade e identificação expressas pelos estudantes ocasionam-se em sua maioria pelas conotações sexuais atribuídas aos personagens que compõem essas histórias, uma vez que exteriorizam através dos estereótipos o binarismo entre o masculino e feminino e as desigualdades pressupostas nessa relação. Além disso, as questões de preconceito sexual aparentemente evidenciam grande interesse dos alunos.

Quando perguntei sobre alguma situação que pudesse expressar essa reação dos mesmos, não se lembrou de nenhuma específica, mas citou que quando esses temas surgem,

os/as estudantes participam trazendo situações que envolvem homofobia e transfobia, por exemplo, evidenciando o interesse citado por essa temática.

Por meio do estabelecimento de relação com a realidade, os/as alunos da Docente 5 criam elos com o mundo ao seu redor e sua própria vivência. Como exemplo de situação, traz o momento em que trabalhou com o conto de fadas “O patinho feio”. A classe nesta situação, uniu os acontecimentos da narrativa à discriminação do diferente, muito presente na atualidade. Ela ainda acrescenta que “Sim, eles conseguem depois da leitura fazer relações com a sua própria realidade, como no caso de ‘O Patinho Feio’. A partir dele, conseguiram estabelecer na maioria das vezes a ligação com as questões sobre a discriminação do diferente.”

5.4.2 Opiniões diferentes

Talvez motivados por influências exteriores, como a internet ou outros veículos de massa, para a *Docente 4* ao lidarem com questões que abordam o preconceito e desigualdades de gênero, as opiniões apresentadas em classe não são unânimes. Segundo ela “Cada um apresenta sua opinião. Muitas vezes são influenciados pelas mídias sociais e veículos de massa.”

Nesse sentido, ao pensarmos na exposição da sexualidade pela mídia e entretenimento, além da mercantilização do corpo, a mesma apresenta-se como um objeto de consumo para a sociedade. (NUNES & SILVA, 2000). Dessa forma, ela está incorporada à mentalidade social dominante, seja por meio dos veículos de massa com suas propagandas que objetificam os corpos femininos ou na propagação de conceitos padronizados sobre a identidade de gênero.

Percebe-se aqui que possivelmente por pertencerem a uma escola particular e central, possuem maior acesso aos diferentes tipos de mídias, e deste modo, constroem suas percepções de mundo. Contudo, esta acessibilidade facilitada ao mesmo tempo em que propicia a construção de sujeitos conscientes e críticos, pode seguir o caminho contrário. Cabe ao professor desconstruir os conceitos que reforcem ou perpetuem estigmas negativos, desenvolvendo então uma visão da sociedade a partir de suas desigualdades.

5.5 Problematização

A quinta categoria intitulada “problematização” busca conceber a percepção dos/as educadores/as diante das relações estabelecidas na utilização dos contos de fadas para

problematizar ou não as questões de gênero e preconceito.

Apresentamos então, as seguintes perguntas para nortear essa categoria: Como você compreende os contos de fadas em sua visão enquanto educador(a)? As questões envolvendo o gênero e preconceito são discutidas em sala de aula? Em sua aula são trabalhados textos que envolvem questões de preconceito e gênero, se sim, qual a metodologia utilizada e que conteúdos você enfatiza? Os contos de fadas utilizados em sua aula visam problematizar as relações desiguais de gênero? Você considera que os contos de fadas podem contribuir para além de exprimir valores; reforçar, criar ou mitigar preconceitos e questões de gênero?

Por meio das falas dos/as educadores/as, compreendem os contos de fadas como uma literatura que nos ajuda a entender questões universais dos seres humanos, como por exemplo, as desigualdades e preconceitos, além de estabelecer conexões com outros períodos da história da humanidade. Nesse sentido, ambos consideram que muito mais do que apenas expressarem valores ou a moral, auxiliam na compreensão da essência da existência humana.

Nesse contexto, agrupamos os relatos nas subcategorias a seguir: conexões, desigualdades e preconceito e falta de material.

5.5.1 Conexões

Todos os participantes do presente estudo consideram que os contos de fadas à medida que nos ajudam a entender questões universais dos seres humanos, como por exemplo, as desigualdades e preconceitos, estabelecem também conexões com outros períodos da história da humanidade, mudanças de comportamento, diferentes tradições, entre outros.

