



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CONTOS DE FADAS:
uma visão de professores sobre *A Bela Adormecida***

ANA CAROLINA SANTOS DO NASCIMENTO

BRASÍLIA
2019



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CONTOS DE FADAS:

Uma visão de professores sobre *A Bela Adormecida*

Ana Carolina dos Santos Nascimento

ANA CAROLINA SANTOS DO NASCIMENTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CONTOS DE FADAS:
uma visão de professores sobre *A Bela Adormecida***

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como exigência para a obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Márcia Lyra Pato

Coorientador: Prof. Dr. Alexander Hochdorn
In Memoriam: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

ANA CAROLINA SANTOS DO NASCIMENTO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CONTOS DE FADAS:
uma visão de professores sobre *A Bela Adormecida*

Trabalho de conclusão de curso de Doutorado apresentado à Universidade de Brasília como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: Brasília, ____/____/2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Marcia Lyra Pato – Faculdade de Educação – UnB
(Presidente)

Profa. Dra. Erenice Natália Soares Carvalho – Associação Objetivo de Ensino Superior
(membro externo)

Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa – Instituto de Artes – UnB
(membro interno)

Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires – Faculdade de Educação – UnB
(membro interno)

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Faculdade de Educação – UnB
(membro interno – Suplente)

Homenagem

Esta tese é uma homenagem. A maior homenagem que me sinto capaz de fazer a alguém. Pois colocar no papel ideias, reflexões, pensamentos, especulações e eventuais conclusões acerca de um tema é uma tarefa difícil, cansativa, angustiante e ansiosa. No entanto, quando esse exercício é feito em honra de alguém, a caminhada ganha traços de conforto e resignação. Essa tese é, portanto, uma homenagem.

Na mesma semana em que me inscrevi para a seleção de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa “Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação”; soube que a Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira estava muito doente, havia acabado de fazer uma grande cirurgia e, possivelmente, não retornaria às atividades acadêmicas em breve. Mesmo insegura quanto ao futuro, resolvi permanecer na seleção e confiar nos desígnios universais. A seleção foi realizada e no dia da entrevista, a Profa. Cristina Massot me questiona: E se você tiver que mudar a pesquisa, pois não sabemos como será o futuro. Eu respondo categoricamente: Não vou mudar, é isso que eu quero pesquisar.

Quando dirigia na volta para casa daquele dia, me arrependia de ter sido tão incisiva na minha fala, pensava que talvez aquilo me eliminasse do processo seletivo. Mas sentia também que, pelo menos, eu havia sido honesta comigo e com ela. Fui aprovada! Tempos depois descubro que fui aprovada justamente por isso, porque eu sabia o que queria.

No começo do ano letivo em que iniciei meus estudos, a profa. Teresa Cristina me liga. Ouço uma voz delicada, elegante e de extrema educação, pouco usual para os dias atuais. Ela me convida para um café! Fomos ao “Seubinho”. Lá me conta sobre sua condição de saúde, sobre suas perspectivas futuras e pergunta: - Carol menina, agora que você já sabe da minha condição, você quer continuar sendo minha orientanda? Eu respondo de imediato: - Mas é claro que sim! Estamos juntas nessa!

E estivemos juntas, muito juntas durante esses três anos em que tive a oportunidade de conviver com a professora Teresa. Estivemos juntas nos restaurantes – combinamos de conhecer um diferente por mês – nas viagens, nos congressos, no

apartamento, em reuniões de família e até no hospital! Os laços se estreitaram, adotamos meu marido para as reuniões que, além de contribuir com suas opiniões médicas acerca do tratamento, ainda se distraía com o Aluísio quando o assunto era apenas Teoria das Representações Sociais. Estávamos juntas para além da elaboração da minha tese de princesa, como ela costumava se referir. Estávamos juntas para aproveitar a vida, em uma amizade construída sobre a certeza da finitude do tempo. Talvez por isso mesmo, tenha sido tudo tão intenso, importante e simbólico.

Teresa, conversamos sobre o dia de hoje. Sabíamos que, eventualmente, não estaríamos juntas. Mas confesso que, lá no fundo do coração, onde mora a esperança por milagres, eu acreditava que você resistiria e presidiria a banca para a defesa desta tese. É verdade que o Aluísio já havia tentando me preparar para isso, por duas ocasiões, falou: - Carol, se organiza aí, a Teresa não está muito bem! Quando recebi a notícia de sua partida, senti como se o esperado, mais inesperado estivesse acontecendo. Senti-me órfã nessa jornada da “tese de princesa” que estava bem perto do final. Pareceu que o caminho na floresta era perigoso e intenso, mas guiada pela sua sabedoria, me sentia segura e confortável. Quando me vi sozinha nessa floresta, tive medo de não conseguir. Por sorte, encontrei outros mestres nesse caminho, dispostos a me ajudarem a terminar e hoje estar aqui, fazendo minha maior homenagem a alguém, terminando essa jornada!

À Teresa.

Às Teresas! Minha vó Tereza, amor da minha vida!
A Teresinha, minha sogra, por toda dedicação. Especialmente à Teresa Cristina minha professora linda, sempre no meu coração. Às Anas! Minha mãe, Ana Beatriz, mulher guerreira, minhas bisas Ana Cândida e Ana Beatriz. A todas as mulheres! Tentaram nos enterrar, não sabiam que éramos sementes.

Agradecimento

Temos pouco conhecimento acerca da gratidão, o que sabemos, no entanto, me parece o suficiente. Gratidão é o sentimento que nos levanta nos momentos de tristeza, que nos alivia no momento de dor, a gratidão nos fala ao pé do ouvido que todos os nossos esforços valem a pena. Os esforços para a escrita de uma tese então, como são incontáveis, às vezes tão grandes que parecem impossíveis. Mas conseguimos e, certamente, sozinha eu não teria chegado ao fim.

Gratidão a minha Vovis Magnânima, parada na janela da sala com os olhos questionadores sobre uma escrita que parecia infinita. Vovis, para mim, a mulher mais admirável que eu já conheci, forte, poderosa, independente, linda e tão autônoma que beira a teimosia. Minha missão é estar ao seu lado para sempre!

Gratidão ao meu marido, o Príncipe Roberto que, assim como os nobres, foi generoso, paciente, polido, fiel. Você é o único homem que eu conheço capaz de reunir todas as virtudes de Comte-Sponville. Amo muito! Amo tanto!

Gratidão a todos que me auxiliaram na caminhada da vida, minha mãe, meu pai e meu irmão, meus sogros e cunhados. Vocês fazem de mim, todos os dias, uma pessoa melhor!

Gratidão a todos os professores que estiveram comigo nessa densa floresta, professora Inês Maria em especial, delicada, amorosa e perceptiva. Seu abraço de conforto me deu força nos momentos de incerteza. Professora Claudia Pato, que me amparou num momento de medo e angústia ao final desse percurso. Professor Alexander Hochdorn, pela contribuição delicada e respeitosa a esta tese. Professora Erenice Carvalho, pelas contribuições fortuitas e certeiras. Professora Thérèse, que entendeu esse trabalho em seu aspecto artístico. Mestres, vocês foram essenciais para minha formação acadêmica.

Gratidão à professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira; a oportunidade de viver esses últimos três anos ao seu lado é inexplicável. Você sempre me inspirará como profissional, como pessoa, como orientadora, como mulher. José e Aluísio, nós sabemos que eu era mesmo a preferida!

Gratidão a todos os professores que participaram desse estudo, respondendo aos questionários, abrindo suas salas, me permitindo invadir o espaço pedagógico de vocês. Professoras Suely, Regina e Ana Paula; vocês são educadoras admiráveis. A todos, muito obrigada!

Esta pesquisa teve apoio das seguintes instituições:

Secretaria do Estado de Educação por meio do Afastamento Remunerado para Estudo ao longo dos dois últimos anos de doutorado (2017, 2019).

FAP – Fundação de Apoio à Pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília (UnB).

Escola Classe 419 de Samambaia. Escola Classe 604 de Samambaia. Escola Classe 502 de Samambaia.

“A definição de conto de fadas – o que é, ou o que deveria ser – não depende, portanto, de nenhuma definição ou relato histórico sobre elfos ou fadas, mas sim da natureza do Reino Encantado, do próprio Reino Perigoso, e do ar que sopra nessa terra. Não tentarei defini-lo nem descrevê-lo diretamente. É impossível fazê-lo. O Reino Encantado não pode ser captado por uma rede de palavras; pois uma de suas qualidades é ser indescritível, porém não imperceptível.”

(Tolkien, 2013, p.12)

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar as representações sociais construídas por professores da educação infantil e do ensino fundamental, de escolas públicas do Distrito Federal, que utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico. Investigou ainda como as representações sociais podem influenciar no desenvolvimento do trabalho pedagógico com este recurso, bem como de que maneira o conhecimento do percurso narrativo de um conto de fada pode mudar, em alguma medida prática pedagógica desses professores. A análise dos dados foi estruturada por meio de três momentos de pesquisa: 1- Construção do percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida*, com foco na explicitação de suas representações sociais. Percurso narrativo se caracteriza por uma análise comparativa de diversas versões de um mesmo conto, com o objetivo de explicitar as principais mudanças que marcaram essa narrativa. A análise comparativa foi realizada por meio dos instrumentos da análise de conteúdo. 2 - Aplicação do questionário da TALP com 101 professores para o conhecimento das representações sociais construídas por esse público acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico no ambiente escolar. Este material foi organizado com o auxílio do *software* Iramuteq e, posteriormente analisados por meio dos instrumentos da análise de conteúdo semântico e de conteúdo de sentido. 3 - O acompanhamento do estudo de caso de três professores convidados a vivenciarem o percurso narrativo anteriormente elaborado para essa tese, conhecerem as representações sociais acerca dos contos de fadas construídas pelos seus pares e finalmente, convidados à elaboração de atividades pedagógicas cujo conto de fadas foram utilizados como recurso pedagógico. Essa atividade foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula registradas em diário de bordo. Concluímos, por meio da análise triangulada, que as representações sociais dos contos de fadas estão intimamente atreladas ao *trabalho com imaginação e a criatividade* em contraste à realidade dos estudantes. Concluímos ainda que o conhecimento do percurso narrativo dos contos de fadas e suas representações sociais abre possibilidades de trabalhos pedagógicos relacionados ao conteúdo simbólico e imaginativo dessa narrativa.

Palavras-Chave: Contos de fadas. Representações sociais. Percurso narrativo. Imaginação. Criatividade.

ABSTRACT

This research had as main objective to investigate the social representations constructed by teachers of the infantile education and of fundamental education, of public schools of the federal District, that use the fairy tales as pedagogical resource. She also investigated how social representations can influence the development of pedagogical work with this resource, as well as how the knowledge of the narrative path of a fairy tale can change, in some practical pedagogical measure of these teachers. The analysis of the data was structured through three moments of research: 1 - Construction of the narrative route of the fairy tale Sleeping Beauty, focusing on the explication of its social representations. Narrative route is characterized by a comparative analysis of several versions of the same story, with the purpose of explaining the main changes that marked this narrative. The comparative analysis was performed through the instruments of content analysis. 2 - Application of the TALP questionnaire with 101 teachers to the knowledge of social representations built by this public about the use of fairy tales as a pedagogical resource in the school environment. This material was organized with the help of Iramuteq software and later analyzed through the tools of the analysis of semantic content and meaning content. 3 - The follow-up of the case study of three teachers invited to experience the narrative course previously elaborated for this thesis, to know the social representations about the fairy tales constructed by their peers and finally, invited to the elaboration of pedagogical activities whose fairy tale were used as a pedagogical resource. This activity was performed through semi-structured interviews and classroom observations recorded in the logbook. We conclude by means of the triangulated analysis that the social representations of the fairy tales are closely linked to the work with imagination and the creativity in contrast to the reality of the students. We conclude that the knowledge of the narrative route of the fairy tales and their social representations opens possibilities of pedagogical works related to the symbolic and imaginative content of this narrative.

Keywords: Fairy tales. Social representations. Narrative route Imagination; creativity.

RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour objectif principal d'étudier les représentations sociales construites par les enseignants de l'éducation infantile et de l'éducation de base, des écoles publiques du Distrito Federal, qui utilisent les contes de fées comme ressource pédagogique. Elle a également étudié l'influence que les représentations sociales peuvent avoir sur le développement du travail pédagogique avec cette ressource, ainsi que l'évolution de la connaissance de la trajectoire narrative d'un conte de fées, dans certaines mesures pédagogiques pratiques de ces enseignants. L'analyse des données a été structurée à travers trois moments de recherche: 1 - La construction du parcours narratif du conte La Belle Endormie, axée sur l'explication de ses représentations sociales. La cours narratif est caractérisée par une analyse comparative de plusieurs versions d'un même récit, dans le but d'expliquer les principaux changements qui ont marqué ce conte. L'analyse comparative a été réalisée à l'aide d'instruments d'analyse de contenu. 2 - Application du questionnaire TALP à 101 enseignants à la connaissance des représentations sociales construites par ce public sur l'utilisation des contes de fées en tant que ressource pédagogique en milieu scolaire. Ce matériel a été organisé à l'aide du logiciel Iramuteq, puis analysé à l'aide des outils d'analyse du contenu sémantique et du contenu en sens. 3 - Le suivi de l'étude de cas de trois enseignants invités à expérimenter le cours de narration élaboré précédemment pour cette thèse, à connaître les représentations sociales des contes de fées construits par leurs pairs et enfin invités à l'élaboration d'activités pédagogiques dont le conte de fée était utilisé comme ressource pédagogique. Cette activité a été réalisée au moyen d'entretiens semi-structurés et d'observations en classe consignées dans le journal de bord. Nous concluons au moyen de l'analyse triangulée que les représentations sociales des contes de fées sont étroitement liées au travail avec imagination et à la créativité contrastant avec la réalité des élèves. Nous concluons que la connaissance de la route narrative des contes de fées et de leurs représentations sociales ouvre des possibilités d'œuvres pédagogiques liées au contenu symbolique et imaginaire de cette narration.

Mots-clés: contes de fées; Représentations sociales; cours narratif; L'imagination; la créativité.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – A Bela Adormecida do Bosque | 103 |
| Figura 2 – Percurso metodológico..... | 141 |
| Figura 3 – Nuvem de palavras..... | 158 |
| Figura 4 – Árvore da similitude. | 162 |
| Figura 5 – Nuvem de palavras..... | 166 |
| Figura 6 – Árvore de palavras: análise por similitude. | 167 |
| Figura 7 – Espiral de sentido. | 168 |
| Figura 8 – Nuvem de palavras..... | 172 |
| Figura 9 – Árvore de palavras: análise por similitude. | 174 |
| Figura 10 – Nuvem de palavras: prontidão de evocações. | 177 |
| Figura 11 – Árvore de palavras: evocação dos contos de fadas. | 180 |
| Figura 12 – Chapeuzinho Vermelho. | 201 |
| Figura 13 – Chapeuzinho Vermelho. | 201 |
| Figura 14 – Chapeuzinho Amarelo. | 203 |
| Figura 15 – <i>O Chapeuzinho Vermelho</i> | 204 |
| Figura 16 – Atividade em sala de aula..... | 242 |
| Figura 17 – Livro <i>Clássico das Virtudes</i> | 244 |
| Figura 18 – Atividade dos alunos..... | 256 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Atividade principal: leitura/deleite. | 149 |
| Gráfico 2 – Atividade principal: gênero literário. | 149 |
| Gráfico 3 – Atividade principal: introdução de conteúdo novo. | 150 |
| Gráfico 4 – Atividade principal: narrativa do conto..... | 150 |
| Gráfico 5 – Atividade principal: trabalho com valores e virtudes..... | 150 |
| Gráfico 6 – Versões de <i>A Bela Adormecida</i> | 152 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Conceituação da TALP..... | 132 |
| Quadro 2 – Quadro de coerência..... | 142 |
| Quadro 3 – Quadro ilustrativo dos respondentes da TALP..... | 146 |
| Quadro 4 – Instrumento de pesquisa da TALP – item A..... | 155 |
| Quadro 5 – Instrumento de pesquisa da TALP – item B..... | 155 |
| Quadro 6 – Instrumento de pesquisa da TALP – item C..... | 156 |
| Quadro 7 – Análise 1: Quadro de ocorrências da representação social dos contos de fadas..... | 159 |
| Quadro 8 – Análise 2: Quadro de ocorrências da representação social dos contos de fadas..... | 165 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CHD | Classificação Hierárquica Descendente |
| CODEPLAN | Companhia de Planejamento do Distrito Federal |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SEDF | Secretaria de Educação do Distrito Federal |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| TALP | Técnica de Associação Livre de Palavras |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| UNB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| CONTOS DE FADAS – A Arte da Memória | 18 |
| 1 PRÓLOGO – INTRODUÇÃO À NOSSA PERSPECTIVA SOBRE AS NARRATIVAS DOS CONTOS DE FADAS | 28 |
| 2 CONTOS DE FADAS – MITO, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE | 39 |
| 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CONTOS DE FADAS..... | 53 |
| 3.1 O Mito que Resiste e Permanece em Constante Mudança | 54 |
| 3.2 Processo de Construção das Representações Sociais | 60 |
| 3.3 Funções Essenciais das Representações Sociais..... | 62 |
| 3.4 Interpretação dos Contos de Fadas – uma Representação Social da Representação Social..... | 64 |
| 3.5 Incidência na Comunicação dos Contos de Fadas nos Três Níveis de Moscovici..... | 66 |
| 4 CONTOS DE FADAS – UMA LINGUAGEM SIMBÓLICA QUE RESISTE AO TEMPO | 76 |
| 4.1 O Percurso Narrativo de <i>A Bela Adormecida</i> | 76 |
| 4.1.1 Era uma vez... .. | 76 |
| 4.2 Percurso Narrativo dos Contos de Fadas | 79 |
| 4.3 O Percurso Narrativo de <i>A Bela Adormecida</i> | 82 |
| 4.3.1 A Lente da Teoria das Representações Sociais | 101 |
| 5 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS CONTOS DE FADAS | 116 |
| 6 METODOLOGIA..... | 119 |
| 6.1 Percurso Narrativo dos Contos de Fadas e suas Representações Sociais... .. | 119 |
| 6.2 Instrumento de Pesquisa 1: Metodologia do Percurso Narrativo do Contos de Fadas..... | 126 |
| 6.2.1 Os Caminhos que <i>A Bela Adormecida</i> Percorreu | 127 |
| 6.3 Instrumento de Pesquisa 2: Questionário de Associação Livre de Palavras (TALP) | 129 |
| 6.4 Compreendendo e Contextualizando o Iramuteq | 131 |
| 6.5 Procedimentos de Construção dos Dados de Pesquisa | 133 |
| 6.5.1 Análise de Conteúdo – Procedimentos de Análise | 134 |
| 6.5.2 Organização Estrutural da Pesquisa | 135 |

| | |
|--|-----|
| 6.6 Proposta de Análise Triangulada..... | 139 |
| 6.6.1 Figura do Percurso Metodológico..... | 140 |
| 7 CAMPO DE PESQUISA – REGIONAL DE ENSINO DE SAMAMBAIA..... | 144 |
| 7.1 Descrição dos Sujeitos da Pesquisa..... | 145 |
| 8 OS CONTOS DE FADAS – UMA VISÃO DOS PROFESSORES | 153 |
| 8.2 Análise das Justificativas para as Evocações da TALP | 165 |
| 8.3 Porque Utilizar os Contos de Fadas – As Justificativas dos Professores | 172 |
| 8.3.1 Os Contos de fadas mais lembrados pelos professores | 176 |
| 8.3.2 Uma Visão dos Professores sobre A Bela Adormecida | 181 |
| 9 OS PROFESSORES QUE VIVENCIARAM O PERCURSO NARRATIVO – INSTRUMENTOS..... | 187 |
| 9.1 Estudo de Caso 1 – Chapeuzinho Vermelho | 192 |
| 9.1.1 Caracterização do Sujeito de Pesquisa..... | 192 |
| 9.1.2 Primeira Entrevista Semiestruturada..... | 193 |
| 9.1.3 Diário de Bordo – Primeira Observação..... | 199 |
| 9.1.4 Segunda Entrevista Semiestruturada..... | 207 |
| 9.1.5 Diário de Bordo – Segunda Observação..... | 212 |
| 9.2 Estudo de Caso 2 – A História Meio ao Contrário | 216 |
| 9.2.1 Caracterização do Sujeito de Pesquisa..... | 217 |
| 9.2.2 Primeira Entrevista Semiestruturada..... | 218 |
| 9.2.3 Diário de Bordo – Primeira Observação..... | 222 |
| 9.2.4 Segunda Entrevista Semiestruturada..... | 225 |
| 9.2.5 Diário de Bordo – Segunda Observação..... | 231 |
| 9.3 Estudo de Caso 3 – O convite | 235 |
| 9.3.1 Caracterização do Sujeito de Pesquisa..... | 235 |
| 9.3.2 Primeira Entrevista Semiestruturada..... | 236 |
| 9.3.3 Diário de Bordo – Primeira Observação..... | 241 |
| 9.3.4 Segunda Entrevista Semiestruturada..... | 247 |
| 9.3.5 Diário de Bordo – Segunda Observação..... | 252 |
| ANÁLISE TRIANGULADA – A INCONCLUSÃO | 258 |
| E foram felizes para Sempre... .. | 258 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 267 |
| APÊNDICE A – Questionário da TALP | 275 |
| APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista 1 | 277 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista 2 | 278 |
| APÊNDICE D – Roteiro para Observação em Sala de Aula 1 | 280 |
| APÊNDICE E – Roteiro para Observação em Sala de Aula 2..... | 281 |
| APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 283 |
| ANEXO A – A Bela Adormecida (Irmãos Grimm, 1812)..... | 284 |
| ANEXO B – A Bela Adormecida do Bosque (Sanches Puyol, 1947)..... | 288 |
| ANEXO C – História Meio ao Contrário (Ana Maria Machado, 2005). | 293 |

CONTOS DE FADAS – A Arte da Memória

“Ah, memória, inimiga mortal do meu repouso!”
Dom Quixote (Cervantes)

Eu nunca sonhei em ser princesa. Desde a mais tenra infância eu percebia as princesas de contos de fadas como personagens meio bobas e de “pouca atitude”! Não me identificava com princesa alguma, aliás nem poderia. Na infância eu tinha os cabelos finos e desgrenhados, as pernas finas tal qual os cabelos e menos hábeis ainda. Não gostava de vestidos, eles tinham golas que me incomodavam, tecidos pouco confortáveis e, finalmente, aqueles sapatos brilhosos e com laços me pareciam “um desastre”. Minha mãe insistia: - “Carolina, você vai ficar bonita, igual a uma princesa”. E eu concluía: - “Nunca serei uma princesa”! Na verdade, eu gostaria intimamente de ser como Daniela Mercury, com seus movimentos espalhafatosos e roupas originais da época, para os anos de 1992. Mas, verdadeiramente, meu sonho de mulher ideal era permeado pelas *backing vocals* da banda de pop rock Blitz. Eu sabia todos os refrãos e passos de dança daquelas mulheres admiráveis, que demonstravam intensa e inabalável autoconfiança.

Este texto contém minhas memórias da época da escola, memórias de uma princesa que não se aceitava enquanto tal, que queria assumir outros papéis, mas não foi capaz de fugir de si mesma, como ninguém é afinal! Essas memórias fazem compreender muito toda minha trajetória acadêmica que culminou com a escrita de minha dissertação de mestrado e, atualmente, de minha tese de doutorado. Mas será fácil perceber que essas memórias nem sempre serão relatadas em ordem cronológica, afinal, “tempo e memória são elementos constitutivos da experiência subjetiva com os quais nos defrontamos em nossas existências, e de um modo muito particular na experiência analítica” (TANIS, 1995, p. 42). Experiência analítica que vivi, durante três anos de análise, que iniciei logo após a minha separação conjugal. Nesses anos de análise, percebi o quanto as nossas experiências passadas dançam e rodopiam, fazendo contato com nossas experiências atuais e, neste texto, pretendo dividir essas histórias com vocês.

Fazendo ciranda, como a vida insiste em fazer, aos seis anos de idade, meus pais se separaram e minha vida “girou” completamente. Tempos muitíssimos difíceis se instalaram na minha família, permeados pela ausência de recursos financeiros e

emocionais. Meu pai “saiu de casa” e eu fiquei sem príncipe, o que fazia de mim menos princesa ainda. Minha mãe, durante um tempo significativo da vida, se dedicou apenas às coisas relacionadas ao divórcio, à divisão de bens e às críticas sociais. Logicamente as consequências desses acontecimentos alcançaram a mim e ao meu irmão e foram percebidas na escola, dirigida por freiras da ordem franciscana, onde estudávamos. Lembro-me, com riqueza de detalhes, do dia em que a professora Valéria falou que eu não poderia ir à escola com os cabelos tão bagunçados e que minhas unhas estavam por cortar. Talvez por conta desse comentário, em dias atuais, eu dedique tanto tempo e dinheiro justamente aos tratamentos capilares e de manicure. E talvez também, muito provavelmente, a professora Valéria não tivesse a menor ideia do quanto essa fala direcionada a uma criança pudesse deixar marcas que perdurariam por tempo indeterminado. Nesse processo de autoanálise, cabe a referência de Freud (1914) sobre elaboração e repetição: “O analisando não recorda, em geral, nada do esquecido e reprimido, mas o atua. Não reproduz como lembrança, mas como ação; repete-o, sem saber é claro que o repete” (FREUD, 1914, p. 152).

Aos seis anos eu já era alfabetizada, na verdade, comecei a ler muito cedo e gostava genuinamente dos livros de “historinhas”. Em meio a tanta confusão e conflitos, a literatura me afastava das dores e desamores que fizeram morada na minha casa, pois me conduziam por mundos encantados e muito mais bonitos do que aquele em que eu vivia na realidade daquele momento. No meu aniversário de sete anos, minha madrinha me presenteou com cinco livros de contos de fadas. Eles eram grandes, recheados de ilustrações lindas, com letras em caixa-alta, e aquela leitura era algo extremamente prazeroso para mim. Recordo-me que cada livro daquele foi lido pelo menos cinco vezes em pouquíssimo tempo, eu lia e relia as histórias, na esperança de ter perdido algum detalhe importante que me esclarecesse um pouco mais sobre os conflitos que cada personagem estava vivendo. Acredito que saber que outras “pessoas” também viviam conflitos, separações e dores me acalentava de alguma maneira. Os contos de fadas me trouxeram conforto em um momento sem igual, com fortes lembranças ruins, de desamparo e muitas vezes de desespero.

No entanto, as lembranças dos contos de fadas no ambiente escolar não são tão prazerosas quanto as leituras solitárias. As vivências passadas de que mais

guardo reminiscências são, justamente, aquelas do período em que meus pais se separaram e a crise financeira e emocional que se instaurou. Estudando em uma escola, cujo poder aquisitivo era relativamente alto, minhas colegas de classe faziam questão de apontar o quanto eu estava malvestida e em nada me parecia com qualquer princesa daqueles livros. As professoras que seguiram “a tia Valéria”, em minhas lembranças, não foram um primor no que diz respeito à empatia, e nas representações teatrais de historinhas, para mim sobravam papéis secundários e, em duas ocasiões, representei papéis masculinos – fato que, reitero, me deixou extremamente triste naquela ocasião. Na época eu já não me enquadrava em padrão algum de beleza, que, diferentemente de hoje, dava preferência a meninas mais bem encorpadas e com curvas. No alto de meus oito anos e 40 quilos, saí da casa da minha mãe – e de toda confusão relacionada à separação de bens, brigas e tristezas – para morar com meus avós maternos.

O desejo de morar com “minha avó” já era muito grande desde o começo da separação dos meus pais. Quando minha avó saía da cidade satélite de Taguatinga, pegava dois ônibus para chegar à cidade satélite de Sobradinho só para me buscar e refazer esse percurso novamente na volta, a felicidade transbordava em meu coração. Eu gostava do som do ônibus andando, do “perfume da minha avó” e da cidade de Taguatinga. Gostava do quarto que era destinado para mim nas férias e feriados, dos colegas com quem eu podia brincar na rua, de tomar café da manhã à mesa e de estar em paz. No entanto, as voltas para casa da minha mãe eram extremamente sofridas. Guardo lembranças de como eu chorava e caminhava quando estava chegando perto de casa. Depois de muito choro, súplicas – minhas e dos meus avós – e muito escrever nas paredes a frase: “Eu quero ir morar com minha avó”, minha mãe permitiu que meus avós me levassem para morar definitivamente em Taguatinga.

Residir com meus avós não era o que se poderia chamar de novidade. Com pouco mais de um ano, após a minha primeira festa de aniversário (um aninho) com o tema da “Moranguinho”, meus avós resolveram passar uma temporada na cidade de Maceió e me levaram com eles. Até os dias atuais, quando me sento com minha avó para rever as fotos desse aniversário, e as fotos de nossos dez meses na praia, ela me conta histórias deliciosas do quanto nossa vida naquele momento era tranquila e feliz. Não posso afirmar com certeza que esse tempo, durante minha primeira

infância, morando na praia com meus avós, foi determinante para o fato de eu apenas me sentir “em casa” ao lado deles, até porque “podemos atribuir múltiplos sentidos para o passado histórico” (TANIS, 1995, p. 23), no entanto, percebo que essa experiência é recordada com muito carinho por todos os envolvidos. Tanto minha avó (A “Vovi” Magnânima – título que eu concedi a minha avó!) quanto meu avô, já falecido, adoravam contar sobre nossos passeios na praia, do vizinho tocando violão na escada do sobrado em que morávamos e como era bonito quando eu cantava e rodopiava, dançando ciranda, eu estava feliz.

Depois da minha mudança para Taguatinga, no meio do ano letivo em que eu cursava a quarta série, fui matriculada em uma escola pública perto da casa dos meus avós, a Escola Classe 29. No primeiro dia de aula, minha avó me acompanhou até a escola e eu entrei na sala da professora Lúcia, uma senhora de meia idade, cabelos sempre presos em um coque e uma saia jeans que chegava ao joelho. Tanto a professora quanto a turma foram receptivos comigo e com a dificuldade que encontrei na vivência de mudança geral da minha realidade. Nessa escola eu não era mais a “feiturinha”, tinha sempre os cabelos arrumados, as unhas cortadas e um lanche delicioso que minha avó preparava. Sentia-me confortável no ambiente escolar e familiar e, mesmo com as intempéries provocadas pelo autoritarismo excessivo do meu avô, eu e minha avó, em parceria, driblávamos esses acontecimentos e seguíamos felizes. Naquele contexto eu pude voltar a ser princesa, cuidada, amada e segura.

Neste mesmo ano, a escola promoveria uma festa para comemorar a formatura dos estudantes da quarta série, que iriam mudar de etapa escolar e, por isso mesmo, também saíam da escola. Quando cheguei com a notícia para os meus avós, tive a certeza e a segurança de que poderia participar da cerimônia e, diferentemente das experiências anteriores, eu estaria integrada à minha classe escolar. Entreguei minha autorização e o dinheiro para a professora Lúcia, que me olhou com alegria, demonstrando satisfação com a minha participação. Para a festa, minha “Vovi Magnânima”, que é costureira – e costura até os dias atuais, mesmo com seus 83 anos – mostrou-me uma revista de modelos e manequins de vestidos de festa e pediu que escolhesse o que eu gostaria de usar. Lembro-me daquela revista, de tantos “vestidos maravilhosos” e escolhi um vestido branco, com saia godê e dois laços de cada lado da cintura. Durante algumas semanas, minha avó passava as

tardas costurando meu vestido de princesa e um misto de ansiedade e alegria preenchiam aqueles dias. Na data da festa, minha avó cacheou os meus cabelos, “cachinho por cachinho”, fazendo rolinhos com os dedos e prendendo com grampo. Depois de secos, os cachos foram soltos e presos como uma coroa. Naquela ocasião ganhei sapatos de verniz, eu tinha voltado a ser princesa.

Fazer as pazes com o passado e, portanto, com nossas figuras infantis quase nunca é um processo fácil. Na minha primeira infância, antes da separação dos meus pais, meu lugar de princesa era tão garantido e seguro que eu nem me dava conta dele. Eu era a princesa do meu pai, ele me elogiava, me carregava nos braços, penteava meus cabelos e, quando eu chorava por doer muito à escovação dos meus fios finos e muitíssimo embaraçados, ele me consolava dizendo: “Carolina, acalme-se, é assim mesmo, as mulheres sofrem para serem bonitas! Você está sentindo dor agora, mas será uma mulher com cabelos lindos, acredita nisso”. Perder o “meu príncipe”, hoje compreendo, gerou inúmeras inseguranças na minha vida adulta, inseguranças essas que foram vasculhadas e reviradas em alguns anos de análise.

Certamente os papéis (ou as funções) de pai e de mãe precisavam ser preenchidos por alguém, pois os dois ficaram vagos na separação dos meus pais. Meus avós maternos o fizeram com maestria ímpar, de tal forma a despertar ciúmes tanto no meu pai, sobretudo na minha mãe. Reflito, portanto, que, como afirma Tanis (1995), quando somos capazes de ressignificar a nossa história, somos capazes também de mudar nossa relação com “nossa criança” (ou figura do infantil) e, dessa maneira, tirar de nosso presente as cargas construídas ainda na infância. Lido com os ciúmes dos meus pais, neste sentido, exatamente como as consequências das escolhas que se desenrolaram ao longo dos anos. Essas tensões não provocam mais conflitos, pois me sinto plácida como uma princesa diante de alguns inconvenientes causados pelos ciúmes. Sinto que fui capaz de as ressignificar.

Os anos de escolarização se seguiram com relativa tranquilidade. Sempre fui o que poderia ser considerado como uma “boa aluna”, gostava da escola, de fazer as tarefas de casa e, sobretudo, de ler histórias. Ainda lia contos de fadas e romances de vários tipos. No entanto, os contos de fadas foram tomando outras formas de interpretação no contexto da adolescência. As princesas começaram a ficar desinteressantes, muito submissas e eu procurava referenciais de mulheres mais fortes e

articuladas. Identificava-me muito mais com as bruxas dos contos, mulheres fortes, decididas e “cheias de atitude”. Nos livros de contos de fadas ilustrados, os vestidos das vilãs eram sempre “tão espetaculares”, que roubavam qualquer cena da princesa, eventualmente vestida em combinações pouco prováveis (como Branca de Neve e seu vestido amarelo com azul ou a Gata Borralheira sempre tão maltrapilha, “coitadinha”!). Já as bruxas vestiam lindos vestidos escuros, com golas proeminentes, marcados na cintura, revelando corpos perfeitos e desejáveis. As versões fílmicas dos contos de fadas, que começaram a ser lançadas pela Disney pouco depois da minha adolescência, deixaram esse fato muito mais explícito.

Os filmes, releituras dos contos de fadas, estiveram muito presentes em minha vida. Essas memórias transbordaram as fantasias infantis e juvenis e se fazem objeto, em tempos atuais, nos estudos de minha dissertação de mestrado e nesta tese de doutorado. Fato esperado, já que essas narrativas guardaram tantas reminiscências ao longo da minha história, que deixaram rastros até os tempos atuais. Consigo perceber esses rastros, ainda mais claros na escrita dessas memórias, talvez porque “a memória – em toda sua complexidade, como tentamos mostrar – guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história. Não como tempo passado, mas como tempo inscrito nas entranhas do atual” (TANIS, 1995, p.63).

Atualmente tenho clareza em perceber quanto as histórias dos contos de fadas foram importantes em minha formação pessoal e profissional e, por isso mesmo, sinto-me completamente implicada no estudo das minhas memórias para a compreensão da própria narrativa que estudo. Chego a afirmar que as narrativas preservaram minha ligação com o real, dentro de um contexto familiar e escolar desorganizado e sofrido, do qual facilmente procuraria fugir. Por meio das narrativas pude manter contato. Recordo-me que, no primeiro ano do ensino médio, quando sofria pelo término de um “namorinho”, o professor de português, João Carlos, entregou-me uma folha que continha a crônica *O Encontro*, de Luís Fernando Veríssimo. Ao ler aquele texto, eu não sabia se ria ou se chorava, mas sabia que me encontrava naquelas linhas e que, certamente, a dor iria passar. Guardo carinhosamente a lembrança desse professor que percebeu a minha dor e, mais que isso, percebeu o meu caminho de superação, apontando-o por meio de uma narrativa.

Tive professores fabulosos em minha vida escolar. Todos aqueles que me marcaram de alguma maneira sou capaz de lembrar dos rostos e dos nomes. Acre-

dito que minhas escolhas profissionais foram intensamente influenciadas por esses personagens, tanto em referências do que fazer, quanto em referências do que não fazer no ambiente escolar, quando a voz da autoridade é a sua. Recordo-me da diretora, a professora Fátima, da Escola Classe 46 de Taguatinga, onde eu cursei a sexta série. Ela era uma mulher negra, esbelta e com um ar altivo e elegante. Certa vez, depois de passar por algumas situações constrangedoras por conta do comportamento agressivo de colegas de outras classes ela me chamou até sua sala e disse a sonora frase que ressoa em meus pensamentos: “Você é uma menina forte, essas ‘picuinhas’ vão passar e você vai superar. Seu futuro é brilhante, não deixe essas pessoas te apagarem”. Nessa ocasião ela ainda exemplificou situações constrangedoras pelas quais ela mesma havia passado por conta do preconceito racial, fazendo-me perceber ainda mais como superar-se era essencial para a construção dos nossos objetivos.

Aos 21 anos de idade, assim que terminei meu curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, assumi a direção pedagógica do Colégio Progressão e tomei uma decisão: “Eu serei uma diretora como a Professora Fátima”. Quando fui contratada, eu era a funcionária mais jovem da escola, entre professores, coordenadores e auxiliares. Meu secretário era um homem – fato incomum – e eu me perguntava o porquê de os donos da escola terem confiado esse cargo a uma pessoa tão jovem e recém-formada. No entanto, as palavras da professora Fátima foram de tal forma importantes para mim que, mesmo com tantas adversidades, realizei um bom trabalho naquela direção pedagógica e saí apenas para assumir a gestão de uma das unidades do Serviço Social do Comércio (SESC). Nesses anos trabalhando em gestão escolar, encontrei diversas “princesinhas” e “príncipezinhos” em bailes à fantasia, nas falas dos pais que se referiam aos seus filhos dessa maneira. E, de forma pejorativa ou simbólica, encontrei algumas fadas madrinhas e algumas “bruxas más” também!

Poderia apontar inúmeras situações em que é possível fazer um paralelo entre as narrativas dos contos de fadas e minhas vivências cotidianas, afinal Campbell (1990) já nos alertava sobre a jornada do herói e sobre a identificação com esses personagens porque todos passamos. No entanto, as narrativas dos livros de romance também contribuíram para a minha formação e escolhas profissionais e acadêmicas. Os romances de Dan Brow, Paulo Coelho e Machado de Assis permearam

minha adolescência. Perdia-me naquelas narrativas, virava noites lendo romances e escutando Piazzola – hábito que mantenho até hoje. No entanto, aos 14 anos descobri os romances de Irvin D. Yalom, autor que faz um paralelo entre psicologia, filosofia e conteúdo cotidiano de forma magistral. Uma leitura fácil, gostosa e envolvente que me carregou para o estudo da filosofia e da psicanálise depois de ler o romance *Quando Nietzsche Chorou*. Esse é o primeiro romance de Yalom, professor de psiquiatria da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. A história de seu primeiro romance – pois o Yalom já havia escrito alguns livros acadêmicos – conta as experiências dos personagens Josef Breuer, um jovem estudante de psicanálise, e Friedrich Nietzsche, um filósofo em crise. Esse livro foi marcante de tal maneira em minha história que, por conta dele, no momento de crise em que eu percebi que não seria capaz de superar sozinha, procurei a linha de auxílio psicológico baseada na psicanálise. Seguindo isso, resolvi fazer o percurso psicanalítico e aprofundar meus estudos neste sentido.

Durante o processo de análise, refleti de forma profunda sobre minha condição de mulher identificada com figuras femininas míticas de heroínas e princesas. Identificava-me com as *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque e percebia em mim a dor de tantas outras mulheres que sofriam, e que as dores femininas, desde a mitologia grega e romana, até os romances mais simplistas de tempos atuais, são expressas por meio das narrativas. Tendo em vista que os contos de fadas estão diretamente relacionados aos saberes míticos, eles retornaram à ciranda da minha vida. Deitada no divã, que dava de frente para uma árvore frondosa, lembrava várias vezes do conto de fadas *A Moura Torta*, um daqueles livros infantis que foram presente da minha madrinha. Lembrava-me da princesa que aguardava seu príncipe escondida em uma árvore, e sobre as intercorrências que a vida opunha na busca da felicidade da mulher representada naquele conto. Questionava-me se, depois de tantas intercorrências na minha vida, eu seria “feliz para sempre”.

Nesse contexto, recordava-me também de Gaia, uma das deusas primordiais, aquela que é a “mãe-terra” e tentava me agarrar em todo o seu potencial gerador. Inspirava-me na figura maternal majestosa da minha “Vovi Magnânima” que, mesmo quando eu estive desamparada de mãe e de pai, suportou as minhas dores e as suportava, junto comigo, naquele momento também. Apesar de meu avô ter-me tratado com todo carinho e amor de que ele era capaz de oferecer, ainda era uma figura

despótica. Impediu minha avó de trabalhar ou de seguir sonhos pessoais, mas ela superou, tem brilho nos olhos, ama, gera e é mãe como Gaia. *Eu também seria capaz!* É verdade que em muitos momentos me sentia castigada como as deusas Danaides – filhas de Danão, condenadas a encher tonéis que jamais transbordavam –, em uma tarefa infinita que circulava entre sofrimentos e superações desde a infância até aqueles dias. Percebia que poderia circular entre Nix, a deusa primordial da noite, que nos mostra que o recolhimento é importante em alguns momentos, que precisamos descansar para repor nossas energias para enfrentar o mundo. Mas que era certo que o círculo, em algum momento passaria por Hemera, deusa primordial que personifica o dia e a luz. As noites eram longas, mas os dias raiariam, e com essa certeza eu continuava caminhando.

Os dias, de fato, ficavam claros e alegres quando eu ia para a escola, agora para trabalhar. Sou professora, essa sempre foi minha profissão, nunca conheci outra, mesmo em lugares de gestão escolar. Os dias amanheciam verdadeiramente na escola, pois ali os aspectos da deusa Gaia me reviviam diariamente, na possibilidade de contribuir, de alguma maneira, na vida de cada estudante com quem eu me relacionava. Ser professora era da ordem do meu desejo. O lugar de quem fala e é escutada sempre me atraiu bastante, desde a infância e, naquele momento, quem me amparava eram os alunos. O desejo nos move, isso é indiscutível, e o desejo de estar com aquelas crianças que me admiravam e, por conta disso, valorizavam minha fala de tal forma que não poderia me omitir. Todas aquelas crianças eram tão desejosas de conhecimentos, de saberes e de afetos que a responsabilidade naquela relação era maior que qualquer dor. Eu vivenciava, naqueles momentos, tantos desejos reprimidos nas dores e sofrimentos, e esse desejo de construir conhecimentos me libertava.

Enquanto o discurso racionalista procura afastar o desejo para que a verdade pudesse aparecer na sua pureza essencial, a psicanálise vai procurar justamente a verdade do desejo. Sua função é fazer aparecer o desejo que o discurso oculta, e esse desejo é o da nossa infância, com toda a carga de interdições a que é submetido (GARCIA-ROZA, 1998, p. 66).

Penso que é muito difícil para qualquer professor ignorar os seus desejos em sala de aula e durante todo o decurso de sua carreira. Sabemos o quanto a profissão docente é complicada em nosso país. Remuneração escassa, tantos casos de desrespeito, sem falar das condições precárias de trabalho. O que nos movimenta

nessa profissão é algo maior que o salário no fim do mês ou o simples cumprimento de um papel social. Acredito que o que nos leva a fazer o melhor, de fato, é da ordem do desejo. Desejo de mudar o curso de histórias de estudantes que, provavelmente, sem educação de qualidade seriam histórias tristes. Desejo de poder, em alguma medida, inscrever na história de nossos alunos um: “E foram felizes para sempre...” Logicamente, sabemos que esse desejo é irrealizável, mas qual desejo que não o é?

Os meus desejos infantis de ser protegida, amada e amparada provavelmente nunca cessarão. Afinal, é característica do desejo, justamente, circular as nossas vivências, mostrando seus pontos de contato e de afastamentos em ciclos. Atualmente encontro amparo e proteção da minha “princesinha infantil” em homens e mulheres presentes na minha vida. Reestabeleci minha relação com meu pai e voltei a pertencer a um reino que possui um rei, posto que ficou em vacância durante alguns anos, após a morte do meu avô. Tenho minhas rainhas, a “Mamis Poderosa” e a majestosa “Vovi Magnânima” inspirando-me, assim como todas as deusas gregas e romanas e, finalmente, tenho um príncipe, que me reconhece como sua princesa. Tenho as figuras das bruxas dos contos de fadas, sempre proativas, bem vestidas e dispostas a fazerem o que for necessário para atingirem os seus ideais. Os desejos parecem-me são os contos de fadas, que começam e recomeçam todas as vezes que alguém pronuncia a frase:

Era uma vez...

1 PRÓLOGO – INTRODUÇÃO À NOSSA PERSPECTIVA SOBRE AS NARRATIVAS DOS CONTOS DE FADAS

Foi nos contos de fadas que primeiro pressenti a potência das palavras e o prodígio das coisas, como pedra, madeira, ferro, árvore e grama; pão e vinho.
(TOLKIEN, 1964).

Narrar é uma atividade humana que nos identifica, constituindo nossa percepção, significação e atribuição de sentido com relação ao mundo, as nossas experiências e as nossas próprias relações com outras pessoas. É por meio da narrativa que conhecemos as experiências e as memórias alheias e, por meio dessas narrativas das histórias e memórias do outro, somos capazes de refletir, construir significados e compreender nossas dúvidas e angústias. É por meio da narrativa também que nos tornamos capazes de organizar as nossas próprias memórias, sendo possível, dessa maneira, resgatar um determinado tempo na história não apenas como tempo passado, mas como um tempo que deixa suas marcas no momento atual em que vivemos, muitas vezes determinando essa vivência atual.