O *Docente 1* relata que a escrita dessas narrativas serviu como crítica à sociedade daquele período por parte dos autores, além da exaltação da visão que os mesmos tinham sobre as atitudes das pessoas em relação à ascensão social, caráter. Esta visão confirma-se por meio da concepção de Mendes (2000), na qual os contos de fadas atuavam a serviço da ideologia burguesa, responsável por utilizar-se de histórias ao mesmo tempo repletas de encanto e conformismo.

Reiterando a questão do encantamento citada no parágrafo anterior, a *Docente 2* acredita que nesse ponto configura-se a riqueza destes contos, posto que além do encantamento, nos permitem a associação com o cotidiano. Para ela

E a riqueza está em que, a riqueza está justamente você associar, conectar com o cotidiano. Então tem texto que foi pensado, por exemplo, no século XIX, tem texto do século XVIII. (...) Essa obra tem a função de provocar

crítica, de emocionar, de provocar...(...) O encantamento que tudo isso provoca é muito interessante.

A *Docente 3* considera importante a apropriação dos contos de fadas, contudo não apenas como mero veículo de transmissão de moral ou valores, mas, sim, considerando seu caráter global e que permite diversas explorações, sejam estas do ponto de vista linguístico, temático, social, cultural e histórico.

Por sua vez, a *Docente 4* considera os contos de fadas como uma arte literária associada a teoria da psicanálise, logo por meio das teorias freudianas, os contos de fadas são responsáveis pela recriação da saga do herói que assemelha-se ao desenvolvimento das crianças e todas as etapas pelas quais passam em seu desenvolvimento.

Já a *Docente 5* faz uma assimilação entre tais histórias e as fábulas, já que para ela ambas nos auxiliam a compreender questões essenciais à vivência humana. Assim “Compreendo de forma similar a das fábulas: são histórias que fazem parte da tradição que nos ajudam a entender questões universais dos seres humanos.”

5.5.2 Desigualdades e preconceito

As docentes 2, 3 e 5 associam essas narrativas e outras tipologias textuais à problematização das questões de gênero e preconceitos. As duas primeiras docentes indicam que a abrangência dos contos lhes permite abordar diferentes temas relacionados à estas questões. A *Docente 3* relata que antes da leitura dos textos, trabalha previamente com os mesmos, buscando provocar os alunos para que estes percebam as questões implícitas ao longo da narrativa e da temática que o mesmo apresenta.

São trabalhados. Eu acho interessante uma estratégia didática nesses momentos que passe pela sensibilização da turma em relação ao texto que eles irão receber. Então eu faço um preparo, antes da leitura propriamente dita. De que maneira? Lançando questões de provocação no bom sentido e aí depois a gente apresenta o prato principal que é o texto. Aí vai facilitando pro aluno.

Em outro ponto da entrevista pergunto à *Docente 3* sobre sua visão a respeito do potencial dos contos de fadas como ferramenta para problematizar essas questões. Ela indica que qualquer texto, além dos contos de fadas pode favorecer a discussão desses temas, pois ao mesmo tempo em que versam sobre essas temáticas tocam de alguma forma nos estudantes, favorecendo a reflexão dessas práticas.

Nesse sentido, o trabalho com essas temáticas propicia o olhar que volta-se ao que é considerado natural e que geralmente ocasiona as desigualdades e preconceito. Partindo do uso dos contos de fadas no enfrentamento desses temas, proporcionamos ao aluno a possibilidade de reflexão diante de suas atitudes cotidianas, palavras e comportamentos que de alguma maneira podem perpetuar estigmas. Para Louro (1997, p.63)

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural".

Ao ser questionada sobre as outras tipologias textuais com as quais trabalha as relações de desigualdade dos gêneros e preconceito, a *Docente 5* indica que utiliza artigos de opinião, notícias, reportagens, relatos, vídeos e filmes que auxiliam bastante para incitar o debate junto aos alunos/as. Através dessas experiências, eles realizam produções textuais que abordem tais questões.

5.5.3 Falta de material

Alguns professores indicaram a não utilização dessas narrativas em aula para abordar essas práticas, devido à falta de material e embasamento teórico e acadêmico relacionado a estes temas.

Em contrapartida, o *Docente 1* e a *Docente 4* acreditam que não utilizam-se dos contos de fadas para trabalhar essas questões, devido à falta de material didático/conteúdo direcionado e a formação acadêmica insuficiente. O primeiro destaca que

A própria formação não deu muita base para essa correlação, pois antes este tema não era tão discutido ou abordado naquela época. E por causa dessa falta de bagagem faz um pouco inviável essa problematização.