Ainda com a criança muito pequena é hábito, tanto na escola quanto em casa o ato de narrar histórias infantis, em especial os contos de fadas clássicos. Isso porque, segundo Walter Benjamin (1987, p. 198) em seu texto *O Narrador*, “o conto maravilhoso ainda hoje é o primeiro conselheiro da criança e continua a viver secretamente na narrativa”. Nessa fala de Benjamin, é possível perceber que os *Contos de Fadas ou Contos Maravilhosos* já são mediadores simbólicos infantis desde tempos longínquos até atualmente e propiciam a construção da linguagem simbólica e do autoconceito, pois expõem dimensões culturais que auxiliam o sujeito na compreensão de valores, em todos os aspectos, sobretudo em suas representações sociais.

Outra atividade humana que nos identifica e funciona como mobilizadora social, fazendo dos sujeitos membros de um determinado grupo, é a educação. Ensinar e aprender permeia as relações, assim como a narrativa, e por meio da educação somos capazes de dar significados às nossas experiências. No entanto os envolvidos no processo educacional, principalmente os educadores, nem sempre se sentiram seguros quanto à efetividade desse processo, indagando as condições de possibilidades do próprio ato de educar. Para tentar compreender essas possibilidades deve-se primeiro compreender os contextos social e histórico em que a educa-

ção acontece, pois ela não ocorre de um indivíduo para o outro, mas sim das histórias que os sujeitos carregam ao longo dos anos em suas culturas e gêneses. Essa aproximação possibilita o reconhecimento do educador e do estudante como sujeitos ativos de um processo que, para além de apenas informações e saberes escolares, também promove a formação de pessoas. Essa relação entre educadores e educandos se modifica ao longo dos anos, assim como a própria estrutura do conhecimento. Isso porque a relação entre professor e estudante é uma relação social, mediada por simbolismos sociais que apenas cabem e fazem sentido no momento histórico em que é vivido pelos envolvidos.

Tanto no que diz respeito à narrativa, como forma de linguagem para comunicação e identificação humana, quanto no que concerne à educação, os estudos das narrativas dos contos de fadas podem deixar grandes contribuições, principalmente nos assuntos que permeiam a relação entre adultos e crianças e sobre suas representações sociais. Compreender como se dá o processo em que o sujeito adulto que conta ou lê uma história e, dessa maneira, explicita valores culturais, sociais e pessoais, ensinando por meio da linguagem, e compreender como a criança aprende neste contexto certamente facilita os processos pedagógicos, promovendo uma educação muito mais efetiva e prazerosa. Facilita também a compreensão das representações sociais que a criança vai construindo ao longo de sua jornada para se inserir no mundo, familiarizar-se e agir sobre ele.

Tencionou-se, nesta tese de doutorado, o estudo dos contos de fadas em seu percurso narrativo, baseado na proposta da observação do processo de mudanças pelas quais essas narrativas passam ao longo dos anos, e preconizou-se a observação quanto às representações sociais explicitadas por meio desse conteúdo quando utilizado como recurso pedagógico. Os leitores são convidados à observação dos contos de fadas como forma de compreender o contexto histórico-cultural em que essa modalidade narrativa está inserida. Essa observação permite a possibilidade de compreensão das inúmeras maneiras como a criança experimenta tendências irrealizáveis para determinado momento de sua vida por meio das narrativas dos contos de fadas. Sabendo que a forma de se relacionar vai se transformando ao longo do tempo e que essas transformações refletem o contexto histórico-cultural em que a educação e a formação acontecem, levantou-se a importância de se conhecer e sistematizar o percurso narrativo dos contos de fadas.

A linguagem dos contos de fadas foi escolhida, em detrimento de outras linguagens de histórias para crianças, com base em sua carga mítica e identificadora das características humanas. Por lidarem com problemas universais, por despertarem o interesse das crianças e por terem resistido ao longo dos séculos, seja na própria narrativa falada, seja nos livros, por seus registros relativamente recentes, seja nos filmes, esses contos demonstram o quanto estão presentes e contribuem para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, assim como compreender a forma como a criança brinca é compreender a cultura dessa criança, entende-se que investigar a forma como o conto de fadas está presente na vida da criança é também uma forma de investigação social.

Assim como as relações sociais e a forma de educar que se vão modificando ao longo do tempo, o mesmo ocorre com o conteúdo das narrativas dos contos de fadas. Eles começam e recomeçam em novas versões de livros lidos, em histórias contadas, em filmes produzidos e assistidos ou mesmo em séries para televisão. Com base na observação, na comparação e na análise das mudanças pelas quais um conto de fadas passa ao longo dos anos, é possível construir o seu percurso narrativo. Na construção desse percurso, tem-se a oportunidade de comparar como se desenvolveram fatos pontuais narrados, muitas vezes de formas diferentes, em cada uma das versões do conto de fadas escolhido para estudo. Essas mudanças que as histórias sofrem ao longo do tempo, e que aqui se chama percurso narrativo, falam bastante sobre a forma de se relacionar, transmitir informações e memórias em um determinado tempo em uma determinada cultura. Informa também como a criança inserida nesse meio, afetando e sendo afetada por ele, aprende e ensina, relacionando-se com os conhecimentos simbólicos, os imagina e os abstrai. Tendo em vista que os contos maravilhosos ou conto de fadas são narrativas muito presentes em contextos escolares, percebeu-se que o estudo da relação entre conto de fadas e educação é pertinente.

Considerando que toda forma de narrar uma história é muito influenciada pela organização social, determinando e sendo determinada por ela, a explicitação, por meio material – livro escrito ou película fílmica –, da maneira de se contar um mesmo conto muda ao longo dos anos e, neste estudo, procurou-se trazer à luz a tônica dessas mudanças. Para se construir o que é chamado de percurso narrativo dos contos de fadas, neste estudo, foi eleito o conto de fadas *A Bela Adormecida*. Cabe

aqui ressaltar que se compreende que a narração espontânea, ou seja, o ato de lembrar e contar uma história, é uma modalidade narrativa extremamente rica em argumentos para o estudo do percurso narrativo, no entanto essa não foi a forma de narrativa escolhida para este estudo. Optou-se pela análise de escritos registrados em livros e em películas fílmicas em circulação no Brasil com objetivo de garantir a observação das mudanças em termos cronológicos, uma vez que todos os registros da narrativa de *A Bela Adormecida* presentes neste estudo são datados. Neste sentido, ao longo dos 202 anos que compreendem o recorte temporal desta pesquisa, partindo do primeiro registro escolhido, datado de 1812, até 2014, último registro escolhido, os fatos omitidos, acrescentados e modificados desse conto de fadas revelam bastante sobre cada momento histórico. Pensou-se ainda que essas pistas expressas por meio das mudanças pelas quais um conto de fadas passa, ao longo de seu percurso narrativo, demonstram também as representações sociais presentes em um determinado contexto.

O processo de análise comparativa entre narrativas de um conto de fadas que, com o passar do tempo, vai se transformando, e que aqui é chamado de percurso narrativo, é bastante observável na teoria exposta nas obras de Walter Benjamin. O livro *Magia e Técnica, Arte e Política – Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*, lançado em 1985, em que este autor fala sobre a importância da narrativa para a identificação social em um momento histórico específico, fornece os subsídios teóricos para o que foi denominado de percurso narrativo. Utilizaram-se neste estudo a sua segunda edição, de 1987, e a sétima, de 1994. Nesta obra, Benjamin (1994, p. 167) explicita que “a reflexão crítica sobre o curso das narrativas é uma reflexão sobre a própria história – no sentido do estudo como ciência social”. Isso porque, por meio da interpretação exaustiva da narrativa, pode-se observar o processo de desenvolvimento da realidade no interior de um tempo histórico específico, e essa compreensão sugere a própria compreensão do decurso histórico. Gagnebin (1987), no prefácio da segunda edição desse livro afirma que “a questão da escrita da história remete a questões mais amplas da prática política da atividade da narração”. Dessa maneira procurou-se perceber que vestígios históricos cada versão do conto de fadas *A Bela Adormecida* apresenta e de que modo é possível compreender as representações sociais mais importantes em cada contexto. Finalmente, destaca-se o texto *Livros Infantis Antigos e Esquecidos*. Nele Benjamin (1987) fala so-

bre a alegria de se ter acesso aos livros infantis, nos quais o autor abrange as narrativas dos contos de fadas, os livros infantis, as canções populares e as fábulas. O autor evidencia o grande valor dos contos de fadas:

Os contos de fadas é uma criação composta por detritos – talvez mais poderosa na vida espiritual humana, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os elementos do conto de fadas tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos (BENJAMIN, 1987, p. 238).

No entanto, Benjamin (1987) alerta sobre o fato de que durante o século XIX a literatura infantil perdeu muita qualidade, afirmando que poucas obras infantis de relevância surgiram após 1840. Observou-se, neste sentido, que as obras infantis mais difundidas em tempos atuais são releituras de obras já registradas em tempos passados e que estas últimas não podem tomar o lugar de suas antecessoras. Isso porque “seu encanto está em seu caráter primitivo, documentado em uma época em que a antiga manufatura começava a confrontar-se com novas técnicas” (BENJAMIN, 1987, p. 239).

Para a elaboração do percurso narrativo, utilizou-se ainda do livro de Walter Benjamin *Rua de Mão Única*, também lançado em 1987, no entanto prevaleceu a edição de 1995. Nessa obra encontra-se uma coletânea de histórias em que, em paralelo, é possível avaliar as formas como as narrativas de um tempo configuram as relações e representações sociais desse tempo e a maneira como as histórias, contos e narrativas influenciaram a vida desse autor. Finalmente, neste livro encontra-se o capítulo *Imagens do Pensamento*, no qual, por meio da interpretação, é possível conhecer como as narrativas constroem a nossa capacidade imaginativa e a nossa visão de mundo. Para somar as ideias sobre a importância das narrativas, sobretudo as dos contos de fadas, utilizaram-se os escritos de John Ronald Reuel Tolkien, especificamente, seu ensaio sobre contos de fadas que, posteriormente, tornou-se o livro *Árvore e Folha, Tree and Leaf*, em inglês (utilizada a versão eletrônica lançada em 2013), no qual esse autor lança luz sobre a carga mítica dos contos de fadas e sobre como essa forma de linguagem influencia a construção das narrativas até os tempos atuais.

Tolkien (2013) já no ano de 1964 nos presenteia com algumas pistas sobre a necessidade do estudo dos contos de fadas como forma de inteligibilidade quanto à

organização social atual e sobre a possibilidade de construção de seus percursos narrativos.

Mas, depois de fazermos tudo o que a pesquisa é capaz de fazer coleta e comparação das histórias de muitas terras –, depois de explicarmos muitos dos elementos que comumente se encontram incrustados nos contos de fadas (como madrastas, ursos e touros encantados, bruxas canibais, tabus sobre nomes e coisas assim) como relíquias de antigos costumes outrora praticados na vida diária, ou de crenças outrora abrigadas como crenças e não como ‘fantasias’, ainda resta um ponto muito frequentemente esquecido: o efeito produzido agora por essas coisas antigas, nas histórias tais como são. (TOLKIEN, 2013, p. 23).

Com base na elaboração e na análise do percurso narrativo dos contos de fadas *A Bela Adormecida*, buscou-se compreender as representações sociais expressas nesse percurso e, posteriormente, as representações construídas por professores que utilizam os contos de fadas como material pedagógico. A representação social (MOSCOVICI, 2015) que os sujeitos constroem ao longo de suas vidas é um assunto bastante discutido em psicologia social e, em tempos recentes, estendeu-se para o campo da pedagogia. Isso porque compreender a maneira como o sujeito se insere e se movimenta em seu contexto social é conhecer muito sobre o que ele pensa sobre si mesmo, o que o motiva a aprender, sobretudo conhecer como esse sujeito aprende. Neste sentido, justifica-se o interesse da pedagogia por pesquisas baseadas na teoria das representações sociais (TRS) como forma de compreensão dos processos importantes relacionados à educação. As construções das representações sociais se dão de várias maneiras, dentre elas os contos de fadas ou contos maravilhosos, que permeiam o imaginário social e, por isso, podem ser considerados materiais profícuos para esse fim.

Por terem um caráter simbólico, os contos de fadas são interpretados, utilizados e descritos de maneiras diferentes em cada contexto histórico, social e emocional em que aparecem. Durante a análise, tanto dos conteúdos simbólicos quanto dos conteúdos expressos claramente nessa narrativa, foi possível observar que os anos que separam as narrativas do conto de fadas *A Bela Adormecida* imprimiram marcas importantes nessas narrativas e que, por meio delas, foi possível conhecer a forma como as pessoas percebiam o mundo, o que nos deixa pistas de suas representações sociais. As particularidades do texto suprimidas, enxertadas ou modificadas demonstravam serem rastros de como as pessoas se relacionavam em determi-

nado contexto, o que esperavam umas das outras e quais representações sociais mais fortes estavam associadas a determinadas figuras arquetípicas.

Tendo em vista a presença constante dos contos de fadas na escola, surgem questionamentos importantes: Como os professores estão utilizando os contos de fadas em suas salas de aula? Apenas intuitivamente, como leitura deleite ou observando-os e utilizando-os de maneira intencional, tendo em vista as inúmeras possibilidades desse tipo de narrativa? De que forma os professores observam as diferenças entre as histórias de 200 anos atrás e as histórias atuais? De que maneira os contos de fadas atuam na construção de representações sociais pelos professores e como essas construções se relacionam em sua forma de trabalho pedagógico com essa narrativa? Se o trabalho com os contos de fadas, em sala de aula, for intencional e direcionado, isso poderá contribuir, em alguma medida, para os processos de “ensinagem” e de aprendizagem relacionados a essa modalidade narrativa? Conhecer a carga mítica, as representações sociais e o percurso narrativo de um conto de fadas, de alguma maneira, produz efeitos na prática do professor quando utiliza essa narrativa como recurso pedagógico?

Buscou-se compreender qual é a relação do professor da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental (séries iniciais) com os contos de fadas e como trabalham com essas narrativas no contexto escolar. Buscou-se compreender também a forma como os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento imaginativo como forma de experimentação de situações irrealizáveis, porém carregadas de sentimentos, angústias e medos presentes na vida da criança e do próprio professor. As situações imaginárias em que a criança e o professor se põem quando são o príncipe ou a princesa de uma história podem proporcionar a vivência de situações futuras pelas quais todos nós possivelmente iremos passar. Pensou-se que, para isso, é importante compreender anteriormente as representações sociais construídas pelos professores acerca das narrativas dos contos de fadas para que, dessa maneira, promova-se a utilização mais consciente dessa narrativa.

Para isso, desenvolvemos um estudo com um grupo de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) que atua na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental. Recortou-se esse grupo em dois eixos: o primeiro durante o qual foi realizada a experiência de pesquisa em representações sociais por meio do questionário baseado na Técnica de Associação Livre de Palavras

(TALP) com o objetivo de lançar luz quanto às representações sociais relacionadas aos contos de fadas e, mais especificamente, o conto *A Bela Adormecida*. No segundo eixo, baseados nos processos da metodologia qualitativa, foram feitas entrevistas abertas com professores que utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico em suas salas de aula. Posteriormente, disponibilizaram-se o material do percurso narrativo construído neste estudo e os resultados do primeiro momento de pesquisa (resultados dos quadrantes da TALP) para esses professores.

Foram feitas observações em suas salas de aula, em atividades que envolveram as narrativas dos contos de fadas, registradas nos diários de bordo em dois momentos: antes e depois do acesso desses professores ao material que compôs o percurso narrativo e suas representações sociais. Finalmente, fez-se a análise de todo o material construído nesses processos de pesquisa de maneira combinada. Foram propostos esses três momentos de pesquisa, pois se acredita que as construções em representações sociais não se explicam solitariamente; elas estão intimamente atreladas às questões subjetivas dos sujeitos que leem, escutam, assistem e utilizam essas narrativas e, dessa maneira, constroem suas percepções sobre elas. Este estudo delineou-se em três frentes de pesquisa com o objetivo de explicitar as representações sociais que os professores construíram sobre os contos de fadas e especificamente sobre a história de *A Bela Adormecida*. Essas frentes de pesquisa tiveram em vista a carga mítica dos contos de fadas, a importância da compreensão e sistematização do seu percurso narrativo como forma de entendimento histórico-cultural, suas relações com as representações sociais e a proposta de um trabalho intencional e direcionado com esse material quando utilizado como recurso pedagógico dentro do espaço escolar.

A primeira frente de pesquisa tratou do percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida*, primeiramente registrado, de acordo com esta pesquisa, na narrativa *Sol, Lua e Tália*, do livro *Pentamerone*, de Giambattista Basile; em seguida passa pela versão registrada em 1812 pelos irmãos Jacob e Willian Grimm no condado de Hesse-Darmstádio, na Alemanha. Este percurso narrativo esmiuçou a versão de Sanchez Puyol, que data de 1947, e que após 135 anos sofreu diversas mudanças tanto na linguagem quanto no contexto em que é narrado. Fizeram parte desse percurso narrativo dois filmes lançados pelos Estúdios Disney, que também contam, cada um à sua maneira, a história de *A Bela Adormecida*, uma versão de animação

produzida em 1959, e o filme *Malévola*, de 2014, porém esta última é narrada por aquela que amaldiçoou a heroína.

Durante este percurso narrativo, procurou-se aprofundar os estudos da comparação do ouvir, do ler ou do representar os contos de fadas como processo de construção de representações sociais. Refletir, compreender e escrever sobre o quanto esses contos, ao mesmo tempo que divertem crianças e adultos, os esclarecem sobre si mesmos, favorecendo o desenvolvimento de suas personalidades. Desenvolveu-se o tema do percurso narrativo dos contos de fadas *A Bela Adormecida* como um apontador social que revela sobre como as pessoas aprendem e ensinam suas relações, representações sociais e história.

A segunda frente de pesquisa diz respeito ao processo de investigação relacionado às representações sociais que professores da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental construíram a respeito dos contos de fadas e, mais especificamente, sobre o conto de fadas trabalhado neste estudo. Por meio do instrumento TALP construiu-se, como se exporão posteriormente os quadrantes, a nuvem de palavras e a árvore de similitude semântica relacionados às representações sociais, como o sugerido por Abric (1998). Pesquisaram-se, portanto, as representações sociais construídas por professores acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico.

A terceira frente de pesquisa concerne à entrevista e à observação em sala de professores que participaram deste estudo. Esses professores foram primeiramente entrevistados, de acordo com propostas de entrevista constantes dos apêndices A e C, e, posteriormente, convidados a realizar uma atividade em sala de aula, utilizando o conto de fadas como recurso pedagógico. Depois disso, foram convidados a conhecer as representações sociais construídas no segundo momento de pesquisa e o percurso narrativo construído no primeiro momento. Finalmente, foram convidados a desenvolver outra atividade em sala de aula onde utilizaram o conto de fadas como recurso pedagógico e, após essa atividade, foi realizada uma segunda entrevista. Essas atividades foram observadas e registradas em diário de bordo pela pesquisadora.

Por meio das informações construídas durante os três momentos de pesquisa foram analisados os materiais e informações evidenciados ao longo do percurso narrativo, e percebeu-se como essas informações se relacionam ou se distanciam de

seus primeiros registros. A análise do percurso narrativo como objeto de pesquisa mereceu dedicação, pois apontou os caminhos do trabalho com os contos de fadas em sala de aula e a forma como este trabalho é observado pela criança e pelo professor. Observou-se ainda de que maneira as representações sociais são delineadas por este conto de fadas, que atualmente revela aos próprios professores a carga mítica e todo o potencial para as representações sociais dessa narrativa.

Todo este processo produziu recursos para refletir, especular e teorizar sobre as representações sociais mediadas pelos contos de fadas. Levantaram-se dados de como os professores e estudantes afetam e são afetadas por esses contos. Também produziu material para abrir novos espaços de inteligibilidade a respeito do percurso narrativo dos contos de fadas e de como as crianças observam esse percurso em sua formação pessoal. Esta pesquisa ocorreu em caráter epistemológico qualitativo, e sua base teórica encontra ancoragem na teoria das representações sociais.

Espera-se que o caminho percorrido para conhecer um pouco melhor *A Bela Adormecida* seja prazeroso e que, por meio da aproximação com essa princesa, reconheçamos a nós mesmos nossa prática como profissional professor e nossas representações sociais acerca dos contos de fadas. Assim sendo, foi proposto neste estudo:

- 1- **Tema:** investigação e análise das representações sociais dos contos de fadas (em especial *A Bela Adormecida*) de professores que utilizam essa narrativa como recurso pedagógico.
- 2- **Problema:** quais são as representações sociais dos contos de fadas (em especial *A Bela Adormecida*) e como essas representações influenciam a utilização dessa forma narrativa como recurso pedagógico pelos professores?
- 3- **Questões Norteadoras:** durante o processo de reflexão sobre o tema e o problema desenvolvidos, foram surgindo algumas questões que precisavam de compreensão para orientar este estudo, a saber: a) Qual é a dimensão histórica das representações sociais que podem ser observadas por meio dos contos de fadas? b) Que informações históricas a narrativa dos contos de fadas expressam por meio de seu percurso narrativo? c) Como elaborar proposições teórico-conceituais que possam, a partir do

conhecimento das representações sociais do conto de fadas estudado, subsidiar o aprimoramento das práticas docentes quando utilizam esse recurso em sala de aula?

4- **Objetivo Geral:** investigar e analisar as representações sociais de professores acerca dos contos de fadas (especialmente *A Bela Adormecida*) e suas influências na utilização dessa narrativa como recurso pedagógico.

5- **Objetivos Específicos:**

- a. Construir, estudar e analisar o percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida*, tendo em vista as representações sociais mais significativas que podem ser destacadas desse conto.
- b. Compreender de que maneira, ao longo dos anos (desde a versão mitológica dessa narrativa, passando pela primeira versão registrada pelos Irmãos Grimm, até a versão fílmica mais atual), a narrativa do conto de fadas *A Bela Adormecida* passou por mudanças e que interpretações e inferências se podem destacar deste processo de mudança, sob a perspectiva das representações sociais.
- c. Apontar e compreender as representações sociais de professores que utilizam a narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico.
- d. Sugerir de que forma os contos de fadas podem ser utilizados como recurso pedagógico contextualizado para a construção de ambientes favoráveis à emergência de processos reflexivos e conhecimentos simbólicos de estudantes no ambiente escolar.