Frente ao exposto, compreendemos que a formação acadêmica ainda encontra-se em falta diante das questões relacionadas à sexualidade, uma vez que não prepara estes educadores de forma satisfatória para tratar dessas demandas no contexto escolar.

A *Docente 4* ao ser questionada sobre o porque não trabalha essas desigualdades através desses contos, indica que não só a formação mostra-se ineficiente, como também o material didático e por conseguinte, o conteúdo trazido nele que não levantam estas discussões. Além disso, ela acrescenta que “Discussão de gênero é um tabu no ambiente escolar!”

Conforme Guimarães (1995) nos mostra, a instituição escolar ainda assume uma postura tradicional e conservadora, reforçando estes tabus diante da sexualidade. A partir do direcionamento da educação baseado na reflexão desses padrões de comportamento que perpetuam e reforçam valores e estigmas, auxiliaremos na construção e formação de sujeitos conscientes de suas práticas.

5.6 Instruir, discutir e transformar

Através da última categoria “instruir, discutir e transformar” averiguou-se o papel da instituição escolar e da prática docente diante da problematização dessas desigualdades e preconceito em diferentes âmbitos.

Partindo de questionamentos relacionados à função da escola e educadores/as quanto ao enfrentamento dessas questões, todos os relatos dos entrevistados indicam que consideram fundamental a importância de ambos no que tange aos papéis de instruir, discutir e transformar os estudantes diante das questões relacionadas às desigualdades já evidenciadas neste estudo.

Por meio destes apontamentos, estabelecemos as seguintes subcategorias: papel da escola, papel do educador e currículo superficial.

5.6.1 Papel da escola

Para o *Docente 1*, a instituição escolar atua no sentido de “instruir as pessoas a se reconstruírem e a reconhecer o próximo dentro da sociedade, fazendo com que cada indivíduo respeite e seja respeitado.”

Já a *Docente 2* se emociona ao falar sobre o papel da escola frente estas problematizações. Pergunto-lhe o porquê, pois a mesma começa a chorar. Ela indica que está emocionada, pois a escola onde trabalha sempre lhe permitiu trabalhar livremente, então considera que a maior contribuição da instituição escolar é a liberdade, na medida em que dá a possibilidade ao educador de tratar todas essas questões sem concessões.

Para a *Docente 3* o enfrentamento as desigualdades de gênero e preconceito além de depender da instituição escolar e do educador, vem também do cotidiano familiar. Ela aponta que o processo de formação de valores deve considerar também o meio familiar, pois caso haja esse desequilíbrio, a escola perde seus papéis fundamentais e tem suas funções distorcidas. Segundo ela

Eu acho que a escola pode ser um complemento, ela não deve ser um único meio. Porque nós não podemos nos esquecer das outras funções que são essenciais à natureza da escola. Porque aí a gente pode cair numa situação complicada de distorção de papéis e desvio de funções. A escola pode ser uma multiplicadora, ela pode ser um celeiro de ajuda na formação da cidadania, na formação de valores éticos. Claro que sim. Mas ela não pode ser o único veículo. Traduzindo as minhas palavras, o meio familiar também é importante nesse sentido, eu acho que cada qual desempenhando seu papel na dinâmica da sociedade.

Tanto a *Docente 4* como a *Docente 5* dividem o mesmo ponto de vista através de seus relatos sobre a importância da escola no enfrentamento à estes aspectos, pois consideram que o papel da escolar é propiciar além da instrução, a explanação de outras perspectivas, realidades e orientar discussões sobre estes temas a fim de transformar a concepção que os estudantes já trazem consigo, muitas vezes permeada por visões moralistas e de preconceito de diferente âmbitos.

5.6.2 Papel do educador

Em relação à importância do papel do educador, o *Docente 1* considera que este vai para além de sua função, pois atua como um mediador diante desses conflitos os auxiliando a compreender e respeitar o outro em suas especificidades e subjetividades.