2 CONTOS DE FADAS – MITO, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

*O mito é o nada que é tudo.
O mesmo sol que abre os céus
É um mito brilhante e mudo -
O corpo morto de Deus,
Vivo e desnudo.*
(Fernando Pessoa, 1934)

Narrar um conto de fadas é uma experiência relativamente cotidiana, sobretudo para os professores da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental. Narram-se contos que estão há tantos anos guardados em nossa memória, narram-se contos que são estudados para preparar as aulas, narram-se contos quando são lidos livros dos contos de fadas presentes nos cantinhos de leitura de tantas escolas. Narram-se contos maravilhosos à beira da cama de filhos, netos e sobrinhos, fala-se sobre príncipes e princesas que viveram felizes para sempre, depois de terem enfrentado monstros, batalhas e bruxas. Narram-se essas vivências extraordinárias e maravilhosas com naturalidade e espontaneidade, pois, nos contos de fadas, princesas beijam sapos, princesas renascem e despertam de sonos mortíferos sem que ninguém veja nada de estranho nesses acontecimentos. A narrativa de vivências, histórias, contos e ideias permeiam nosso cotidiano, identificando-nos como pertencentes a um grupo que partilha experiências vividas ou imaginadas. Esse partilhamento e comunicação de experiências disseminam valores éticos, morais e conceituais que caracterizam, segundo Moscovici (2015), a construção de representações sociais que balizam a forma como cada pessoa se move na sociedade em que vive.

Os arquétipos ou modelos ideais que se encontram nas sagas míticas – portanto nos contos de fadas – falam sobremaneira da formação humana permeada pelos valores e virtudes como aqueles descritos em *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes* (COMTE-SPONVILLE, 1999). Essa proposta está baseada principalmente nos conceitos elaborados por Platão (1997), expressos no livro *A República*, sobre a formação do homem ideal, gerado primeiramente no plano das ideias, capaz de autorregular-se e deixar seus rastros no mundo material manifestado. Neste sentido, baseados nos mitos que permeiam o nosso cotidiano, os contos de fadas trazem propostas de reações e comportamentos humanos em situações de conflito que grande parte das pessoas poderá viver. Para Platão (2014), em seu diálogo *Crítion* –

O *Dever*, o reconhecimento da saga mítica e a busca por respostas e ações baseadas em virtudes humanas são o que, de fato, fazem da criatura um ser humano, ou seja, são as respostas dos seres humanos aos acontecimentos cotidianos que determinam a sua humanidade ou a identificação social com o grupo. Portanto, a resposta ao mito baseado em virtudes é o melhor caminho, segundo Platão (2014), em ideias expressas nos diálogos platônicos, para a completude de nossa humanidade.

O modelo narrativo dos contos de fadas, segundo Benjamin (1987), é um intenso balizador social, pois se caracteriza em forma de expressão de nossa humanidade e, por isso mesmo, ao longo dos anos, vem intercambiando suas histórias diariamente. Os contos de fadas são rotineiramente contados, lidos e interpretados nas salas de aula, principalmente da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental; também na beirada da cama das crianças que escutam essas narrativas de seus cuidadores e em diversos momentos em que ouvir, ler ou apenas contar (trazendo à tona as histórias que estão guardadas na memória) se faz presente. No entanto, Tolkien (2013) esclarece sobre o fato de a leitura e a apreciação dos contos de fadas não serem apenas atividades do mundo infantil. Ele diz:

Ora muito bem. Se os adultos devem ler contos de fadas como um ramo natural da literatura – nem brincando de serem crianças, nem fingindo que estão escolhendo para crianças, nem sendo meninos que não querem crescer –, quais são os valores e as funções dessa espécie? Esta é, penso eu, a última e mais importante pergunta. Já aponte para algumas das minhas respostas. Antes de tudo: se forem escritos com arte, o valor primordial dos contos de fadas será simplesmente aquele valor que, como literatura, eles compartilham com outras formas literárias. Mas os contos de fadas também oferecem, em grau ou modo peculiar, estas coisas: Fantasia, Recuperação, Escape, Consolo, coisas de que as crianças por via de regra precisam menos que os mais velhos. (TOLKIEN, 2013, p. 31).

Portanto, para além de momentos de entretenimento, o conto de fadas, que carrega junto a si o mito, destina-se a uma apresentação do mundo simbólico, fundamental à convivência social. Por isso mesmo é, segundo Campbell (1990), principalmente destinado aos jovens e às crianças que ainda estão em processo de construção desses saberes simbólicos, no entanto serve muito melhor “aos mais velhos” no que diz respeito à “fantasia, recuperação, escape e consolo” (TOLKIEN, 2013, p. 31).

Observa-se, dessa maneira, que o estudo dos contos de fadas é o estudo das próprias vivências humanas, e sua compreensão caracteriza a compreensão da nossa percepção das narrativas como forma de integração humana, intercâmbio de

experiências e criação e recriação de nossas representações sociais do mundo. A narrativa dos contos de fadas, que transbordam, e muito, uma jornada do herói (CAMPBELL, 1949) traz em sua estrutura a própria narrativa mítica, envolvendo a ideia de construção de nossas visões simbólicas e imaginativas acerca das pessoas com as quais convivemos. Esses contos trazem ainda uma visão simbólica das relações que estabelecemos com essas pessoas, com o nosso passado e até mesmo com os outros elementos inanimados (elementos naturais ou obras humanas) e animados (animais, plantas, entre outros).

Para Campbell (1949), quando compreendemos a saga mítica é possível perceber que apenas existe uma personagem nessa saga: o ser humano; e todas as outras personagens que a compõem são facetas e possibilidades humanas simbolizadas em figuras que nos levam à sua compreensão. Portanto, a elaboração e a análise do mito estão intimamente relacionadas à compreensão das possibilidades, dos sentimentos e das ações humanas. Transborda ainda a visão reducionista de que apenas as crianças estabelecem relações significativas com os contos de fadas uma que vez que existe, segundo Tanis (1995), uma sincronia inquestionável entre a linguística, portanto as narrativas dos contos de fadas, e o acontecer da cultura.

Fazendo referência sobre o teor mítico dos contos de fadas, Tolkien (2013, p. 24) diz:

Essas histórias [os contos de fada] têm agora um efeito mítico ou total (inalisável), um efeito muito independente das descobertas do Folclore Comparado, e que essa disciplina não consegue estragar nem explicar; elas abrem uma porta para Outro Tempo, e, se a atravessarmos, nem que seja por um momento, estaremos fora de nosso tempo, talvez fora do próprio Tempo.

As imagens e as representações sociais que se fazem do mundo e das relações estabelecidas com ele e com as outras pessoas são cruciais, isso porque, conforme Midgley (2014), as visões imaginativas são parte necessária à constituição do pensamento. Observa-se neste sentido que, para o processo de inteligibilidade do mundo, é extremamente necessário uma mente imaginativa que elabora sobre o que o que vê, sente, escuta ou toca. No entanto, dando sequência ao pensamento de Midgley (2014), não apenas as experiências sensoriais compõem essa construção, mas as experiências imaginativas também a integram, determinando-as. Para essa autora, muitas vezes o que se considera pensamentos baseados em saberes científicos

são, na verdade, fundamentados em mensagens simbólicas alimentadas pela fantasia. Por hipótese, pode-se entender essa afirmativa e fazer contato com o campo de estudo da psicanálise, tendo em vista que até mesmo Freud (1914) sustentava que as memórias são carregadas pelas subjetividades dos sujeitos que emergem em suas “construções retrospectivas” (terminologia utilizada segundo a abordagem de Jung, 1964). Neste sentido, as memórias dos contos de fadas escutadas na infância adquirem conteúdo pessoal para cada sujeito, no entanto, como afirma Tanis (1995, p. 41), sem ignorar que cada sujeito “[...] é herdeiro da aventura humana de se constituir como sujeito no contexto de uma família, numa cultura determinada”.

Infere-se, portanto, que muitas das ações consideradas racionais e baseadas em experiências sensoriais e empíricas são, em última instância, alicerçadas em delineamentos míticos que sobreviveram de gerações em gerações e, de tão cristalizados na realidade da pessoa, não têm questionada a sua veracidade. Vale ressaltar, no entanto, que se utiliza a palavra mito em seu sentido primeiro advindo do grego, ou *mythos*: “coisa dita, palavra ou discurso” como expresso no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2015) Portanto, descarta-se o designo, também desse dicionário, em que o mito é considerado coisa ou pessoa que não existe, mas se supõe real. Isso porque o mito existe e permeia a vida das pessoas diariamente. Já na etimologia da palavra, que possui raiz no latim, mito provém de *muthos* ou mensagem silenciosa, encontra-se o sentido para a utilização desse termo neste estudo. Portanto, a mensagem mítica não se dá em linguagem óbvia e clara, ela se encontra implícita e silenciosa na linguagem narrativa com as quais trava contato diariamente.

A presença das narrativas simbólicas e dos mitos das pessoas é facilmente observável. Para além de elementos simbólicos mais elaborados, presentes em livros, filmes, pinturas e em grandes obras de arte, também se observam esses elementos em placas, logomarcas, sinais de trânsito. Elementos simbólicos que, muitas vezes, contemplam uma carga mítica significativa, fazem parte do nosso contexto habitual, e a sua compreensão em significados e representações sociais implica a compreensão da própria vida. A oportuna jornada do herói (CAMPBELL, 1949) presente em filmes, documentários, livros de romance, novelas e em tantas outras narrativas é exemplo disso. Ademais, convive-se com rituais religiosos, rituais de pas-

sagem (aniversários, casamentos, velórios) que também nos falam por meio da linguagem simbólica e nos colocam como personagens de nossas odisséias pessoais.

Esses rituais se repetem ao longo dos anos, como momentos que, racionalmente, não se compreendem, e são permeados por inúmeras metáforas em vários níveis simbólicos. Apenas há pouquíssimo tempo esses rituais começaram a receber questionamentos baseados em raciocínios lógicos e práticos, no entanto, eles alicerçaram nossas relações sociais e até mesmo a forma de nos percebermos como seres humanos e seres sociais desde sempre. Assim como em dias atuais, os conhecimentos científicos constroem suas bases que, em alguma medida, podem ser chamadas de míticas; uma vez que dificilmente permitem questionamentos, as narrativas de conhecimento popular ajudam a construir nossas visões imaginativas, cruciais para a compreensão de mundo. Os conceitos científicos incorporados ao momento histórico atual, bem como os conceitos míticos, simbólicos e religiosos, apensos durante tantos anos ao passado, são agregados às representações sociais e, por isso mesmo, raramente permitem indagações.

Particularmente, este estudo dedica-se à compreensão da carga mítica e simbólica presente nos contos de fadas, precisamente no conto maravilhoso *A Bela Adormecida*. Para isso, lança-se mão da teoria das representações sociais para buscar compreender de que maneira o conto de fadas vem intercambiando experiências e construindo, cristalizando, objetivando, ancorando e reificando conceitos no cotidiano. Indo além dos desígnios de visão imaginativa e atuando fortemente nas representações sociais que se fazem dos mundos e das relações que se estabelecem com outras pessoas e com a natureza, o conto de fadas se caracteriza como um elemento balizador e contemplador da cultura popular, das vivências humanas e das relações sociais. Por falar de assuntos que permeiam a vida dos indivíduos, em muitos contextos históricos, a carga mítica presente nos contos de fadas foi considerada como parábola que fazia referências simbólicas à realidade, portanto, aconselhava as pessoas sobre a maneira como deveriam agir em determinados contextos, assim como os saberes considerados científicos.

Atualmente, é possível perceber que as ações e comportamentos humanos ainda se baseiam em histórias, pois “muitos contos de fadas favoritos de nossa era – os mitos que hoje moldam nossos pensamentos e ações – são fantasias que devem

sua força ao fato de terem surgido mascaradas como científicas” (MIDGLEY, 2014, p. 13).

Os contos de fadas, por serem principalmente baseados em sagas míticas, também seguem os seus antecessores no que diz respeito à adaptabilidade social. Para Campbell (1997), desde as culturas primitivas, os contos populares com carga mítica se transformam o tempo todo em função das circunstâncias. Isso acontece, segundo o autor, porque o mito precisa se manter vivo, pois são as referências que grande parte das pessoas tem a respeito da vida, e se ele mantivesse inerte isso culminaria em seu esquecimento. Nota-se, dessa maneira, que o percurso narrativo de um conto de fadas se justifica, justamente, em sua adaptabilidade a cada contexto social e temporal.

Os contos de fadas baseados no mito mudaram e foram adaptaram a cada cultura em que foram inseridos, justamente para permanecerem como parte dessa cultura, e não um elemento exterior a ela. Isso porque, para Campbell (1992), o conto popular se destina ao entretenimento e à socialização, enquanto o mito tem papel de instrução para a vida. O processo de instrução para vida não pode, neste contexto, deixar de acontecer. Portanto os contos de fadas com toda sua carga mítica não podem deixar de serem contados, nem que para isso eles precisem ser modificados. Isso porque nada se teria para colocar em seu lugar, e as tantas informações sobre o mundo, a sustentação da vida humana e suas relações, as sugestões de comportamento em determinadas situações de conflito, a maneira de lidar com os profundos mistérios vividos pela grande maioria das pessoas como a morte, o nascimento, a paixão, entre outros, teriam de ser criadas individualmente, por conta de cada pessoa. Percebeu-se, dessa maneira, o grande desequilíbrio social que uma situação assim poderia gerar.

No entanto, tendo acesso a modelos de ações em histórias, contos e narrativas, a pessoa percebe sinais, ao longo de seu caminho, que apontam direções a seguir. Para Campbell (1992), o ato de contar histórias que possui fundamentação mítica, como é o caso dos contos de fadas, é uma forma de mostrar a cada pessoa que tem acesso a esse tipo de narrativa uma maneira de entrar em acordo com o mundo em que ela está inserida, suas tradições e modelos de comportamento. Isso porque aquilo que os seres humanos possuem em comum, como sentimentos, medos, necessidades intrínsecas, entre outros, é revelado no mito. “Mitoses são histórias

de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos.” (CAMPBELL, 1992, p. 17), ou seja, uma das bases da construção de nossas representações sociais. Baseiam-se também na maneira como enfrentamos nossos conflitos diários e como construímos os significados desses conflitos em nossa vida. Para este autor, a mente se ocupa de sentidos e significados para estabelecer vínculos com as outras pessoas, coisas e situações. Para se conseguir estabelecer esses sentidos e significados se recorre às representações sociais, construídas, muito provavelmente, sobre bases míticas.

Quando se associam os contos de fadas aos mitos, se fazem por reconhecer que, dentro das narrativas desses contos, podem-se encontrar diversos elementos míticos, conflitos e conteúdos simbólicos que permeiam grande parte, ou talvez todos os contos de fadas clássicos a que se tem acesso atualmente. Rituais simbólicos como casamentos, nascimentos, batizados, funerais estão presentes nos contos de fada, bem como a própria saga dos heróis, sua atuação justa e baseada em valores e virtudes para o alcance da harmonia e da felicidade. O conto de fadas contempla o plano mitológico da experiência humana e, provavelmente por esse motivo, está tão disponível para crianças que estão começando a conhecer o mundo e a construir suas significações sociais sobre o mundo. Lajonquière,¹ em entrevista ao canal ATTA – Mídia e Educação, compara o fato de a criança ainda não ter construído suas significações sobre o mundo como quem chega a uma festa que ainda está acontecendo, e por isso mesmo ainda não sabe como agir e procura modelos de comportamento e ações. O conto de fadas pode ser considerado, neste contexto, uma explicação sobre os acontecimentos, as pessoas e as relações estabelecidas nessa festa.

Em tempos atuais, mesmo com o surgimento de tantas formas de narrativa, tantas maneiras de se contar histórias por meio de filmes e outras mídias, observa-se que a releitura dos contos de fadas clássicos ainda é um modelo narrativo que ganha muito espaço. Hopper, na obra *Mitos, Sonhos e Religião*, organizada por Campbell e editada em 2001, afirma que se vive em tempos atuais uma “crise de consciência mitológica” (p. 63), ou seja, não acontece o surgimento de novas histórias baseadas no mito. Talvez por isso mesmo as releituras de contos de fadas clás-

¹ Vídeo *Freud e a Educação*.

<<https://www.youtube.com/watch?v=k11vFj0qNw0&t=29s>>.

sicos para meios narrativos que contam com muito mais tecnologia, como é o caso do cinema em terceira dimensão, sejam tão usuais e nos sirvam como convite para “a festa que já está acontecendo”. Hopper (2001, p. 70) afirma que, “não havendo nada para colocar no lugar” das sagas míticas e simbólicas, faz-se então uma nova roupagem para uma história mitológica que já é contada e recontada ao longo dos anos por meio dos contos de fadas clássicos. Hopper (2001) também assegura que essa ausência de criação de novas narrativas que falem sobre a essência humana culmina em diversas outras crises, pois nossa geração não se sente preparada para criar narrativas capazes de abarcar a consciência mitológica, portanto, a essência da história humana. Essa autora afirma ainda que provavelmente essa “crise de consciência mitológica” (HOPPER, 2001, p. 63) dá origem a uma crise ainda pior: a da imaginação.

O poder imaginativo que advém da linguagem simbólica presente nas histórias dos contos de fadas não encontrou espaço em nenhuma outra forma narrativa. Como afirma Campbell (1992), não havendo nada semelhante para se colocar em seu lugar, recorre-se às mesmas formas simbólicas já conhecidas, porém recontadas, abraçando características contemporâneas que não modificam sua essência, são superficiais. Infere-se que a essência mítica dos contos de fadas permanece a mesma, mesmo tendo passado por seus percursos narrativos, nos quais sofreram e absorveram inúmeras mudanças. Tendo em vista que a natureza humana é, segundo Jung (1964, p. 20), simbólica, quando não se encontra espaço no cotidiano para linguagem imaginativa, vivencia-se “[...] um empobrecimento sem precedentes de símbolos” e, em consequência disso, um empobrecimento do poder imaginativo humano. Isso porque, segundo Hopper (2001), vivencia-se uma banalização das referências míticas e uma confusão da linguagem simbólica com o pensamento técnico.

O recesso da referência mítica ou metafórica pode ser observado em vários níveis. Atualmente Azhuda Mazda é conhecida como lâmpada elétrica; o espírito Mercúrio (Mercury) é um nome de automóvel, e Pégaso, magnífico nos céus da Antiguidade, é reconhecido hoje em qualquer lugar, mas sob o disfarce reducionista de ‘Cavalo Vermelho Voador’: uma marca de gasolina. Nas salas de aula, perturbadas em nossos dias por confusos alarmes e turbulências, as normas clássicas e históricas sofreram uma erosão. (HOPPER, 2001, p. 64).

Compreende-se, com base nessas informações, que a utilização dos contos de fadas clássicos nas salas de aula pode ser uma maneira de resgate histórico

imaginativo para todos os envolvidos no processo educativo. Sugere-se que os educadores recorram aos modelos simbólicos e míticos presentes nessa narrativa para auxiliar os estudantes no processo de construção de suas representações sociais. Sugere-se ainda que os próprios estudantes recorram aos arquétipos clássicos para basearem suas referências simbólicas e imaginativas. Infere-se, nesse sentido, que as narrativas simbólicas dos contos de fadas podem ser consideradas modelos de criação e fruição artísticas que, de acordo com Vygotsky (2012, 2014), é condição importante para que criança possa vivenciar o processo de desenvolvimento de sua criatividade. Isso porque, segundo Vygotsky (2012, 2014) e Wheel-Wright (1962), as ideias imaginativas humanas precisam de significado transcendental, pois, dessa maneira, é possível estabelecer o laço que liga pessoas a outras pessoas e a imaginação à realidade, definindo os seus limites e clarificando os mecanismos psicológicos dessas relações.

A importância do mito no processo de construção da imaginação já é de interesse de estudiosos como Vygotsky (1999, 2012, 2014), Tolkien (2013), Wheel-Wright (1962) Campbell (1990, 1992, 2001), Von-Franz (1981, 1985), Jung (1964, 1983, 2000) e tantos outros. Atualmente, mesmo quando se vive um momento histórico, maiormente cientificista como o atual, há maior interesse na imaginação. Em contrapartida, segundo Hopper (2001) os conteúdos narrativos atuais a que se tem acesso sofrem da ausência de conteúdos míticos e simbólicos intencionais, caindo no que a autora chama de pseudomito. Esses pseudomitos se caracterizam, segundo ela, por interpretações rasas e intuitivas sobre mitos já estabelecidos que podem ser enxertados nas narrativas, trazendo-lhes apelo emocional e simbólico. Mas, por serem meras interpretações rasas e inadvertidas, são incapazes de expressar as condições fundamentais humanas e, portanto, desmitologizadas. Hopper (2001) vai mais além e afirma que a literatura moderna é caracterizada por um esgotamento imaginativo e que esse fato se deve à ausência mítica, intencional nas narrativas. Talvez por isso, como se afirmou anteriormente, possivelmente haja mesmo a necessidade do resgate mítico dos contos de fadas para se resguardar os processos instrutivos e imaginativos que ocorrem por meio dessa narrativa.

O processo de interpretação dos contos de fadas, como não poderia deixar de ser, também foram amparados nos pontos de contato epistemológicos entre nossos estudos e a Teoria da psicanálise. Por isso mesmo, encontramos nos escritos de

Freud (1914 e 1980); Lajonquière (2010), Bettelheim (1997) alguns dos conteúdos simbólicos que constroem nosso argumento. Esses estudos, outrora estabelecidos acerca das memórias humanas nos contos de fadas serviram de suporte nos momentos em que se percebe a coerência entre diferentes formas de analisar-se a narrativa dos contos de fadas.

Nos escritos de Hopper (2001), encontra-se grande respaldo na proposta desta tese de explorar os conteúdos mitológicos e simbólicos presentes nos contos de fadas, no caso específico do conto *A Bela Adormecida*. Isso porque, segundo Hopper (2001), o desconhecimento do conteúdo mitológico das narrativas que nos cercam implica o próprio desconhecimento dos arquétipos em que se baseiam nossa memória e imaginação no nível inconsciente, porém presente em nosso cotidiano. É o que a autora chama de “ironia residual de toda afirmação estética” (HOPPER, 2001, p. 72), normalmente presente em nossa imaginação criativa. No entanto não sabemos muito bem em que nos baseamos para a construção de tais conceitos para a construção dessa imaginação. Para Hopper (2001) e Campbell (1992), muito provavelmente esses resíduos imaginativos possuam bases míticas; para Jung (1964), são os símbolos humanos. Portanto, o estudo do conteúdo mítico dos contos de fadas, que ainda resiste em tempos atuais como linguagem simbólica e carregada de referências sobre as condições humanas fundamentais, pode ser caracterizado com o próprio estudo do desenvolvimento humano e sobre a construção de seus processos imaginativos. Além disso, aponta caminhos importantes para a compreensão das representações sociais que se constroem ao longo dos anos acerca desse tema.

Coleridge (1957) denominou de “imaginação primária” a correlação inconsciente entre o mito e os sonhos como fonte de motivação e de resgate de informações. Para esse autor, a imaginação estabelece uma reconciliação entre as experiências reais e as não vividas. É essa ideia que se levanta, portanto, no que diz respeito ao conteúdo mítico dos contos de fadas. Mesmo baseada em experiências não vividas, a criança começa a construir sua imaginação, estabelecendo elos e limites entre ela e a realidade, dando espaço a sua imaginação criativa e vazão aos seus tormentos e inquietações por meio dos contos de fadas – conceitos sobre imaginação levantados por Vygotsky (2012, 2014), no livro *Imaginação e Criatividade na Infância*. Em um ensaio de oito pequenos capítulos, esse autor relaciona os conceitos

de imaginação e criatividade, a partir da contribuição de diversos outros autores, garantindo um espaço reservado para correlacionar a imaginação e a criatividade. Os contos de fadas, em todas as suas possibilidades de exploração, atendem aos cinco domínios imaginativos elencados por Vygotsky (2012, 2014), como poderá ser visto mais adiante.