Partilhando do mesmo ponto de vista, a *Docente 5* aponta que enxerga-se como uma mediadora dos debates originados diante destas temáticas, para assim expandir a visão de mundo de seus alunos e trazer-lhes o conhecimento de outras realidades. Sobre isso ela declara que “Me enxergo como mediadora desses debates e como alguém que abre esse leque de assuntos e que busca trazer outras fontes de conhecimento e realidades pra esses alunos.” Da mesma forma, a *Docente 4* complementa que sua importância encontra-se através da possibilidade de transformar as atitudes de seus alunos por meio de sua prática docente.

A *Docente 2* considera sua atuação como de muita responsabilidade, visto que influencia seus alunos através de suas atitudes e posturas. Para ela o professor é símbolo de referência para seus estudantes como coloca em sua fala

Enxergo como de muita responsabilidade. Sempre me enxergo como uma pessoa que influência e me polio muito por isso. Então nunca comento nem aqui nem no face religião, política. Sou totalmente neutra nesse sentido. (...) O professor é uma referência sim. (...)

Concernente à concepção citada anteriormente, a *Docente 3* também concebe o papel do educador a partir da relevância e responsabilidade. Nesse sentido, acredita que propiciando

momentos de leitura e produção textuais adequados aos objetivos que busca, permitirá aos/as estudantes uma maior preparo e consequente, consciência de seus papéis na sociedade e coletividade.

Eu acredito que hoje os professores de língua, especificamente de língua portuguesa eles têm um papel muito relevante e uma responsabilidade ainda maior dentro do universo de ensino, dentro do ambiente escolar. Você tem que despertar a consciência de que usar a sua língua materna é um meio de você interagir na sociedade e consequentemente ajudar a transformá-la positivamente. Portanto, quando você favorece para os alunos momentos de leitura que sejam significativos, também momentos de produção de texto que sejam significativos, esse aluno vai se tornando mais preparado, mais consciente para assumir papéis no núcleo social, na vida em sociedade, na própria coletividade.

Deste modo, é notória a necessidade de avaliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois podemos por meio de nossas atitudes e valores, preservar, perpetuar e evidenciar padrões que estereotipam e estigmatizam, conservando essas atitudes naturalizadas em sociedade e cotidianamente. Segundo Louro (1997, p. 64)

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui.

5.6.3 Currículo superficial

Quanto à composição do currículo da área de língua portuguesa destinado a abordagem das questões de gênero e preconceito, a maioria dos educadores julga que o mesmo trata delas, porém superficialmente.

Para o *Docente 1* a maneira como esses temas são trazidos é superficial, pois apresentam-se através de textos e debates tornando essa estratégia ineficaz, pois não condiz com o aprofundamento necessário. A *Docente 2* também compartilha dessa visão, declarando que

Abordam indiretamente, porque vai depender do professor direcionar. É que literatura é muito fácil isso, porque os temas quase que diariamente surgem. (...) Porque não só problemas, mas as questões estão aí e se você cria esse vínculo com a realidade (pausa) você cria vínculo com a realidade e a emoção e aí você cria vínculo com a pessoa.

O professor nesse sentido atua também direcionando suas aulas com base no currículo, como nos diz a *Docente 3*. Para ela, o professor é o autor de sua aula, ou seja, uma vez que tem o PCN em mãos como referência, pode agregar conteúdos que considere pertinentes e importantes à formação global de seus alunos. Sobre isso, as “Orientações curriculares para o ensino médio” nos delimitam que o currículo não atua como uma prescrição às aulas dadas, mas como orientação. Assim

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (2006, p.9)

Contudo, observamos que logo na apresentação do Currículo do Estado de São Paulo aborda-se a importância da educação diante das desigualdades e diversidade

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global. (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012, p.11)

Dessa forma, as falas dos docentes *1* e *3* corroboram-se, pois ao mesmo tempo em que o currículo prioriza a educação como ferramenta para desenvolvimento e construção da identidade dos alunos, aborda vagamente as temáticas pertinentes à essa formação.

A *Docente 4* indica que os conteúdos e habilidades presentes no currículo de língua portuguesa não abarcam as questões de gênero e preconceito. Conforme indicou anteriormente na entrevista, não tem acesso a materiais que trabalhem efetivamente esses aspectos, dificultando assim o tratamento dessas práticas em sala de aula.

Por sua vez, a *Docente 5* concorda que estes conteúdos são abordados, pois segundo ela “de acordo com o PCN há a indicação de se discutir temas transversais tanto no ensino fundamental, como no ensino médio, por meio de textos, discussões e reflexões com os alunos.” Assim, cabe ao professor articular as propostas contidas no currículo e no PCN à organização e elaboração de suas aulas, conseguindo deste modo relacionar as questões de gênero aos conteúdos sugeridos a serem trabalhados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas fazem parte do universo literário que construímos ainda em nossa infância e por isso, associam-se comumente a este público. No entanto, além do encantamento produzido em seus leitores através dos elementos mágicos que o compõem, estas narrativas trazem diversos sentimentos e vivências comuns não só às crianças, mas também aos seres humanos como as ansiedades, rivalidades, rejeições, medos etc. Tanto a visão de mundo, quanto a busca pela compreensão de questões universais motivam estas narrativas, além da moral presente, constituindo e produzindo sentidos e representações que atuam no imaginário social e simbólico.

Em vista disso, os contos de fadas acabam por reproduzir diversas desigualdades presentes ainda nos dias atuais, como sexismo, racismo, subordinação feminina, hegemonia masculina, entre outras. Essa reprodução pode contribuir para reforçar ou mitigar tais questões, visto que o educador tem em mãos um papel fundamental, haja vista que atua muitas vezes como um formador de opinião para que estes alunos construam-se como sujeitos e elaborem seu repertório acerca de diversos temas, como a sexualidade. Dessa forma, ao repensar seus próprios valores, conceitos e preconceitos, ele deve propiciar a estes estudantes um espaço de troca de ideias, opiniões e crítica.

Neste ponto, os contos de fadas funcionam como ferramenta para a discussão dessas questões, pois permitem ao professor a atuação de maneira crítica frente às impressões decorrentes da vivência dessas desigualdades, naturalizadas pela sociedade em geral.

Por esse motivo, a problemática desse estudo comportou os contos de fadas e as relações estabelecidas com os gêneros e preconceito, voltando-se também à percepção docente e as metodologias empregadas para esta possível abordagem.

A partir da hipótese de que os contos de fadas contribuía para a discussão e reflexão de questões sociais, mas, sobretudo a problematização das relações de gênero nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, podemos inferir, a partir da análise dos dados qualitativos e considerando a totalidade do material coletado ao longo desta pesquisa, que esta utilização ocorre. Compreendemos também através da concepção dos educadores de escolas públicas e particulares, localizadas na cidade de Araraquara que a abordagem dos contos de fadas relacionada às questões de gênero e preconceito no ensino médio contribui ao enfrentamento dessas desigualdades uma vez que dialoga com questões pertinentes as vivências desses alunos.

Essa estratégia auxilia na medida em que permite aos educadores o trabalho com temas considerados tabus na instituição escolar, como sexismo, preconceito e o binarismo feminino e masculino. Por esse motivo, os relatos dos/as professores/as evidenciam a importância de se adotarem estratégias diferenciadas ao tratar dessas questões para que o resultado seja efetivo, pois segundo alguns deles apenas a leitura e discussão sem um objetivo específico pode ser ineficaz nesse sentido.

No entanto, a ausência de formação continuada voltada tanto aos contos de fadas quanto às questões de gênero dificulta o andamento de discussões direcionadas à essa problemática, pois muitos desses professores não possuem uma base que lhes permita aprofundar estas análises e acabam por sentirem-se desconfortáveis ou inseguros diante das mesmas. Por esse motivo, alguns dos/as educadores/as entrevistados buscam conhecimento por conta própria em meio ao tempo disponível que possuem para preparar aulas que perpassem essas temáticas.

Por essa razão a inserção dos contos de fadas relacionada a aspectos da sexualidade, mediante a abordagem das desigualdades de gênero e preconceito faz-se necessária, pois observamos nesse tipo de literatura estas diferenças também presentes permitindo assim, o enfrentamento eficaz das mesmas.

A prática docente deve ser repensada, portanto, desmistificando o uso habitual dessas narrativas somente ao público infantil e com objetivos reduzidos. Para isso, ao selecionar essas histórias como recurso didático, deve-se refletir sobre a ideologia presente nas atividades sugeridas, além do direcionamento que receberão ao longo do seu desenvolvimento com os alunos.

Além disso, o educador em sua prática pode tanto conservar os modelos pressupostos pela sociedade referentes às desigualdades de gênero, perpetuando estigmas ou tabus, como transformá-los. Por conseguinte, os contos de fadas funcionarão como um instrumento para mediar a problematização e o enfrentamento de valores, estereótipos e paradigmas que preservem o preconceito e as desigualdades de gênero, auxiliando assim na reflexão conjunta dos estudantes e na sua própria.