O conto de fadas está presente na experiência individual e nas experiências sociais, pois, como se observam em capítulos posteriores deste estudo, ele carrega marcas dos constructos sociais de cada momento histórico em que esteve presente. Dessa maneira, promove a problematização entre imaginação e criatividade, destacando pontos de contato entre elas, quando se aproxima de seu conteúdo mitológico. Neste sentido, a narrativa dos contos de fadas pode servir como recurso de promoção do processo imaginativo, levando o estudante ao exercício de desenvolvimento de sua criatividade.

As narrativas dos contos de fadas carregam a possibilidade simbólica e mítica de antecipação experiencial, pois tratam de dilemas humanos usualmente vividos, dando a oportunidade de a criança apreender os arquétipos outrora estabelecidos na sociedade da qual faz parte. Por isso, pode servir como recurso definição dos limites da relação entre a imaginação e a realidade, uma vez que traz à tona dilemas essencialmente humanos, mas limitados aos recursos imaginativos da pessoa que, de alguma maneira, estabelece contato com essa narrativa. Uma vez que “a fantasia se constrói com elementos do mundo real” (VYGOTSKY, 2014, p. 11), esses limites são observados e trabalhados dentro da própria narrativa.

Observa-se ainda o conto de fadas como campo fértil para a elaboração de ideias e experiências por meio da exploração da narrativa descolada de suas próprias experiências e atreladas às experiências fantásticas que, por isso mesmo, não precisam fazer sentido em níveis racionais. Neste sentido, ultrapassa a imaginação reprodutiva ligada à memória, extrapolando-a no nível que se chama de criatividade e inteligência simbólica. Por conta dessa possibilidade, vislumbra-se que essa narrativa pode ajudar na clarificação de alguns mecanismos psicológicos de encadeamento entre a imaginação e a criatividade, uma vez que a experiência se apoia na fantasia, demonstrando seus enlaces emocionais, por meio de situações reais.

Tanto Tolkien (2013) quanto Benjamin (1994) e finalmente Campbell (1992) já alertavam sobre o “tormento mítico” relacionado às narrativas que carregam esse

conteúdo, considerando que as narrativas míticas lançam luz sobre a possibilidade da concretização real dessas experiências, antes apenas imaginadas. Neste sentido, observa-se que a utilização dos contos de fadas em suas possibilidades míticas pode ser importante aliado no trabalho acerca das inquietações pelos quais o indivíduo passa na construção e na concretização da imaginação. Isso porque, segundo Vygotsky (2014, p.11), “a imaginação prevê a emergência de uma experiência real”.

Tendo em vista que, para Vygotsky (2014), o desenvolvimento da criatividade se trata das relações entre os conhecimentos já construídos pela pessoa e os aspectos culturais e simbólicos a que essa pessoa tem acesso ao longo da vida, procurou-se descrever nesta tese as possibilidades do conto de fadas que podem ser exploradas para o desenvolvimento da criatividade infantil. Porém, acredita-se que a intencionalidade da exploração simbólica e mítica dos contos de fadas é imprescindível nesse processo de construção imaginativa para sua utilização como recurso pedagógico.

Dessa maneira, infere-se ser de essencial importância que o professor, mediador da construção desse processo criativo, quando conhecedor das possibilidades dos contos de fadas, trabalhe com eles de forma mais adequada, sobretudo consciente, explorando sua linguagem mítica e simbólica como gatilho para a vivência de experiências criativas.

A cultura, o desenvolvimento técnico-científico, as formas de se relacionar e se comunicar e, portanto, as narrativas e todo o percurso histórico-social são produtos da criatividade humana. Para Vygotsky (2014), a criatividade está diretamente relacionada com a nossa capacidade de associar ideias e de ressignificá-las. Considerando que os contos de fadas são uma ressignificação dos mitos que contemplam as vivências humanas, infere-se que esses contos de fadas podem ser fonte de experiências para que crianças ouçam e experimentem suas possibilidades humanas. No entanto, propõe-se uma extrapolação neste sentido. Sugere-se que o acesso, o estudo e a compreensão do percurso narrativo dos contos de fadas proporcionem às crianças a reflexão sobre as experiências passadas, vividas e significantes para determinado momento histórico, além de novas combinações para o exercício da imaginação, tendo em vista que [...]

[...] os produtos da imaginação constroem-se a partir desses elementos elaborados e transformados da realidade, sendo necessário dispor de grandes

reservas de experiências acumuladas para podermos construir como esses elementos as imagens de que falamos (VYGOTSKY, 2014, p.14).

Compreende-se, neste estudo, que a disponibilização, a análise, o estudo e a reflexão quanto ao percurso narrativo dos contos de fadas convergem, juntamente, para as reservas de experiências humanas relacionadas aos mitos no decorrer dos anos que possibilitarão às crianças e aos educadores motivação imaginativa e criativa.

Percebe-se que a própria existência de um percurso narrativo dos contos de fadas que expressam as características e as demandas sociais de cada momento histórico em cada cultura já caracteriza um exercício imaginativo humano, tendo em vista o conceito de imaginação de Vygotsky (2012, 2014) e de Hopper (2001). Os registros dos contos de fadas que serão conhecidos em capítulo posterior demonstram a capacidade humana de reproduzir suas memórias, criando e elaborando em cima dessas ideias, modificando-as de acordo com as suas necessidades e formas de inteligibilidade. Essa elaboração, por meio da narrativa, já destrinchada em vários estudos por Benjamin (1987, 1994) e Tolkien (2013), expressa normas de comportamento, impressões sobre o mundo, laços humanos e relação das pessoas com a natureza e com suas construções, portanto, suas representações sociais. Essa forma de inteligibilidade humana é muito importante, pois facilita a adaptação das pessoas ao meio exterior, muitas vezes complexo e incoerente, estimulando hábitos para a regulação social, que se repetem em determinadas circunstâncias.

No entanto, assim como as relações que *A Bela Adormecida* estabelece durante os anos mudam em seu percurso narrativo, a fluidez das representações sociais propostas por Moscovici (2012, 2015), que serviram de referência para esta tese, afrouxa as amarras de regulação social. Considerando que as impressões vividas por meio dos contos de fadas, mais particularmente do conto *A Bela Adormecida*, passaram e ainda passam pela função criadora e combinatória humana, percebe-se que o salto do amor romântico expressado entre a princesa beijada pelo seu príncipe – versões de 1812, 1947 e 1959 – para o amor fraterno entre mulheres que se conhecem, convivem e constroem uma relação de “amor verdadeiro”, como no filme *Malévola* (DISNEY, 2014), faz sentido em nossa sociedade atual. Propõe-se, no entanto, o exercício imaginativo de como essa versão seria observada há 30 anos, momento histórico em que o amor romântico estava muito salientado.

Infere-se que, assim como os contos de fadas mudam no decorrer do tempo, as próprias representações sociais associadas a eles também passam por transformações que os projetam para o futuro, criando-os e modificando-os no presente como forma de garantir que as gerações posteriores tenham acesso as suas raízes míticas. Esse processo de mudanças se dá justamente pela capacidade imaginativa humana. Ressalte-se que é o processo criativo que garante a significação e ressignificação dessa narrativa em tempos atuais.

Esse processo de mudança e de garantia do conhecimento da narrativa mítica e simbólica dos contos de fadas demonstra ser consequência da larga utilização dessa modalidade narrativa como recurso pedagógico em nossas escolas. Quer seja como leitura deleite – ato de contar uma “historinha” pelo prazer de fazê-la conhecer por outras pessoas, diversão e entretenimento, essa forma narrativa é muito presente nas escolas brasileiras. Na escola, os contos de fadas ainda possuem objetivos pedagógicos mais específicos, como o estudo da própria forma narrativa – como aconselham os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular. Este estudo de estrutura narrativa, das personagens, entre tantas outras possibilidades, também é objeto desta pesquisa.

Neste trabalho, entende-se por recurso pedagógico todos os materiais que auxiliam o professor no processo de construção de conhecimentos no ambiente escolar. Portanto, identifica-se a existência de materiais de natureza pedagógica em si mesmos – feitos com o objetivo de construção de algum conhecimento –, bem como aqueles utilizados como recursos pedagógicos, pois não são elaborados com esse objetivo, mas que, de alguma maneira, podem ser utilizados com finalidades pedagógicas, como é o caso dos contos de fadas. Portanto, neste estudo, reconhece-se a importância do conto de fadas como recurso pedagógico, pois a utilização dessa narrativa pode se prestar como meio para a aprendizagem. Também pode ser objeto de aprendizagem como modalidade narrativa e campo fértil para o reconhecimento do mito, da construção e do exercício da imaginação e da criatividade.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CONTOS DE FADAS

"Se tens que lidar com água, consulta primeiro a experiência, depois a razão".

(Leonardo Da Vinci)

Muitas vezes relegados pela ciência, os conhecimentos relacionados ao senso comum permeiam nossas vidas e nossas experiências. Mesmo em contextos que acreditamos estar agindo sobre bases da experiência empírica, científica ou sensorial, eventualmente, como afirma Midgley (2014), são nossas percepções míticas e simbólicas que balizam nossas ações. Talvez por isso mesmo, os conceitos míticos e simbólicos sejam mais bem aceitos em meios em que o conhecimento do senso comum é considerado relevante. Para Duveen (2015), o senso comum constitui-se basicamente de ideias sustentadas pelas influências sociais da comunicação que vão se cristalizando de tal maneira em nosso cotidiano, que servem como meio principal de análise para se estabelecer associações de ideias e, com base nelas, agir no mundo.

Percebe-se, felizmente, que a estrutura atual da elaboração do conhecimento científico suporta bem o estudo sistematizado do mito ou do senso comum, diferentemente de algumas décadas atrás, tanto que se encontra espaço profícuo para este estudo dentro da teoria das representações sociais. Em síntese, a TRS se interessa pelo sistema de orientação das condutas e das comunicações, em sua grande maioria, produzidas e significadas dentro do universo consensual ou por meio do senso comum (MOSCOVICI, 2015). Quando se compreende que as ideias do senso comum e a própria imaginação, em alguma medida, contribuem para a modificação e para a cristalização do mito, nota-se que esse fato desempenha papel importante em como constroem as concepções e como as pessoas se relacionam com o mundo. Dessa maneira, compreende-se que as representações sociais, baseadas no senso comum e no conhecimento mítico, estão presentes em todas as nossas relações.

Portanto acredita-se serem relevantes os estudos que possibilitem a compreensão mítica e simbólica das narrativas que permeiam a vida humana, apontando, questionando e refletindo sobre suas representações sociais. É relevante ainda compreender como essas informações e construções simbólicas possibilitam o en-

tendimento da cristalização das narrativas no senso comum e, dessa maneira, são sustentadas por representações sociais e coletivas e dão base para elas.

Acredita-se que a teoria das representações sociais demonstrou grande coerência nos estudos relacionados aos saberes cotidianos, como é o caso dos contos de fadas. Essa forma de inteligibilidade acadêmica a respeito dos saberes construídos quase de forma não intencional recuperou a compreensão epistemológica do que se chama de senso comum. Portanto, não se pretende, neste estudo, igualar as narrativas dos contos de fadas aos textos históricos construídos por meio de pesquisas baseadas em metodologias científicas rigorosas. O que faz sentido aqui é entender as funções que os contos de fadas cumprem, sobretudo no contexto de educação formal, e conhecer as representações sociais acerca dessa narrativa construída por professores que atuam na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental e as utilizam como recurso pedagógico.

3.1 O Mito que Resiste e Permanece em Constante Mudança

Para Moscovici (2015), as representações sociais como base nos conhecimentos do senso comum são ideias de percepção e relação com o mundo, que se modificam e se cristalizam continuamente, através de palavras, gestos, relações e, no caso deste estudo, por meio da narrativa simbólica e mítica dos contos de fadas. Neste sentido, o autor reconhece que o senso comum e as tantas ideias que ele carrega são uma maneira importante de reconhecimento do ambiente em que se vive e das relações que se estabelecem. Moscovici (2015) reconhece ainda que os conhecimentos científicos também são representações sociais de caráter dinâmico e, por isso mesmo, não podem ser tomados como algo estável e passível de explicações fixas. O senso comum é uma forma característica de conhecimento que, segundo o autor, deve transcender o nível de um mero conceito abstrato para ser considerado um fenômeno a ser estudado e compreendido. Esse estudo não está livre da forma de inteligibilidade científica, porém não de maneira absoluta como pregavam os positivistas. Observa-se, com base nessa consideração, que o paradigma de conhecimento científico proposto pelo iluminismo – que prega o caráter mais fixo do saber científico empírico – vem perdendo força e dando lugar a outros modelos de inteligibilidade.

A TRS levanta a ideia de que os conhecimentos construídos ao longo da história podem ser caracterizados sob dois prismas: o universo consensual e o universo reificado. A produção de conhecimento que se situa dentro do universo consensual é uma criação humana contínua, marcada pelo sentido e pela finalidade. Neste universo do saber, o ser humano é a medida do mundo e de todas as coisas (MOSCOVICI, 2015), e todo o conhecimento produzido está a serviço das pessoas. Já no universo reificado, a sociedade, assim como a produção de saberes, é transformada em uma entidade sólida, básica e invariável (MOSCOVICI, 2015). Essa sociedade lança o olhar apenas ao próprio conhecimento, seus objetos, métodos e técnicas, em detrimento das necessidades humanas. Esse fato leva à autoridade de pensamento e foca na experiência individual para determinar o que é cientificamente válido e, portanto, real e o que não é. Em suma, as coisas são a medida dos seres humanos. O universo reificado fica bem caracterizado quando se levam em conta as produções científicas do momento histórico do iluminismo.

Neste contexto de produção de saberes, emerge a psicologia social do conhecimento, trazendo os saberes sociais que acolhem todo o seu caráter dinâmico contra o caráter mais fixo do saber científico empírico proposto pelo iluminismo. Para Midgley (2014), o que o iluminismo fez foi estabelecer uma nova modalidade mítica, com seu próprio conjunto de conceitos que deveriam ser considerados verdadeiros. Segundo a autora, esses conhecimentos geraram tanto fascínio que não concederam espaços para serem discutidos, como comumente se faz com os conceitos míticos e com as ideias do senso comum. No entanto, já era possível observar que, antes de Moscovici (2012), estudos a respeito das representações que as pessoas construíram sobre o conhecimento científico, os saberes populares, dentre tantos outros conhecimentos, trazendo-os ao patamar de senso comum, já eram delineadas por Durkheim (1978). Em sua teoria sobre representações coletivas, este autor traz à luz o conceito, na psicologia social, sobre a influência do coletivo na construção do pensamento individual. Durkheim (1974), no começo de seus estudos, já explicitava a ideia de que “a vida representativa” é construída pela reunião de indivíduos, e todos eles, indivíduos, contribuem para a sua própria construção.

Dentro desse aporte teórico sobre as representações coletivas, Durkheim (1895) refere-se aos mitos, lendas e tradições populares – objetos de estudo desta pesquisa – como materiais para a pesquisa em psicologia social, no processo de

compreensão de representações coletivas. Moscovici (2015, p. 41-42) cita Durkheim (1895) no livro *Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social* justamente essa passagem:

No que se refere às leis do pensamento coletivo, elas são totalmente desconhecidas. A psicologia social, cuja tarefa seria defini-las, não é nada mais que uma palavra descrevendo todo tipo de variadas generalizações, vagas, sem um objeto definido como foco. O que é necessário descobrir, pela comparação de mitos, lendas, tradições populares e linguagens, como as representações sociais se atraem e se excluem, como elas se mesclam ou se distinguem etc. (DURKHEIM, 1895 *apud* MOSCOVICI, 2015, p. 41-42).

Portanto, desde o início dos estudos acerca das representações coletivas e, posteriormente, das representações sociais, reconhece-se a importância da análise tanto dos mitos quanto das narrativas populares correntes para a compreensão da própria estrutura social. Infere-se, nesse contexto, que a narrativa dos contos de fadas, por ser uma das primeiras narrativas a que as crianças têm acesso, é objeto de estudo singular para esse entendimento social. Como se argumenta adiante, além de carregarem o mito em sua raiz, essa modalidade narrativa ainda se encaixa na qualidade de narrativa popular muito circulante nos contextos sobre os quais esta pesquisadora investiga. Logicamente essas narrativas, solitariamente, não são capazes de explicar a complexidade da teia das construções humanas no processo de elaboração das representações sociais ou coletivas de um determinado contexto histórico. Mas, por sua vez, elas podem ser observadas como pistas na procura por respostas sobre a maneira como se constroem essas representações. Como esclarece Moscovici (2015), quando se refere à sociedade pensante, as construções das representações sociais ocorrem desde muito cedo em uma via de mão dupla entre elaboração individual e coletiva do pensamento:

Mas aos poucos nós fomos nos dando conta que ela (a sociedade pensante) na realidade brota da comunicação social. Estudos recentes sobre crianças muito pequenas mostram que a origem do pensamento depende das inter-relações sociais (MOSCOVICI, 2015, p. 43).

Diferentemente das representações sociais que se fazem sobre os conhecimentos científicos baseados no mito (palavra utilizada no sentido de cristalização de um conceito), construído pelo iluminismo, as representações sociais míticas e simbólicas fundadas no senso comum são representações muito mais complexas e “não podem ser tomadas como algo dado nem podem elas servir simplesmente como variáveis explicativas” (MOSCOVICI, 2015, p. 15). Por isso, permitem muito mais

questionamentos, estudos, variação de forma de inteligibilidade que o conhecimento científico. Isso porque os contos e os mitos não estão, em tempos atuais, cristalizados em uma representação social de verdades universais e inquestionáveis, diferentemente do que acontece com os conhecimentos construídos com base nas metodologias científicas físicas, matemáticas e até mesmo biológicas. Portanto, os aspectos simbólicos e mitológicos dos contos de fadas que permeiam o nosso cotidiano aceitam melhor questionamentos e, talvez por isso, encontrem mais espaço para o estudo e o questionamento das representações sociais que carregam.

As representações sociais a respeito dos contos de fadas são inúmeras. Por serem uma forma narrativa presente em nossas vidas há incontáveis séculos, por meio da narrativa oral e, há mais de 200 anos, por meio dos primeiros registros dos Irmãos Grimm (1812) e de Charles Perrault (1697), os contos de fadas permeiam o nosso imaginário e estão particularmente presentes no ambiente escolar, sendo contados e recontados por educadores ao longo dos anos arredor do mundo. Por este motivo, confia-se no valor heurístico deste estudo, tendo em vista a grande utilização dos contos de fadas no ambiente escolar como recurso pedagógico. Tratando tanto das representações sociais temporais que os contos de fadas carregam em seu percurso narrativo – conceito que será largamente trabalhado em capítulo posterior –, quanto das representações sociais do próprio conto – narrativa mítica e por isso mesmo original –, o estudo dos contos de fadas baseado na teoria de Moscovici (2012; 2015) acrescenta muito em nosso saber quanto ao tempo histórico, sobretudo quanto ao simbolismo representativo de um recurso pedagógico amplamente utilizado em ambientes escolares.

Para Jodelet (2001), a representação social é sempre a representação de algum objeto ou de alguém. Neste sentido, tanto as características do objeto – o conto de fadas considerado como um recurso pedagógico utilizado em sala de aula – quanto as características dos sujeitos simbolizados nesses contos – percurso narrativo e observação dos aspectos simbólicos e temporais dos contos – são objeto de análises deste estudo em representações sociais. Por isso mesmo, levanta-se a existência de uma dupla camada de representações sociais.

Finalmente, observam-se, por meio da pesquisa proposta nesta tese, as representações sociais construídas pelos professores que utilizam esses contos como recurso pedagógico em suas salas de aulas. Observa-se ainda como a vivência do

percurso narrativo proposto nesta tese se entrelaça em suas vivências individuais, afetando, em alguma medida, a maneira como essa narrativa é utilizada como recurso pedagógico. Para isso, destacam-se as representações sociais construídas por esses sujeitos da pesquisa, fazendo o recorte específico do conto de fadas *A Bela Adormecida*, conto que adiante se conhecerá o percurso narrativo, explicitado no capítulo específico.

Encontra-se muita afinidade do tema aqui desenvolvido com os estudos propostos por Denise Jodelet (2001), talvez porque, dentre as diversas linhas de estudo que se ramificaram na teoria das representações sociais, “esta línea, por su cercanía epistemológica con el Interaccionismo simbólico processual”² (BANCHS, 2002, p. 55), mostrou caminhos importantes para a interpretação, a análise e o estudo das narrativas dos contos de fadas. Para Jodelet (2001), a ideia de representações sociais sempre está relacionada a uma ideia de simbolização, ou seja, ela enfatiza os aspectos simbólicos que um sujeito ou objeto (neste caso, uma narrativa) estabelecem em seu tempo e em seu espaço.

Cuidou-se em deixar claro que se lida com dois aspectos simbólicos diferentes, mas que, no entanto, estão imbricados: o aspecto simbólico do conto de fadas enquanto material ou recurso pedagógico para se reconhecer a representação social desse recurso pedagógico; e o aspecto simbólico relacionado às ideias e representações sociais contidas no conteúdo de sua narrativa. Tanto o aspecto simbólico do conto de fadas, enquanto material, quanto os aspectos simbólicos relacionados às representações sociais temporais expostos em seu percurso narrativo possivelmente afetam, em alguma medida, os sujeitos desta pesquisa, neste caso, os professores. Mesmo que, apenas um grupo de professores não possa caracterizar, de forma unânime, as representações sociais e os significados simbólicos construídos acerca do conto de fadas *A Bela Adormecida* percorreram o caminho de inteligibilidade oferecido por Moscovici (2015):

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam (MOSCOVICI, 2015, p. 45).

² “Esta linha, por sua proximidade epistemológica com o interacionismo simbólico processual”... (tradução livre da autora).

Quando se considera que os estudos em representação sociais são de caráter simbólico, pois se tornam presentes por meio da própria representação de algo, alguém ou alguma ideia que estão ausentes, lança-se luz sobre os dois aspectos simbólicos dos contos de fadas citados anteriormente. Neste sentido, percebe-se a delicadeza e a importância de delimitação do terreno de representações sociais explorado. Sinalizou-se que se estavam investigando dois níveis de representações sociais: as representações simbólicas do próprio objeto (a narrativa do conto de fadas *A Bela Adormecida*) e as representações sociais construídas pelos sujeitos de pesquisa (os professores) acerca desse objeto.

Tendo em vista que os significados simbólicos das narrativas enquanto objeto de pesquisa em seu percurso narrativo que, por sua vez, demonstram ser veículo para a observação e análise das representações sociais de outros tempos, muitas vezes podem ser confundidos com o senso comum ou com as próprias interpretações pessoais, foi proposta uma análise específica desse aspecto. Consideraram-se os conceitos levantados por Jodelet (2001), quando se reconheceu que os contos de fadas carregam a dimensão simbólica da representação social – primeira dimensão considerada neste estudo, uma vez que representam ideias, valores e vivências por meio de outros objetos, personagens e experiências implícitas. E também carregam a dimensão interpretativa social – segunda dimensão considerada, ou seja, um significado atribuído àquela representação em si. Dessa maneira, a interpretação de um conto de fadas é uma representação de uma representação, é uma dupla representação social.

Para evitar que este estudo se reduza a meras interpretações pessoais, teve-se o cuidado de trazer, como se verá em capítulo posterior, as interpretações simbólicas já construídas em literatura sobre a narrativa dos contos de fadas e a recorrência de sua utilização como recurso pedagógico em ambientes de educação formal. Neste sentido, procurou-se atribuir a esta pesquisa os significados simbólicos das representações sociais específicas do conto de fadas contemplado – *A Bela Adormecida* –, pois se pensou que falar em contos de fadas de maneira geral seria tentar abarcar uma realidade imensa, com diversos sentidos que eventualmente não poderiam ser compreendidos em consonância com apenas uma pesquisa, por expressarem representações simbólicas muito diferentes. Jodelet (2001) chama a atenção ainda sobre uma terceira dimensão simbólica da representação social, a interpreta-

ção pessoal. Reconhece-se que seria impossível esgotar as representações simbólicas dos inúmeros contos de fadas registrados, bem como suas esferas de representações sociais, por isso mesmo, esta pesquisadora não se sente capaz, nesta oportunidade, de esgotar as questões relacionadas às interpretações dos sujeitos de pesquisa acerca desse conto. Deixou-se essa última dimensão a cargo da produção de dados e suas análises em processos metodológicos explicitados mais adiante, de acordo com as funções essenciais das representações sociais, possíveis construções, levando em consideração o recorte temporal e social deste estudo.

3.2 Processo de Construção das Representações Sociais

Propôs-se um resumo do processo de construção de uma representação social, tendo em vista que a teoria das representações sociais é uma forma de compreensão da generalidade simbólica presente nas relações entre as pessoas e de seu papel na comunicação e na gênese dos comportamentos sociais, segundo o próprio Moscovici (2012) descreve no prefácio da segunda edição de seu livro *Psicanálise, sua Imagem e seu Público* (a primeira edição constituiu a sua própria tese).

Indicando as limitações das teorias de representações coletivas elaboradas por outros pesquisadores em psicologia social e sociologia, e muito confiante de que a teoria das representações sociais demonstraria aporte teórico para fazer compreender como as construções simbólicas ocorriam sobremaneira em um processo coletivo e social que se retroalimenta, Moscovici (2012) concentrou o domínio de sua pesquisa na literatura, na arte, no mito, na ideologia e, sobretudo, na linguagem. Em suas obras este autor elucida conceitos fundamentais para um estudo de psicologia social baseado na TRS, como os conceitos de familiar, não familiar, ancoragem e objetivação, conceitos-chave para a compreensão deste estudo. E ainda o conceito de sociedade pensante, largamente presente no próximo capítulo desta tese.

Em seu livro mais importante, *Representações Sociais – Investigação em Psicologia Social*, Moscovici (2015) ocupou-se em descrever o seu conceito de sociedade pensante, cuja finalidade principal é caracterizar que as ideias, as narrativas e os símbolos, uma vez disseminados entre as massas, comportam-se como materiais sobre os quais não se tem controle algum. Essa sociedade pensante se encarrega de distribuí-los, colocando essas informações no universo consensual – em que a sociedade é uma criação visível, permeada sobretudo por sentido e finalidade e, por-

tanto, o ser humano é a medida de todas as coisas; e no universo reificado – em que a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, indiferentes às individualidades humanas e, portanto, todas as coisas são a medida dos seres humanos, como foi resumido anteriormente.

Neste sentido, é importante frisar que a finalidade de uma representação social é tornar familiar o que não é familiar ou mesmo tornar familiar a própria não familiaridade. Um símbolo, um ícone ou signo familiar são aqueles que já possuem uma representação social sólida e pertencem ao universo consensual, pois confirmam crenças construídas ao longo do tempo, interpretações adquiridas mais frequentemente do que eventualmente outros conteúdos que contradizem a tradição (MOSCOVICI, 2015). O conceito de familiar se refere ao fato de a memória prevalecer sobre qualquer outra possível dedução desviante. Prevalece ainda a resposta consensual sobre qualquer estímulo de uma possível construção de uma nova imagem acerca da realidade. O processo de transição de conteúdo do lugar não familiar para o familiar é, segundo esse autor, dinâmico e irrefreável, restando aos pesquisadores observá-lo, analisá-lo e expô-lo. Essa exposição, segundo Jodelet (*apud* SALAZAR; CURIEL, 2007), já se caracteriza como uma forma de intervenção.

Posteriormente, a teoria das representações sociais apresenta a ideia de ancoragem e objetivação, dois processos que geram, de fato, as representações sociais. Moscovici (2015) explica que esses processos ocorrem na esfera do particular e do individual. No entanto eles são amparados por construções de ideias coletivas e, por isso mesmo, disseminados pela sociedade pensante. A ancoragem se caracteriza por um processo individual e social que busca nos aproximar de algo estranho e perturbador ao nosso sistema particular de crenças e transformá-lo, comparando-o com algum paradigma já existente, portanto, já ancorado (MOSCOVICI, 2015). Ancorar, neste sentido, refere-se a escolher algum paradigma já presente na memória e, por meio dele, estabelecer uma relação positiva ou negativa com a ideia em ancoragem. Já o processo de objetivação diz respeito a atribuir a qualidade icônica de uma ideia, ou seja, aproximar do real uma ideia que anteriormente era irrealizável. Dessa maneira, a objetivação une a ideia do não familiar com uma realidade em essência, observável e palpável.

3.3 Funções Essenciais das Representações Sociais

Sá (1993), de acordo com Moscovici (1979) e Abric (2003), lista algumas das funções básicas das representações sociais, o que esclarece quanto as suas possibilidades de estudo, para a elaboração de processos inteligíveis acerca de assuntos comuns ao nosso cotidiano, como é o caso das narrativas dos contos de fadas: função do saber, função identitária, função de orientação ou função prescritiva e função justificatória.

Função do saber – versa sobre a compreensão da realidade, expressa por meio da comunicação. Sá (1993) denomina essa comunicação como um processo de troca social que permite a difusão de “um saber ingênuo”, neste caso, a transmissão social por meio da comunicação (escrita ou audiovisual) dos contos de fadas. Portanto, nas análises de estudo, procurou-se compreender como os professores sujeitos desta pesquisa tomaram ciência (lembranças de primeiro contato) dos contos de fadas e como difundem esse saber em suas salas de aula (utilização como recurso pedagógico).

A função do saber, dentro da teoria das representações sociais dos contos de fadas, de cantigas de roda, histórias folclóricas, parlendas, entre tantas outras expressões culturais, é afirmada e reafirmada constantemente. Por meio de seus conteúdos simbólicos, informações e “saberes ingênuos” se perpetuam em determinada cultura, sendo reconhecidos e sustentados toda vez que alguém conta um conto de fadas, recita uma parlenda ou canta uma cantiga de roda. Os conteúdos dessas expressões culturais fazem saber, de geração em geração, incontáveis informações sobre o mundo, sobre a forma de se relacionar com outras pessoas e com a natureza.

Moscovici (2012) afirma que os membros de uma comunidade, por meio da linguagem ou dos símbolos icônicos, trocam seus saberes com objetivo principal de manter viva a sua história individual, sobretudo a coletiva. Essa comunicação nunca se reduz apenas à transmissão da mensagem original, ela interpreta e combina essas mensagens, tendo em vista a sua dinamicidade. Sabe-se que as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de se comunicar algo que já se conhece (MOSCOVICI, 2015, p. 46). Dessa maneira, a função do saber é im-

prescindível para manter vivas a história e a cultura de um povo. Talvez por isso, os contos de fadas sejam tão largamente “sabidos” ao redor de todo mundo.

Função identitária – aponta a identidade social e pessoal que, em alguma medida, se enquadra no sistema de normas vigentes e de valores sociais histórica e socialmente determinados, permitindo a permanência de algumas especificidades de determinados grupos. Essa função será largamente trabalhada no próximo capítulo, no qual se constrói, por meio de metodologia autoral, o chamado percurso narrativo dos contos de fadas.

A função identitária, dentro da teoria das representações sociais, permite a inferência de que algumas expressões culturais se manifestam como forma de preservação e proteção da identidade de um grupo organizado. Essa proteção, como será possível observar posteriormente, caracteriza-se eventualmente pela adaptação de conteúdos externos à realidade interna desse grupo. Dessa maneira, o grupo não ficaria alheio às manifestações culturais de um mundo globalizado e ainda assim preservaria sua identidade específica.

Ligada à experiência do conhecimento, essa função explicita como, por meio da linguagem e dos códigos, os sujeitos constroem os meios necessários para pertencerem a seu meio social e nele se orientarem (MOSCOVICI, 2012). Essa identidade de códigos adapta-se à realidade do grupo, protegendo, em certa medida, os seus saberes específicos e, finalmente, a sua própria identidade. Teve-se a oportunidade de observar, por meio do percurso narrativo dos contos de fadas, como determinados grupos preservam sua identidade cultural, adaptando algumas de suas narrativas aos seus códigos identitários específicos.

Função de orientação ou função prescritiva – guia comportamentos e práticas julgados adequados, lícitos e tolerados em um dado contexto social. Sugere-se que é o caso da elaboração das histórias míticas e posteriormente dos contos de fadas, que, de alguma maneira, funcionam como balizadores sociais.

A função de orientação também pode ser largamente estudada dentro da teoria das representações sociais por meio de contos e cantigas populares. Isso porque, em determinados momentos, esses conteúdos funcionam como balizadores de comportamento, assumindo caráter pedagógico. Arelada à função identitária, a função de orientação também funciona como um filtro de informações que o grupo

acredita ser coerente dentro de suas normas internas, orientando comportamentos, explicitando as atitudes aceitas ou repudiadas dentro daquela organização.

Moscovici (2015) afirma que as representações sociais são prescritivas e se impõem sobre os sujeitos de forma quase irresistível. Isso porque essas prescrições e orientações permitem que os sujeitos sejam capazes de compreender a relação com todos os outros sujeitos do grupo. No entanto, o autor também afirma ser importante o empenho em refletir sobre essas prescrições e orientações previamente sugeridas pelos nossos pares, evitando que essas representações sejam apenas “recitadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2015, p. 36). Segundo ele, essa reflexão permite perceber como as representações podem influenciar a construção de determinadas ideias e, se for o caso, adaptá-las da melhor maneira possível para o estabelecimento do bem comum.

Função justificatória – permite justificar, em momento posterior, o comportamento ou a tomada de posição. Dessa maneira, a função justificatória vem no sentido de corroborar todas as funções essenciais explicitadas anteriormente.

Por meio dessa função essencial de uma representação social, o grupo se autorregula, demonstrando os comportamentos aceitáveis e justificáveis para ele. Essa justificativa refere-se ao que é expresso e aceito por meio de elementos e conteúdos que expressam as representações sociais coerentes que orientam comportamentos, identificam e fazem os saberes por meio das representações sociais.

3.4 Interpretação dos Contos de Fadas – uma Representação Social da Representação Social

Reconhece-se que interpretar uma narrativa, por si mesma, é uma atividade pessoal e subjetiva que perpassa pela teia dos saberes coletivos. Tendo em vista que cada pessoa se constrói em realidades e experiências diferentes, organizando e reorganizando seu sistema de valores simbólicos, o sentido que cada um atribui a uma narrativa é pessoal. Com as narrativas dos contos de fadas de origem mítica, essa individualidade de interpretação se consolida ainda mais. Jamais caberia afirmar que as interpretações do conto de fadas *A Bela Adormecida* seriam as mesmas em diferentes locais e culturas, em diferentes momentos e muito menos com as mesmas funções. Este é o fato que justifica o recorte de apenas um conto para este

estudo, tendo em vista que esse mesmo conto foi tratado em inúmeras versões, especificidade que já concede amplo campo de pesquisa a este estudo. O que estabelece elo entre essas versões é o fato observável de que, mesmo trazendo características diferentes, como será visto no próximo capítulo, elas carregam simbolismos semelhantes ao longo dos anos como principal característica de sua origem mítica, como afirma Campbell (1990) em seu livro *O Poder do Mito*.

Queiroz (2000) contribui para este estudo com definições importantes sobre as representações sociais que bem se aplicam às narrativas dos contos de fadas. Para esse autor, os significados das representações sociais, tendo em vista o conceito de significado levantado por Jodelet (2001), são negociáveis em determinado tempo e em determinada cultura para fazerem mais sentido e, dessa maneira, se estabelecerem. Com base nisso, observa-se a negociação dos conteúdos dos textos e dos filmes que contam a história de *A Bela Adormecida* tanto para os dias atuais quanto para as realidades no passado, como demonstrado no capítulo referente ao percurso narrativo desta tese.

Para Queiroz (2000), as ideias carregadas de representações sociais passam por negociações entre os sujeitos de determinado contexto, em um determinado tempo, para melhor representarem o saber social. Sobretudo para representarem ideias do senso comum, pois essa narrativa não está sistematizada e nem sempre passa pelo rigor científico que tanto se valoriza em tempos atuais. Dessa maneira, Queiroz (2000) infere que as representações sociais dos simbolismos dos contos de fadas se delineiam em uma visão de mundo baseada na negociação de cada cultura, em cada tempo em que esses contos estão presentes. Dessa maneira, quando se estudam as representações sociais simbólicas presentes no conto de fadas *A Bela Adormecida*, estão se situando em uma visão de mundo negociada, ou seja, um saber construído coletivamente e coerente para determinado momento histórico.

Neste sentido, Jodelet (2017), em seu livro *Representações Sociais e Mundo de Vidas*, lança luz sobre o fato de que quando se analisam as representações sociais de um grupo, sociedade ou nação, dá-se conta que, “por causa da globalização e da aceleração do tempo, não são mais estranhos uns aos outros, mas contemporâneos e compatíveis” (JODELET, 2017, p. 69). Essa aproximação, fenômeno relativamente novo, tem implicação no campo de pesquisa em representações sociais, pois confronta experiências diferentes acerca do objeto. Engendram-se, em tempos

atuais, representações sociais antes construídas, muitas vezes por grupos diferentes do nosso, que percorrem as funções essenciais das representações sociais, até que possam ser estudadas em uma proposta como a desta tese.

Tendo em vista as inúmeras camadas de representações sociais, percebe-se que, como em uma cebola, elas se entrelaçam. Quando são estudados os contos de fadas na proposta de inteligibilidade dessas representações sociais, e se está diante de um grande desafio interpretativo de seu conteúdo simbólico. Finalmente, essa autora nos conforta quando afirma que “a abordagem das representações sociais permite responder a esse desafio” (JODELET, 2017, p. 69), pois essa perspectiva de pesquisa aborda a nossa realidade em constante transformação e os fenômenos que nela se desenvolvem. Dessa maneira, contribui para uma compreensão subjetiva do conteúdo da narrativa dos contos de fadas, considerando as condições sociais, as dimensões culturais e as histórias nas quais esse assunto está implicado.

3.5 Incidência na Comunicação dos Contos de Fadas nos Três Níveis de Moscovici

O estudo da proposta de inteligibilidade das representações sociais exige observações detidas e exaustivas dos saberes comuns ao nosso cotidiano. Esse fato, em alguma medida, dificulta o processo de construção dos conhecimentos, uma vez que esses saberes dificilmente são questionados no ambiente acadêmico para, dessa maneira, virarem objeto de estudos científicos. No entanto o desenvolvimento dessa teoria vai além do estudo do objeto como fonte de constructo teórico e passa pelo modo como esse objeto se perpetua. Passa ainda pelo veículo por meio do qual ele é comunicado, como livros e filmes, que também são objeto de estudo.

Com base nos estudos de Moscovici (2012, 2015), percebe-se que até mesmo a maneira de se comunicar uma ideia, neste caso uma narrativa, demonstra pistas para a compreensão de suas representações sociais. Jodelet (2001, p. 17) esclarece esse conceito quando afirma que as representações sociais que “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas nas imagens midiáticas”. Os contos de fadas passam justamente por esses veículos e se instalam em nosso cotidiano, uma vez que circulam em nossos discursos. Exemplo disso são as referências a príncipes, princesas, bruxas e às próprias histórias contadas, trazidas pelas palavras

nos livros escritos e veiculadas nas imagens midiáticas, por meio de filmes e histórias ilustradas. Por isso mesmo, lança-se luz sobre a incidência da comunicação dessas narrativas que podem ser analisadas em três níveis:

- 1) O **nível da emergência** das representações sociais que, de alguma maneira, contribuem para a construção cognitiva. Essas contribuições versam sobre a dispersão e a defasagem das informações relativas ao objeto representado desigualmente acessível de acordo com o grupo. Ora, é fácil perceber que nem todos os grupos têm acesso às mesmas narrativas de contos de fadas e que até mesmo as narrativas de mesmo tronco mítico recebem focos diferentes, como se procurou demonstrar no percurso narrativo explorado neste estudo. Isso porque esses aspectos variam de acordo com os interesses e implicações dos sujeitos envolvidos, como se observa na função de orientação ou prescritiva de uma representação social. Esses elementos evidenciam as diferenças na lógica de construção cognitiva acerca de um objeto, particularmente do conto de fadas *A Bela Adormecida*.

Notou-se a emergência dessa incidência da representação social no que diz respeito ao acesso das diversas formas de tecnologia por meio das quais as narrativas dos contos de fadas são veiculadas. Os conteúdos que, durante pelo menos dois séculos, eram apenas disponibilizados em livros, sobretudo pela linguagem falada, atualmente podem ser encontrados em veículos audiovisuais, ou apenas auditivos, dentre as mais diversas possibilidades escritas. Por isso mesmo, a incidência da comunicação tornou-se determinante no que concerne às representações sociais das narrativas dos contos de fadas.

- 2) O **nível dos processos de formação das representações** que trata da relação entre ancoragem e objetivação de uma representação para que esta se consolide. Esses processos são interdependentes e explicam como as atividades cognitivas e as condições sociais se entrelaçam e organizam os conteúdos, atribuindo-lhes significados e utilidades. Procurou-se demonstrar esse processo na construção do percurso narrativo do conto estudado.

Para Moscovici (2015), o transcurso da ancoragem versa sobre o processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga em nosso sistema particular de crenças, em algo que, de alguma maneira, se encaixa

nesse sistema de crenças. Em linhas gerais, ancoragem tem por objetivo garantir o mínimo de coerência entre o desconhecido e o outrora estabelecido e conhecido, nomeando e dando lugar a determinado conteúdo em um determinado meio.

Já a objetivação, de acordo com Moscovici (2015, p. 71), une a ideia de familiaridade com a realidade de um contexto social, tornando-a verdadeira. Quando um conteúdo passa pelo processo de objetivação, ele ganha a qualidade icônica de uma ideia, produzindo e determinando ações por meio dessa ideia. A objetivação é o esquema inicial para todos os processos relacionados às funções essenciais das representações sociais, explicitados anteriormente. Isso porque a objetivação vai além da ancoragem, uma vez que, além de nomear e dar lugar a um conteúdo torna-o concreto, crível e até aceitável. Nesse sentido, um fato fortemente inaceitável e improvável a uma geração, quando objetivado, passa a ser concreto, presente, familiar e óbvio para a geração seguinte.

- 3) O **nível da edificação da conduta** baseado nas representações sociais, ou seja, os modelos adotados pelo sujeito, no que respeita à opinião, à atitude e à maneira de se movimentar no mundo, por meio de informações construídas a partir de conteúdos midiáticos, em seu processo de difusão de informações. Uma vez que assumem caráter prescritivo do comportamento, *convencionalizam* esses comportamentos e, dessa maneira, promovem a edificação de conduta, por meio de negociações sociais e jogos de poder extensos que escondem, explicitam ou enxertam características particulares de um conteúdo estudado. Quando passam por alterações em características específicas, ao longo do tempo e de acordo com o contexto social em que estão sendo divulgados, os contos de fadas demonstram muito bem este processo que se explorou no percurso narrativo.

Por este motivo, acredita-se que a construção e o conhecimento do percurso dos contos de fadas utilizados como recurso pedagógico em ambientes escolares se fazem muito importantes. Carregando um contexto histórico, negociado e imanente de simbolismos, essa modalidade narrativa demonstra características de uma negociação social com base interativa que envolve discordâncias e argumentação e culmina em seus registros escritos e fílmicos.

Quando se elabora e se estuda o percurso narrativo de um conto, de fato, estão-se investigando as negociações realizadas ao longo do tempo e que resultaram em um registro desse conto. Quando se tem acesso a um material (livro ou filme), aceito no universo consensual de um determinado grupo sobre aquela narrativa, pode-se compreender esse fenômeno. Doise (1986) vai mais adiante nesse conceito quando afirma que as representações sociais são resultado de “lutas de poder” em um determinado grupo. Portanto, quando se aplica esse conceito à narrativa dos contos de fadas, percebe-se que os registros deles ao longo dos anos, caracterizados neste estudo pelo percurso narrativo, provavelmente são resultados de um embate social, uma negociação social e, finalmente, um consenso social que deu origem a um registro coerente em determinada época e em determinada cultura. Esse processo se encaixa no que foi denominado por Moscovici (1998) como polifasia cognitiva.

A polifasia cognitiva, segundo Moscovici (1998), relaciona-se aos tipos de saberes “alternativos” – termos de compreensão pessoal – em contextos sociais específicos. Esses saberes são adaptados às necessidades de determinado grupo – o conceito de grupo é muito bem explorado nos estudos de Doise (1986) –, respondendo às necessidades e critérios particulares desse grupo. Aplicando esse conceito ao percurso narrativo dos contos de fadas, é possível inferir que a proposta de polifasia cognitiva de Moscovici (1998) permite o desenvolvimento e a consolidação de uma base empírica para o estudo da multiplicidade de uma mesma narrativa, como no caso deste estudo.

No entanto é muito importante ressaltar que a adaptação e a multiplicidade de uma representação social, neste caso, das representações sociais da narrativa dos contos de fadas, que levam à ancoragem e à objetivação desse conteúdo, não acontecem abrupta ou rapidamente. Pelo contrário, precisam passar por processos complexos e imbricados, no que concerne à ancoragem e à objetivação, amplamente estudadas dentro da teoria das representações sociais.