REFERÊNCIAS

- APULEIO, L. **O asno de ouro**. Trad. Ruth Guimarães. Rio de Janeiro: TecnoPrint s.d.
- AUGUSTINI, E. R. do N. **Contos de fadas no ensino fundamental I: analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas**. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2015, 234 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BELARMINO, R. C.; BORGES, L. A.; MAGALHÃES, M. de S. **A princesa branca dos contos de fadas e a mulher negra da vida real: uma discussão sobre gênero e raça no conto da Cinderela**. Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277933453_ARQUIVO_fazendogenero-Modificado.pdf. Acesso em 27/04/2016.
- BERGAMO, M. **O feminino na antiguidade**. Mato Grosso: Revista Interdisciplinar, v.1 n.1, 2009.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo ocidental**. (2ª ed.). Campinas: Papyrus Editora, 1995.
- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. Trad. C. F. Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CASHDAN, S. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CÉSAR, M. R. de A. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. Curitiba: Educar, n. 35, 2009, p. 37-51.
- CHAUÍ, M. **Repressão sexual: essa nossa desconhecida**. (4ª ed.). São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**. (2ª ed.) São Paulo, Editora Ática, 1991.

COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos.** (4ª ed.) São Paulo: Paulinas, 2012.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5 ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2010.

CORSO, D. L. ; CORSO. M. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa.** Trad. S. Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUPLA, S. A. **Quando o deus da guerra era uma mulher:** Inanna/Ishtar a deusa guerreira da Antiga Mesopotâmia. Paraná: Revista Espaço Acadêmico, n.192, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola:** mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: Deslandes, F.; Gomes, R.; Minayo, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. (21ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1994.

JUNG, C. G. **O Homem e seus Símbolos.** Rio de Janeiro,RJ: Nova Fronteira, 1998.

JUNG, C. G. **Memórias, Sonhos, Reflexões.** Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2002.

LARROSA, J. **O papel da educação é subverter as regras.** Portal Aprendiz, 2013. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>.Entrevista concedida a Camila Caringe. Acesso em 14/05/2017.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009, 343 p.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. (6ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE. M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, M. B. T. **Em busca dos contos perdidos.** O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte:** o desafio da pesquisa social. In: Deslandes, F.; Gomes, R.; Minayo, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. (21ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, R. A. **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

NEUMANN, E. **Amor e Psiquê**: uma interpretação psicológica do conto de Apuleio. Trad. Zilda Hutchinson Schild. São Paulo: Cultrix, 1990.

NEUMANN, E. **A Grande Mãe**: Um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente. São Paulo, Cultrix, 1996.

NUNES, C. A.; SILVA, E. **A Educação Sexual da Criança**: Subsídios Teóricos e Propostas Práticas para Uma Abordagem para Além da Transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 29/06/2017.

PROPP, V. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REICH, W. **A revolução sexual**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

RIBEIRO, M. G. **O arquétipo da deusa na vida, na cultura e na arte literária**. Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008.

SALES, J. das C. **Sexualidade e sagrado entre os egípcios** : em torno dos comportamentos erótico-sexuais dos antigos deuses egípcios. In: Ramos, J. A.; Fialho, M. do C.; Rodrigues, N. S., coord. A sexualidade no mundo antigo. Lisboa : Centro de História da Universidade de Lisboa, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2009. p. 55-79.

TATAR, M. **Contos de Fadas** – edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados pessoais

Identificação

Gênero: F() M()

Idade:

Graduação: Local:

Ano de conclusão da graduação:

Tempo de atuação na docência:

Questões

Atuação Profissional

- 1- A leitura em voz alta está presente em sua rotina de trabalho? Caso esteja, que gêneros textuais costuma ler para os adolescentes?
- 2- Os contos de fadas fazem parte dessas leituras? Com qual finalidade eles são lidos para os alunos?
- 3- Você percebe se eles já estão familiarizados com esses contos ou se ao menos tiveram contato com eles? De que modo?
- 4- Há algum critério ou orientação pedagógica para a escolha das versões lidas por você? Quais? Em quais circunstâncias elas ocorrem?
- 5- Realizou algum curso de formação continuada direcionado aos contos literários e oferecido pelo município ou particular?
- 6- Você desenvolve outras metodologias para o uso desses contos? Quais?
- 7- A escola disponibiliza acervos de leitura dos contos? Em caso afirmativo, eles são de fácil acesso?
- 8- Você conhece quais são os autores das versões de contos recebidas pela escola? Se sim, como você avalia a qualidade das mesmas?
Os alunos costumam manifestar curiosidades ou identificação com os personagens, o modo de vida ou demais características presentes nessas histórias? Em caso de resposta afirmativa, conte uma situação e qual foi o seu procedimento diante da mesma.
- 9- Como você compreende os contos de fadas em sua visão enquanto educador(a)?
- 10- As questões envolvendo o gênero e preconceito são discutidas em sala de aula? Caso a resposta seja afirmativa, de que maneira isso acontece?

- 11- Se sim, como os alunos respondem a essas propostas trabalhadas? Eles trazem relatos de seu cotidiano relacionados às questões de gênero e preconceito? Quais?
- 12- Como os alunos lidam com o preconceito e questões desiguais de gênero no âmbito escolar?
- 13- Em sua aula são trabalhados textos que envolvem questões de preconceito e gênero, se sim qual a metodologia utilizada e que conteúdos você enfatiza?
- 14- Os contos de fadas utilizados em sua aula visam problematizar as relações desiguais de gênero? Se sim, você percebe os alunos distinguindo esta desigualdade? Se não, o que falta para isso ocorrer?
- 15- Os contos de fadas dialogam com os alunos ou é um material em que os mesmos não se reconhecem? Estes contos traduzem os sentimentos deles? Se sim, de que forma isso ocorre? Se não, por que isso acontece?
- 16- Você considera que os contos de fadas podem contribuir para além de exprimir valores; reforçar, criar ou mitigar preconceitos e questões de gênero? Por quê?
- 17- Qual o papel da instituição escolar na problematização dessas questões para você?
- 18- Como você enxerga seu papel enquanto educador, diante dessas questões?
- 19- Os conteúdos e habilidades presentes no currículo de língua portuguesa do Ensino Médio abordam as questões de gênero e preconceito? De que forma isso ocorre?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “A percepção dos professores quanto o emprego dos contos de fadas no Ensino Médio: estratégias de enfrentamento ao preconceito”.
2. A metodologia utilizada na análise dos dados consistirá numa pesquisa qualitativa, tendo-se como participantes professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio. Em relação ao numero de participantes será definido posteriormente. A presente pesquisa será realizada na cidade de Araraquara. Empregar-se-á na coleta de dados a entrevista semi-estruturada, as quais serão analisadas qualitativas e agrupadas em categorias de análises. Trata-se de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida por Luciana Fernandes Cimetta do curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob orientação da Profa. Dr.^a Andreza Marques de Castro Leão.
3. O benefício da sua participação na pesquisa será auxiliar na investigação da percepção dos professores do ensino médio de Língua Portuguesa acerca do uso dos contos de fadas nas aulas, buscando conhecer se os empregam para buscar mitigar os estereótipos e preconceitos de diferentes âmbitos existentes no contexto escolar.
4. Ao participar deste trabalho você responderá perguntas que podem oferecer riscos e desconfortos como o sentimento de constrangimento, seja ele de cunho emocional e/ou moral. Ademais, sentir-se ameaçado quanto à exposição direta ou indireta de sua privacidade, assim como, de outras pessoas envolvidas em questões pertinentes ao preconceito. Sendo assim, salienta-se que você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento se sentir-se desconfortável e/ou arrependido por ter aceitado participar sem sofrer nenhum tipo de penalidade. Sua decisão será respeitada.
5. Garantimos a indenização diante de eventuais danos causados a você pela participação nesta pesquisa.
6. A qualquer momento da realização desse estudo você poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários e poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo por parte do pesquisador ou da instituição.
7. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados, e especificamente, nenhum nome, isto é, identificação de pessoas, tampouco locais serão divulgados. Todos os registros efetuados no decorrer desta

investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

8. É garantido o ressarcimento de possíveis despesas comprovadamente decorrentes da pesquisa, levando em consideração que sua participação no estudo não acarretará custos para você, bem como nada será pago por sua participação.
9. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço de e-mail do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento no futuro.

Luciana Fernandes Cimetta

lucianafcimetta@gmail.com

Telefone: (11) 98145-3066

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura dos Pais ou Responsáveis Legais