Ângela Arruda (2014a), em uma seleção de estudos sobre representações sociais, refere-se a “prismas diversificados, mas não divorciados” (ARRUDA, 2014a, p. 55), sobre os quais foi lançada mão neste estudo para facilitar a compreensão em uma proposta de inteligibilidade da ancoragem e da objetivação baseada na teoria das representações sociais do conto de fadas:

- a) o **prisma sequencial**, que se relaciona ao fato de uma representação social ser mutável, justamente para melhor responder às necessidades de cada momento histórico e de cada contexto social;
- b) o **prisma conjuntural**, que se refere ao próprio veículo em que essa representação social é expressa e o quanto esse veículo pode contribuir para a modificação de suas representações e, dessa maneira, atingir novos públicos;
- c) o **prisma de concentração**, que versa sobre a raiz de uma representação social, ou seja, uma perspectiva em que possivelmente a ideia que ancora uma representação social se originou e, com base nessa ideia, foi disseminada;
- d) finalmente, o **prisma da expansão**, em que uma representação social garante sua distribuição em diversos contextos, sobre diferentes veículos, em inúmeros espaços.

Tendo sido expostos esses prismas, preza-se a compreensão tanto do processo de ancoragem como de objetivação, que articulam todos esses prismas anteriores. Neste sentido, explorou-se o conto de fadas estudado, de acordo com as categorias expostas por Moscovici (2015, p. 46), em relação aos critérios de estabelecimento para o estudo das representações sociais, a saber:

a) uma representação social é uma maneira específica de se comunicar o que já se sabe. Portanto, quando se estuda uma narrativa sob as lentes da teoria das representações sociais, pressupõe-se que essas narrativas são de conhecimento comum. Considera-se ainda que os comportamentos das personagens de um conto se relacionam diretamente com o comportamento social esperado em determinados contextos e vão se adequando a eles, na medida em que os comportamentos aceitáveis e desejáveis também vão se transformando;

b) resgatando as contribuições de Durkheim à teoria das representações sociais, Moscovici (2015) alerta que as representações sociais são como o adensamento da neblina que age como suporte para palavras e ideias. Ou seja, as inúmeras ideias – algumas a serem exemplificadas no capítulo posterior – sugeridas no conto de fadas estudado, e que encontram base em sua narrativa de forma implícita, surgem e desaparecem em seus elementos periféricos juntamente com as representações que carregam.

Esses dois conceitos vêm no sentido de deixar claro e inteligível que o estudo em representações sociais busca compreender como se dá o processo que tira uma ideia, informação, entendimento ou conteúdo do lugar de “não familiar” – aquilo que não se sabe, se ignora ou até mesmo não se aceita –, até colocá-lo no lugar familiar. Quando uma representação social se torna familiar, é trazida para a realidade coletiva, ou seja, para o universo consensual. No entanto esse conteúdo é trazido para a realidade individual do sujeito. Neste processo, ideias que pareciam absurdas e inaceitáveis em determinados momentos históricos – tanto em nível coletivo quanto individual – passam a ser toleráveis, aceitáveis e, em última instância, desejáveis (MOSCOVICI, 2012, 2015).

Infere-se que, por meio dos contos de fadas, é possível analisar um dos fenômenos que a teoria das representações sociais mais tem interesse. Justamente pelo fato de as crianças pequenas caracterizarem seu público mais importante, testemunhou-se o processo de “tornar familiar” e, em contrapartida, de tornar “não familiar” diversas representações sociais que se pretende construir, manter ou velar. De acordo com Moscovici (2015), a estruturação do pensamento coletivo deve-se muito mais às memórias e às convenções do que à própria razão. Volta-se a reafirmar que esse processo de mudança de representações sociais familiares não acontece de maneira abrupta ou por meio de uma ruptura clara com as representações que a antecederam. Por isso mesmo, não são mudanças pontuais e salientes que se pretende analisar. Isso porque não é possível ignorar o esforço social de manter vigentes as representações que já são familiares.

Porém, tanto para Moscovici (2012, 2015) quanto para Bartlett (1961), existe também um esforço das novas gerações de “tornar familiar” algo anteriormente incomum, quer seja um comportamento, quer seja até mesmo um objeto, quer seja, mais frequentemente, no contexto atual, uma tecnologia ou um conteúdo. Para Bartlett (1961 *apud* MOSCOVICI, 2015), esse processo de familiarização ocorre em meio a ajustes do que se compreende como não usual (incomum ou “não familiar”) e o que já está estabelecido por familiar. Para isso, em um jogo que em certos momentos contempla o que já é familiar – o que Moscovici (2015) nomeia de “já visto” ou “já conhecido” que em francês, língua em que a obra foi originalmente escrita, denomina-se *déjà vu* ou *déjà connu* –, e, em outros, contempla o ainda “não famili-

ar”, para novas representações sociais serem construídas, sofrendo transformações em direção ao que é familiar.

Para Moscovici (2015), os processos de ancoragem e objetivação são, justamente, o que gera as representações sociais e, por conta disso, foram explorados, tendo como base o conto de fadas *A Bela Adormecida*. Por serem os contos de fadas narrativas tão presentes em nosso cotidiano, nem sempre nos debruçamos para compreender as mensagens implícitas e, mais especificamente, as representações sociais que essa narrativa pode nos ajudar a construir. Moscovici (2015) assevera que as coisas do cotidiano escondem, dentro de sua própria banalidade, um conhecimento incontestável sobre o mundo. E, para compreender esse “conhecimento presente no cotidiano” dos contos de fadas, lançou-se mão da análise do percurso narrativo do conto estudado com base nos processos de ancoragem e objetivação.

O processo de ancoragem, como foi falado anteriormente, explicitado na obra de Moscovici (2015), é o ato de transformar uma ideia, mensagem, objeto ou comportamento estranho, ou seja, transformar o “não familiar”, em algo familiar, aceitável e, em certas ocasiões, até nomeável e comum. Dessa maneira, quando recebemos alguma informação que se choca com os paradigmas já estabelecidos, demonstramos a tendência de pensar que essas informações não são apropriadas, uma vez que, ao longo de nossas vidas, construímos um sistema particular de categorias em que encaixamos as informações que consideramos apropriadas. Novas informações, novos arquétipos, novos conteúdos, novas expressões e comportamentos discrepantes não podem ser classificados dentro das categorias que já temos construídas e, portanto, são estranhos e, muitas vezes, até ameaçadores. Por isso mesmo, o processo de ancoragem acontece.

Outra característica muito importante no processo de estudo das representações contidas no conteúdo dos contos de fadas, especialmente do conto *A Bela Adormecida*, é o processo de objetivação. Quando se constrói o percurso narrativo de um conto de fadas, é possível perceber que “[...] o que é incomum e imperceptível para uma geração torna-se familiar e óbvio para a seguinte” (MOSCOVICI, 2015, p. 71).

De acordo com a teoria das representações sociais não apenas a passagem do tempo e a mudança de costumes contribuem para essas mudanças, mas também o processo de objetivação. Para Moscovici (2015), a objetivação promove a

união entre ideias não familiares com a realidade contextual familiar e, dessa maneira, deixa essas ideias cada vez mais próximas do cotidiano e, portanto, da realidade. Neste sentido, infere-se que o percurso narrativo de um conto de fadas aponta alguns indícios importantes do processo de objetivação quando, em uma narrativa familiar e usual insere, suprime ou substitui ideias não familiares. No entanto esse processo, como será possível observar em capítulo posterior, nunca se dá de maneira radical com modificações de muitas características da narrativa ao mesmo tempo. Nota-se que acontece de maneira gradual, modificando de forma sutil poucas ideias por vez, de acordo com a seguinte observação:

Tais mudanças acontecem durante a transmissão de referenciais familiares, que respondem gradualmente ao que foi recentemente aceito, do mesmo modo que o leito de um rio é gradualmente modificado pelas águas que correm entre as margens (MOSCOVICI, 2015, p. 73).

Quando da materialização dos contos de fadas em veículos, como livros e filmes, os processos de objetivação ficam muito mais observáveis. Os contos transmitidos apenas por meio da cultura oral muito provavelmente foram modificados ao longo das gerações, no entanto essas mudanças não podem ser analisadas e, portanto, não é possível, nesse contexto, perceber o processo de objetivação. Todavia, mesmo em tempos atuais, nem sempre é possível demonstrar pontualmente em que momento ocorre o processo de objetivação das ideias e dos valores transmitidos por meio das narrativas dos contos de fadas, pois eles estão tão incorporados à nossa fala, que se tornou “material comum em nosso dia a dia, cujas origens são obscuras ou esquecidas” (MOSCOVICI, 2015, p. 75). Por isso mesmo, deixa-se a cargo da análise do percurso do conto de fadas pesquisado, à luz da teoria das representações sociais, o surgimento de eventuais categorias de familiarização e objetivação que possam ser observadas pelos participantes deste estudo.

A teoria das representações sociais é uma proposta de inteligibilidade relativamente jovem, possui pouco mais de 50 anos. Por isso mesmo, muitos teóricos ainda a estão construindo e reconstruindo, ramificando as primeiras ideias lançadas por Moscovici (2015). O processo descrito baseado na modificação gradativa de alguns momentos do conto de fadas *A Bela Adormecida* parte de uma proposta em representações sociais na linha de Denise Jodelet (1990), em que as interações entre pessoas e ideias acontecem de forma tão tênue, que muitas vezes não se consegue identificar essa divisão. Neste caso, por meio da interpretação pessoal acerca

do conto e de pesquisa baseada nos instrumentos comuns à teoria das representações sociais, desenrolaram-se os processos-chave descritos por Moscovici (2015) e seus sucessores. No entanto, parece ter valor ético salientar que, a exemplo de Abric (1993; 1994), a observação desses processos à luz da teoria das representações sociais perpassa “sofisticados análisis cuantitativos y-o sofisticados experimentos, generando una subteoría sobre el papel de los elementos centrales y periféricos”³ (BANCHS, 2002).

Não se descarta, neste estudo, a importância da reunião de dados para a elaboração de inferências e propostas baseadas na teoria das representações sociais, como será vista posteriormente, em proposta metodológica desta pesquisa. Mas julga-se que o caminho epistemológico para a construção do conhecimento perpassa fundamentalmente a visão do sujeito que pesquisa, suas interpretações sobre determinado assunto e a forma como o aborda. Dessa maneira, Banchs (2002) afirma que a análise desse processo, mesmo sem dados quantitativos que o embase, mas com a construção por meio da interpretação, também o eleva ao patamar de saber científico.

No entanto reconhece-se o valor da pesquisa quantitativa, quando a lente de inteligibilidade é a teoria das representações sociais, e por isso mesmo, lançou-se mão do instrumento de pesquisa TALP, como será exposto na metodologia desta pesquisa. A proposta, portanto, é a análise do conteúdo do conto de fadas eleito e dos instrumentos de pesquisa qualitativa e quantitativa em convergência, um amparando e subsidiando o outro.

Finalmente, vale destacar que se acredita que as representações sociais possuem dinâmicas próprias, e por isso mesmo estão em constante mudança, o que inclui a mudança do próprio conceito de representação social e a maneira como os estudos dentro dessa teoria se constroem, contudo, preservando elementos fundamentais. Essas mudanças podem ser constatadas por meio dos contos de fadas e de toda a carga mítica que essa narrativa carrega. Situando-se no aspecto temporal, podem-se ver algumas características míticas sobrevivendo ao longo dos anos no conto de fadas *A Bela Adormecida* e, em contrapartida, essas mesmas características sendo significadas e ressignificadas de maneiras diferentes ao longo de seu

³ Sofisticadas análises qualitativas e sofisticados experimentos, gerando uma subteoria sobre os papéis dos elementos centrais e periféricos. (tradução livre da autora)

percurso narrativo, revestidas por olhares diversos, sobretudo por intepretações pessoais, subjetivas e heterogêneas.

4 CONTOS DE FADAS – UMA LINGUAGEM SIMBÓLICA QUE RESISTE AO TEMPO

[...] “começou quando nossos primeiros ancestrais contaram histórias uns aos outros, a respeito dos animais que eles matavam para comer e a respeito do mundo sobrenatural, para onde os animais pareciam ir quando morriam”...

(Campbell, 1990)

4.1 O Percurso Narrativo de *A Bela Adormecida*

Esta é uma versão das nossas lembranças relacionadas a essa narrativa que, por conta deste estudo, já a lemos e a relemos incontáveis vezes. Portanto, para fins acadêmicos de comparação na construção do percurso narrativo e histórico desse conto, ela não será considerada. Apenas consta para que saibamos sobre o que esta investigação trata.

4.1.1 *Era uma vez...*

Assim começa a narrativa que conta sobre uma bela menina que dormiu durante cem anos após espetar o dedo em uma roca de fiar. Essa história é, e já foi inúmeras vezes contada e, até os dias atuais, ainda pode ser escutada, lida e assistida em lares e escolas. A menina, de nome *Dorneroschen*, cuja tradução literal do alemão seria Rosinha com Espinhos (GRIMM; GRIMM, 1812) caiu em sono profundo, levando todo o reino consigo, após ter sido amaldiçoada pela última das 13 fadas guardadoras de um reino, que não havia sido convidada para o jantar de batizado da princesinha.

Malévola (DISNEY, 2014) – nome atribuído na ocasião do filme à décima terceira fada – não havia sido convidada para o jantar de batizado da princesa, porque na prataria de ouro da rainha só havia 12 conjuntos de serviço de mesa (GRIMM; GRIMM, 1812). Não tendo como servir a todas as fadas com a mesma prataria, a rainha julgou ser mais adequado deixar de convidar uma delas, do que a servir em prataria inferior. No entanto a fada não convidada, revoltada por sua exclusão, compareceu à festa assim mesmo e, como vingança, amaldiçoou a princesinha com a morte prematura. Aos 15 anos de vida, quando a princesa espetasse o dedo em

uma roca de fiar, a maldição se realizaria e, por conta disso, ela e todo o reino morreriam.

Era comum que todas as fadas convidadas para o jantar de batizado da princesa recém-nascida, pudessem agraciá-la com uma dádiva, um dom ou uma virtude, dentre as quais ela recebeu a beleza, a justiça, polidez, entre outras. A sorte foi que a décima segunda fada ainda não havia oferecido sua graça à princesa quando *Malévola* a amaldiçoou e, como essa fada não era tão poderosa quanto à décima terceira, o máximo que pôde fazer pela princesa e por todo o reino foi minimizar os efeitos da maldição lançada. Em lugar de todos morrerem, na circunstância da realização do feitiço, caíram em sono profundo.

O rei, na melhor das intenções de proteger a filha e o próprio reino, mandou queimar todas as rocas de fiar existentes nas redondezas, porém no sótão do palácio restou uma roca de que ninguém se lembrava. Certa vez, ao completar 15 anos, a princesa estava sozinha no palácio, subiu uma escada íngreme e encontrou uma velha senhora fiando. Encantada com aquele objeto pediu à velha que fiava um tecido para manuseá-lo, quando espetou o dedo na agulha, e todo o reino caiu em sono profundo que durou cerca de cem anos. Muitos príncipes de outros reinos ouviram falar dessa história, da princesa agora conhecida como *A Bela Adormecida*, e tentaram resgatá-la. Porém, nenhum deles conseguia entrar no castelo que, a essa altura, já estava tomado pela vegetação composta, sobretudo por espinhos que cresceram ao redor dos muros do palácio ao longo dos anos. Todos que tentavam ficavam presos nos espinhos imensamente pontiagudos e lá mesmo morriam.

Certo dia um príncipe especial, que passava com sua caravana perto do reino, foi alertado por seu pai que por detrás daquela densa vegetação de espinhos havia um palácio onde dormiam uma linda princesa e todo o séquito real. O príncipe, muito virtuoso, ficou obstinado em salvar aquela princesa e se dirigiu até o castelo. Ele esperava ter de enfrentar todas as dificuldades que contavam sobre aqueles que tentaram entrar no castelo. Porém quando ele se aproximou de todos aqueles espinhos, em vez de atacá-lo, como contavam ter acontecido com todos os outros homens corajosos que tentaram atravessá-los, à medida que ele se aproximava, os espinhos transformavam-se em flores, e ele foi adentrando facilmente ao castelo. Quando finalmente chegou à torre, o príncipe encontrou Bela Adormecida e, extremamente encantado com sua beleza, não resistiu e a beijou. Neste momento, a

princesa acordou e, ao olhar para o príncipe que a despertara, apaixonou-se. Todos do castelo acordaram também, e o rei e a rainha, muito felizes com o despertar do reino, organizaram uma linda festa de casamento. Os dois se casaram e foram felizes para sempre!

Esta é a narrativa contada de acordo com as memórias que temos do conto de fadas *A Bela Adormecida*. Esse conto é o de número 50 do livro *Kinder- und Hausmärchen* ou, na tradução literal do alemão para o português, *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*, que data de dezembro de 1812, registrado pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm. No entanto, levando em consideração o fato de termos escrito essa narrativa apenas contando com os acontecimentos que nos lembrávamos sobre a história, logicamente, o registro acima não corresponde, literalmente, à história que consta do livro um do conjunto de dois livros que trazem os 156 contos transcritos pelos irmãos Grimm, recolhidos da tradição oral alemã.

Quando iniciamos a narrativa de um conto de fadas, começamos, necessariamente com a expressão: “Era uma vez...”. Essa expressão caracteriza um modelo específico de narrativa, pois assim como o mito, a terminologia “era uma vez” propicia ao ouvinte/leitor a sensação de que essa história é atemporal. Não aconteceu em um determinado momento histórico e por isso precisaria ser relativizada em relação ao seu contexto, a relativização é pessoal e, portanto, cultural e social. Outra expressão que baliza os contos de fadas e também traz a ideia de atemporalidade é a “e foram felizes para sempre”. Essa expressão recorrente nos contos de fadas também promove um desenlace das cordas do tempo, pois se foram felizes para sempre, nunca morreram, “[...] e se nunca morreram vivem até hoje” (BENJAMIN, 1987, p. 215). Isso porque os contos de fadas, segundo Benjamin (1987), vêm aconselhando crianças e adultos sobre as questões fundamentais da vida humana por meio de seus símbolos e raízes míticas, sobre as quais cultivaram ramos, até os dias atuais. Tolkien (2013), em seu livro *Árvore e Folha*, analisa a narrativa dos contos de fadas:

Essas histórias têm agora um efeito mítico ou total (inanalizável), um efeito muito independente das descobertas do Folclore Comparado, e que essa disciplina não consegue estragar nem explicar; elas abrem uma porta para Outro Tempo, e, se a atravessarmos, nem que seja por um momento, estaremos fora de nosso tempo, talvez fora do próprio Tempo (TOLKIEN, 2013, p. 24).

4.2 Percurso Narrativo dos Contos de Fadas

A denominação “percurso narrativo dos contos de fadas” nasce na dissertação de mestrado *Branca de Neve: Livros, Filmes e Educação*, desta autora, apresentada à Universidade de Brasília em 2015. Esse estudo se baseia na análise comparativa dos contos de fadas, começando pelos mitos – que possuem registros escritos – que, em alguma medida, versam sobre as histórias que hoje conhecemos como contos de fadas. Essas histórias de tradição oral, posteriormente registradas pelos Irmãos Grimm ou por Charles Perrault, permeiam o nosso cotidiano e são contadas e recontadas até os dias atuais, e essas novas versões também são consideradas durante o estudo do percurso narrativo.

Escolheram-se os contos de fadas que constam dos registros dos Irmãos Grimm, pois se observou que as histórias clássicas mais difundidas pertencem a esses escritos. Marcus Mazzari fez a apresentação da coleção *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*, dos Irmãos Grimm (1812), ao público brasileiro. Nessa oportunidade, ele afirmou que a coletânea de contos maravilhosos é a segunda obra de língua alemã mais traduzida da história, perdendo apenas para o *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels, e a compara até mesmo com a *Bíblia*, de Lutero, em termos de difusão cultural alemã. Destaca ainda a adesão de tantas outras culturas a esses contos que, muitas vezes, as pessoas que os narram ainda desconhecem a origem. Caracterizada pela fórmula recorrente que sempre se inicia com “Era uma vez...”, tornando, dessa maneira, a história atemporal, e finalizando com “foram felizes para sempre...”, deixa espaço para acreditarmos que as histórias acontecem até os dias de hoje. As narrativas dos contos de fadas, nomenclatura comum no Brasil, são histórias transmitidas, sobretudo oralmente. Elas desdobram profundo impacto em nossa cultura, pois estão presentes em lares, salas de aulas ou tantos lugares onde as crianças estão.

Essa proposta metodológica de análise comparativa dos contos recebeu o nome de “percurso narrativo” inspirado, justamente, no texto *O Narrador*, de Benjamin (1987), e é uma análise, ao longo do tempo, das características das narrativas dos contos de fadas em seu caráter simbólico, transformadas, modificadas, revistas ou suprimidas em uma obra que tem registro em forma de narrativas escrita e fílmica. No entanto, diferentemente da primeira pesquisa, a este estudo se soma a TRS,

que, por seu interesse pelos elementos que constituem a realidade cotidiana, sustentada e distribuída pela tradição oral, caracteriza os contos de fadas como objeto de interesse extremamente profícuo.

Estas narrativas, que nascem na “contação de histórias” e são registradas de maneira escrita, podem ganhar outras características e outros meios de veiculação, apontadas durante a análise denominada de percurso narrativo. Neste caso a obra estudada, o conto de fadas *A Bela Adormecida*, também virou filme, ou seja, valeu-se de outra maneira de se narrar uma história, para além do registro escrito.

Durante o percurso narrativo de uma obra, é possível perceber como, de maneira ilustrativa e didática, esse conto de fadas fala sobre a dinâmica do lugar – momento sócio-histórico-cultural – em que este percurso narrativo está sendo analisado. Vale lembrar que em diferentes culturas os percursos narrativos de uma obra escrita, seja um conto de fadas, seja qualquer outro texto, seriam completamente diferentes, pois esse percurso narrativo está estreitamente relacionado ao próprio contexto histórico-social ou intersubjetivo de cada lugar em cada momento.

Observa-se que a construção de um percurso narrativo, com base na TRS, se dá pelo fato de a obra literária passar por transformações, nesse caso, as narrativas dos contos de fadas. Essas transformações falam bastante sobre a cultura do lugar, do momento histórico em que se deram, sobretudo das representações sociais mais presentes naquele contexto. Conheceu-se, no capítulo anterior, que a característica principal de uma representação social é o fenômeno específico de comunicar uma ideia. Conheceu-se ainda a argumentação de Moscovici (2015, p. 40), que versa sobre a base de que “toda interação entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõe uma representação”. Por isso mesmo o percurso narrativo dos contos de fadas, que comunica ideias e implica uma relação entre duas pessoas, é *thema* importante dentro dessa forma de inteligibilidade.

As narrativas são entidades vivas que carregam a beleza e a singularidade da mudança. Portanto, o percurso narrativo pelo qual passa o conto *A Bela Adormecida* é um objeto singular em nosso momento histórico e contexto cultural. Esse percurso, muito provavelmente, ocorreria de maneira diferente na própria Alemanha, onde se sabem dos primeiros registros dessa narrativa, ou mesmo em outra cidade brasileira diferente da nossa. Isso porque “[...] no interior de grandes períodos históricos, a

forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência” (BENJAMIN, 1987, p. 169).

Walter Benjamin (1987) em seu livro *Magia e Técnica, Arte e Política* traz dois textos em que discute a autoria, a originalidade e as mudanças históricas e sociais pelas quais a obra de arte passa ao longo dos anos. Neste mesmo livro, o autor fala sobre o conceito de histórias e narrativas, em que afirma que a história se faz em dias atuais, com os olhos que temos e que conseguimos olhá-la e interpretá-la em tempos atuais. Este autor desmistifica o conceito de que o passado determina o futuro e lança mão da ideia de que o presente determina a maneira como se vê e se interpreta o passado. Essa obra de Benjamin (1987) traz o texto *O Narrador*. Nele o autor nos premia com observações e análises sistematizadas sobre a importância das narrativas, sobretudo as dos contos de fadas em nossa história. Neste texto, Benjamin (1987) resgata a importância do ato de se contar histórias, de como a narrativa reflete o contexto social em que está inserida, bem como a importância singular das narrativas dos contos de fadas na elaboração da imaginação de todos os que leem, contam e escutam essas histórias. No capítulo *Infância em Berlim*, esse autor resgata a sua singular relação com os livros a que teve acesso na biblioteca da escola, e, no capítulo *Rua de Mão Única*, que nomeia seu segundo livro de obras escolhidas, fala da maneira lúdica como se relacionava com os seus brinquedos, livros de histórias entre outros artigos com os quais são feitas analogias com os contos de fadas no decorrer deste capítulo.

Tolkien (2013), por seu lado, tece uma análise sobre contos maravilhosos com foco na literatura de língua inglesa e enfatiza a importância dos contos de fadas registrados para a compreensão dos aspectos culturais e da língua de uma sociedade. Tendo se consagrado como um dos maiores especialistas em literatura inglesa (além de autor dos mais vendidos livros de literatura fantástica), este estudioso também nos baliza quanto à importância do estudo dos mitos presentes nos contos de fadas registrados pelos irmãos Grimm em 1812:

Se nos detivermos, não apenas para notar que esses elementos antigos foram preservados, mas para pensar como foram preservados, deveremos concluir, penso eu, que isso aconteceu, muitas vezes, se não sempre, precisamente por causa desse efeito literário. Não podemos ter sido nós, nem mesmo os irmãos Grimm, os primeiros a senti-lo (TOLKIEN, 2013, p. 24).

Com base nessas informações, procurou-se deixar clara a importância da construção do percurso narrativo para o entendimento da narrativa dos contos de fadas na realidade atual e de que maneira ela carrega informações imprescindíveis em um estudo com base na teoria das representações sociais.

4.3 O Percurso Narrativo de *A Bela Adormecida*

Este percurso narrativo começará falando sobre o valor da autenticidade de uma obra, levantado por Benjamin (1987). Acredita-se que a história de *A Bela Adormecida* é baseada no conto *Lua, Sol e Tália*, de Giambattista Basile, que consta no livro *Pentamerone*, escrito em 1634. Isso porque essa narrativa carrega exatamente a mesma raiz dos contos de fadas e releituras do conto estudado. Observem-se, portanto, seus propulsores míticos: Filha de Zeus e de Era, Tália ou Cáríte é a Deusa do Brotar das Flores, miticamente associada ao renascer na primavera, após o longo sono do inverno. Na versão de Franchini e Seganfredo (2007) no livro *As Cem Melhores Contos da Mitologia Grega*, Tália é filha de Júpiter e Eurínome, cabendo a ela o papel da deusa que trazia o verdor da juventude. Ela é uma das três filhas desse casal que gerou deusas que inspiravam as coisas boas da vida, dentre elas a deusa Aglae, que trazia o brilho, e a deusa Eufrosina, que trazia a alegria da alma. A deusa Tália também é citada por Grimal (2013), nessa versão é filha de Zeus e Eurínome, sendo ela e suas duas outras irmãs denominadas como espíritos da vegetação e da primavera. Percebemos, nesta perspectiva, a raiz mítica da narrativa que nos propomos estudar e, ao longo de seu percurso narrativo, eventualmente, recorreremos a essas raízes para estabelecer uma maneira coerente de inteligibilidade quanto aos seus conteúdos simbólicos.

Benjamin (1987, p. 167) sustenta que a autenticidade de uma obra “é a soma de tudo o que desde a origem nela é transmissível”. Portanto, mesmo quando uma obra narrativa é reproduzida e, por conta disso, se constrói em um percurso narrativo, esta obra ainda guarda traços da obra autêntica em que foi inspirada, preservando, de alguma maneira, sua origem e agregando traços do momento de sua reprodução, assim como também afirma Tolkien (2013, p. 24):

Os elementos antigos podem ser extraídos, ou esquecidos e descartados, ou substituídos por outros ingredientes, com a maior facilidade, tal como mostrará qualquer comparação de uma história com suas variantes próximas. As coisas que existem nelas devem ter sido mantidas (ou inseridas),

muitas vezes, porque os narradores orais, instintiva ou conscientemente, sentiram sua 'significância' literária. Mesmo quando se suspeita que uma proibição em um conto de fadas deriva de algum tabu, praticado muito tempo atrás, provavelmente ela foi preservada nas etapas posteriores da história do conto em virtude do grande significado mítico da proibição.

Pode-se interpretar que o percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida* perpassa o conto *Sol, Lua e Tália*, registrado em 1634, portanto, 180 anos antes do primeiro escrito que se conhece desse conto de fadas, realizado pelos Irmãos Grimm. No entanto, não cabe questionar a autenticidade como sinônimo de origem dessa história, pois além de conter traços míticos, ainda não se pode afirmar quem exatamente elaborou e registrou as narrativas míticas. Tendo em vista as considerações de Benjamin (1987), a autoria não caracteriza por si mesma a autenticidade de uma obra, mas sim o momento em que foi vivenciado. Percebe-se, portanto, que mesmo que uma narrativa mítica ou um conto de fadas tenham sido tantas vezes reproduzidos, recontados ou até mesmo mudados, nunca se prestam a ser mera cópia da narrativa que lhe deu origem. A esse respeito, Benjamin (1987, p. 167) se pronuncia:

[...] mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e o agora da obra de arte, sua existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não somente as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. Os vestígios da primeira só podem ser investigados por análises químicas ou físicas, irrealizáveis na produção; os vestígios das segundas são o objeto de uma tradição, cuja reconstituição precisa partir do lugar em que se acha o original.

Neste sentido, parte-se da origem mítica, do que se acredita ser o que Benjamin (1987) denomina como narrativa original e esquadrinhou-se o percurso na narrativa de *A Bela Adormecida*, passando por mais cinco versões dessa mesma história. Recortou-se para este estudo o próprio conto *Sol, Lua e Tália*, do livro *Pentameron* (BASILE, 1634) e procurou-se destrinchar a própria origem mítica do nome Tália, buscando os resquícios míticos que levaram à escolha desse nome para a princesa e suas ramificações ao longo do percurso narrativo. Em seguida, elegeu-se o conto *A Bela Adormecida*, versão contida no livro *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos* (GRIMM; GRIMM, 1812). Esse é o primeiro registro encontrado dessa narrativa em que se atribuiu o nome ao conto que persiste até os dias de hoje em suas versões escritas: *A Bela Adormecida*. Colocou-se esse adendo levando em consideração que, em sua última versão fílmica, essa história ganhou outra protago-

nista e, por conta disso, outro título. Percorreu-se, adiante, o livro *A Bela Adormecida*, uma adaptação de Puyol (1947). Vale destacar que, neste momento do percurso narrativo, a história analisada deixa de ser apenas um conto pertencente a uma coletânea de histórias que guardava tantos outros contos e ganha um objeto físico, o livro só para si, bem como as ilustrações.

Ultrapassando a esfera dos registros escritos, percorreu-se a história do conto de fadas, passando pelas versões fílmicas propostas pelos estúdios Disney em dois momentos distintos: a animação *A Bela Adormecida* (DISNEY, 1959) e o filme *Malévolas* (DISNEY, 2014), ocasião do percurso narrativo em que a princesa ganha o nome de Aurora, e a história ganha difusão pelo mundo afora. Cita-se, por considerar relevante, o filme de Pedro Almodóvar *Fale com Ela* (2003), em que percebe uma retomada da versão original do mito *Sol, Lua e Tália*, que conta a história cuja personagem principal está em coma – ou em sono profundo – e é despertada quando dá à luz um filho, gerado enquanto estava inerte. Mas não foi integrado a este processo de análise do percurso narrativo, para que esta análise não se estenda demasiadamente, e assim esta pesquisadora dar conta de seu conteúdo. Mesmo que o mencionado filme não esteja efetivamente presente nesta análise, considera-se que ele também poderia compor o percurso narrativo de *A Bela Adormecida*, pois essa obra, de alguma maneira, retoma a narrativa autêntica de Basile (1634), segundo a teoria proposta por Benjamin (1987). Combinado com o fato de que, na versão fílmica, assim como em *Sol, Lua e Tália*, as características infantis e domésticas são completamente deixadas de lado em favor de uma narrativa adulta, permeada por abuso sexual de pessoa incapaz e de alguns contextos caracterizados pela agressividade, optou-se por não a integrar neste momento de estudo.

Bettelheim (1997), quando analisa as personagens femininas dos contos de fadas, por meio da psicanálise, em seu livro *Na Terra das Fadas*, faz referência ao conto de Basile (1634) como o que deu origem à narrativa de *A Bela Adormecida*. Esta versão traz elementos como a maldição do sono de morte lançada por meio de uma roca de fiar, porém, na versão de Basile (1634), a princesinha espetaria o dedo no linho, material que o rei mandou queimar para que fosse abolido de seu castelo; despertaria do sono de morte em seu parto de gêmeos – nominados de Lua e Sol – frutos de sua relação com um homem que representa o amor verdadeiro em todas

as outras versões posteriores, mas que, neste caso, manteve relações sexuais com a princesa mesmo estando desacordada.

O conto de Basile (1634) não carrega a delicadeza e a singeleza dos contos de fadas clássicos, porém traz grande parte dos elementos simbólicos explorados na narrativa estudada. Essa primeira versão do conto de fadas *A Bela Adormecida* revela a origem mítica dessa narrativa, neste caso, o mito de Tália e a origem do nome da personagem principal que, em Irmãos Grimm (1812), é “Rosinha com Espinhos” e em Disney (1959), Aurora. Supõe-se que, tendo como referência a narrativa dos Irmãos Grimm, nessa última versão em filme de animação, a personagem recebe o apelido de Rosa, dado por suas fadas madrinhas, possivelmente para fazer alusão às suas versões originais. Por meio da análise do conteúdo mítico presente no conto de Basile (1634), é possível inferir que, sendo associado à primavera e ao verdor da juventude, o nome de Tália se transformou em Rosinha, Aurora e Rosa durante o percurso narrativo de *A Bela Adormecida*.

Na versão de Basile (1634), quando nasce Tália, o rei convoca todos os sábios e videntes de seu reino para falarem sobre o futuro da princesinha. Um desses sábios, no entanto, profetizou que Tália se exporia a grandes perigos no futuro, associados a uma farpa de linho. Para impedir que qualquer mal acometesse sua filha, o rei proíbe a entrada de linho em seu castelo. Mas um dia, quando já era adolescente, Tália viu uma senhora fiando na janela e se interessou muito por essa cena. A princesa nunca havia visto uma roca de fiar antes e ficou encantada com o movimento do tear. Como estava muito curiosa com aquele objeto, pegou-o e começou a desembaraçar os fios, quando um fio de linho entrou debaixo de sua unha e ela caiu morta no chão. Seu pai, porém, sem coragem de enterrar o corpo da filha, colocou-o em uma cadeira de veludo e partiu para longe do castelo. Algum tempo depois, outro rei estava caçando nas imediações do castelo e viu seu falcão voando e entrando no castelo e resolveu segui-lo. Ao entrar no castelo, encontrou Tália adormecida e nada a despertava. Apaixonando-se por sua beleza, coabitou com ela e depois partiu, esquecendo-se do assunto.

Tália engravidou e, nove meses depois, deu à luz dois filhos, que se alimentavam em seu seio, a despeito de estar adormecida durante todo esse tempo. Uma vez, um dos bebês desejava mamar e, não conseguindo encontrar o peito, colocou na boca o dedo de Tália que foi espetado pelo linho e começou a sugá-lo como se

fosse o seio. O bebê sugou com tanta força que extraiu a farpa, e Tália despertou de seu sono profundo. Um dia, o rei lembrou-se do acontecido, resolveu ver Tália no castelo e se deparou com a princesa desperta e seus dois filhos. Daí para frente, Tália e seus filhos permearam sempre seu pensamento. A esposa do rei descobriu seu segredo, e, às escondidas, mandou buscar Tália e seus dois filhos, ordenando que o cozinheiro matasse as crianças e as servisse de jantar ao seu marido. Quanto a Tália, a esposa do rei pretendia lançá-la ao fogo. Todavia, o cozinheiro não teve coragem de seguir as ordens da rainha e, quando o rei viu que Tália seria lançada ao fogo, ele pegou sua esposa e a lançou ao fogo em lugar de Tália e decidiu casar-se com ela. Em seguida, foi alertado pelo cozinheiro sobre o acontecido e recebeu seus dois filhos nos braços. Essa história termina com os seguintes versos contidos na quinta diversão do quinto dia do *Pentamerone*, disponibilizado pela Universidade de Toronto, em sua biblioteca *on-line*:⁴ “Gente feliz, é o que se diz, é abençoada pela sorte na cama” (BASILE, 1634, p. 30).

Essa primeira versão registrada de *A Bela Adormecida* é ponto de partida dos caminhos do percurso narrativo desse conto de fadas. Nela percebem-se as raízes míticas relacionadas com o conto de fadas estudado e evidenciam-se as mudanças sociais e culturais pelas quais uma narrativa passa durante o seu percurso. Dessa maneira, procurou-se não fazer juízo de valor quanto às versões da história analisada, apenas observou-se o quanto “[...] a autenticidade escapa ao homem e o mesmo sucede ao segundo; ao testemunho histórico da coisa” (BENJAMIN, 1987, p. 168).

Walter Benjamin, em seus inúmeros estudos sobre a narrativa, traz bastantes subsídios para se elaborar a análise do percurso narrativo do conto de fadas escolhido para este estudo. *A Bela Adormecida* carrega significados míticos e simbólicos importantes destrinchados neste percurso narrativo. A observação e a percepção dessas mudanças garantem que compreendamos, em alguma medida, a forma de nos relacionarmos com as pessoas e com o mundo, sobretudo as representações sociais frequentes e observáveis em cada momento histórico.

Muito provavelmente a história de *A Bela Adormecida* era contada e recontada na cultura tradicional alemã muito antes de 1812, ano em que foi registrada pelos irmãos Grimm. Por ser um conto pertencente à tradição oral alemã, quando de seu registro, possivelmente atravessou inúmeras gerações e passou por mudanças. Isso

⁴ <<https://archive.org/details/locuntodelicunti02basi/page/10>>.

porque, segundo Von Franz (1981), os contos de fadas são abstrações de sagas locais condensadas e, por esse motivo, se modificam quando tocam outras culturas e locais e momentos históricos diferentes. Por guardar semelhanças importantes com o conto de Basile (1634) e, por conseguinte, com a origem mítica do nome Tália, inferiu-se que o conto registrado pelos irmãos Grimm em 1812 sucede o percurso narrativo de *A Bela Adormecida*.

Já no princípio do conto notaram-se algumas características diferentes da versão registrada pelos Irmãos Grimm daquela a que se tem acesso no cotidiano e, notoriamente, da versão de Basile (1634). Foram suprimidas as cenas relacionadas à coabitação com a princesa desacordada e, portanto, o nascimento dos gêmeos e a relação de extraconjugal do rei. Retiradas também as partes da narrativa relacionadas à tentativa de assassinato da rainha com os filhos de *A Bela Adormecida* e da própria princesa. Não é possível afirmar em que medida o processo de “contação” dessa história ou o próprio registro pelos Irmãos Grimm (1812) foram responsáveis por essas mudanças na narrativa, mas, certamente, elas são características importantes de seu percurso narrativo. Viu-se, no capítulo anterior, que as representações sociais familiares vão se transformando ao longo do tempo e, por isso mesmo, estiveram, estão e estarão presentes ou ausentes em materiais que podem ser considerados uma expressão cultural e, portanto, carregam representações sociais.

Em Irmãos Grimm (1812), a rainha, mãe da Bela Adormecida, estava tomando banho de banheira quando um caranguejo, ou uma rã, em outra versão, pulou perto de si e anunciou que brevemente a rainha estaria grávida. São símbolos que merecerão atenção em seguida, em uma relação de sintonia anímica com a “voz da natureza”, como o proposto por Guimarães Rosa (2001) em *Primeiras Estórias*. A relação entre personagens humanos e natureza nos contos de fadas também havia sido explorada por Benjamin (1987) em moldes mais analíticos no texto *O Narrador*, no qual o autor atribui aos marujos a função de contar histórias e os denomina os “primeiros mestres da arte de narrar” (BENJAMIN, 1987, p. 198), apoiados em sua relação íntima com a natureza. Já nesse primeiro momento da narrativa de 1812, inferiu-se que a relação estreita entre as pessoas e a natureza era valorizada nos contos da tradição oral e que os animais, nesse contexto, atuavam como oráculos que carregavam boas notícias e possibilidades de realizações de desejo, pois se observou o seguinte registro em Grimm e Grimm (1812):

Era uma vez um rei e uma rainha que não conseguiam ter filhos, embora muito o desejassem. Certa vez, a rainha estava tomando banho de banheira quando um caranguejo saltou de dentro da água e disse: Seu desejo em breve será realizado e você dará à luz uma menina (GRIMM; GRIMM, 1812, p. 236).

É possível inferir que existia naturalidade e cumplicidade entre personagens humanos e natureza – aqui representada pelo caranguejo – que dividia a mesma água do banho com a rainha.

Na segunda versão do conto de fadas analisada neste estudo, adaptada por Puyol em 1947, a relação estreita com a natureza para a realização de um imenso desejo foi suprimida. O conto *A Bela Adormecida*, nessa versão, começa com um elogio aos castelos, à beleza dos príncipes e princesas e das festas realizadas naquele tempo. Nota-se, portanto, a valorização da figura humana e suas festas e construções em detrimento de sentimentos e reverências aos símbolos naturais que, segundo Von Franz (1981), foi herança do povo celta: “Esta história se passou há muitos, muitíssimos anos, no lindo tempo em que existiam castelos encantados, princesas de longas tranças e gnomos e fadas nos campos e nos bosques” (PUYOL, 1947, p. 4).

Disney (1959) retoma o simbolismo da relação entre o nascimento da princesa e a natureza, dando a ela o nome de “princesa Aurora” em sua primeira versão em desenho animado. Aurora, que significa literalmente primeiros raios de sol, substituiu o nome “Rosinha com Espinhos”, dos Irmãos Grimm (1812), e é símbolo de despertar e de luz reencontrada. Segundo Chevalier (1999, p. 101), tanto nas poesias místicas do Islã como nas tradições celtas e nas tradições judaico-cristãs, a aurora é sinal do poder de Deus sobre a natureza.

A concentração da narrativa de *A Bela Adormecida* nas personagens, e não em suas questões simbólicas e míticas, segundo Benjamin (1987), é uma característica dos contos de romance, pois “a origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Para este autor, existe uma queda de qualidade quando as narrativas se desvencilham de seu caráter de sutileza mítica e simbólica, como é o caso explícito dos contos de fadas, e assumem a obviedade do egocentrismo e do antropocentrismo. Isso porque, em um conto de fadas, o leitor ou o ouvinte são livres para interpretar a história como quiserem, encaixando-a em seus próprios conflitos e

encontrando, nessa narrativa, subsídios para lidar com suas próprias dores e angústias. Já no modelo de romance, o leitor está amarrado à experiência individual daquele personagem que vive uma história particular. Portanto, as características psicológicas, individuais e humanas, da maneira elaborada por Puyol (1947) nos contos de fadas, promovem a não valorização de características míticas, arquetípicas e simbólicas, em benefício das características psicológicas individuais. Benjamin (1987, p. 204) assevera:

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia.

Da análise do conto *A Bela Adormecida* por meio da obra de Benjamin (1987), é possível inferir que quando a adaptação valoriza mais as personagens e as obras humanas do que os aspectos míticos e simbólicos na narrativa, esta perde em qualidade. Segundo este autor, a possibilidade de contar e recontar uma história é o ato que garante a sobrevivência dela. Mas essa história é contada e recontada apenas na ocasião em que há entre a narrativa e o narrador uma identificação emocional, que somente ocorre quando os aspectos principais da narrativa dizem respeito àquele que a narra, porque o narrador é livre para interpretá-la de acordo com as suas próprias vivências, assim como a narrativa mítica também permite essa forma de interpretação. Não à toa Benjamin (1987), Tolkien (2013), Von Franz (1981) e Bettelheim (1997) comparam o conto de fadas ao próprio mito, pois esses contos lançam luz em conflitos humanos vividos ou que ainda o serão por grande parte das pessoas em sua jornada pessoal e social. Neste sentido, havendo a identificação entre aquele que conta as histórias dos contos de fadas em seus aspectos míticos, há o enriquecimento em seu percurso narrativo. No entanto, aquele que tenta integrar a essa narrativa características do romance, tratando de experiências individuais, meramente passageiras e dando relevância às características psicológicas das personagens em detrimento de seus valores simbólicos, a empobrecem. “A história [conto de fadas] muitas vezes se parece com o mito, porque ambos, em última análise, compõem-se da mesma matéria.” (TOLKIEN, 2013, p. 23).

É importante deixar claro que nem sempre as alterações sofridas pelos contos de fadas, durante seus percursos narrativos, caracterizam um empobrecimento mítico. No entanto, na comparação da versão registrada pelos Irmãos Grimm em 1812

com a de 1947, adaptada por Puyol, em nossa percepção, registra-se esse empobrecimento em alguns momentos, como se observará a seguir. Vale ressaltar nesse sentido que, para Campbell (1990), é importante a conservação mítica das poucas histórias que ainda a carregam, pois a mitologia é a única linguagem simbólica capaz de levar o homem (e a mulher) à reflexão sobre si mesmo e, para este autor, essa é a grande essência da vida. Com base nos escritos de Campbell (1990), na confrontação dessas duas versões pelas quais passa o percurso narrativo de *A Bela Adormecida*, é possível inferir que houve perda de detalhes importantes que guardam uma linguagem simbólica a esse conto, como é o caso da notícia sobre a tão esperada gravidez da rainha, por meio do objeto simbólico caracterizado pelo caranguejo.

Na versão de *A Bela Adormecida* registrada pelos irmãos Grimm em 1812, a rainha, mãe de Bela Adormecida estava em uma banheira quando viu pular perto de si um caranguejo dizendo as palavras que seguem: “Seu desejo será realizado, você dará à luz uma menina” (GRIMM; GRIMM, 1812, p. 236), enquanto na versão de 1947 a referência a esse momento simbólico da história se dá apenas pela frase: “E quando, finalmente, nasceu uma linda princesinha [...]” (PUYOL, 1947, p. 4). Para Benjamin (1985, p. 217), a linguagem simbólica dos contos de fadas é “[...] o ponto mais alto da criatura e ao mesmo tempo uma ponte entre o mundo terreno e o supraterrâneo”. Falar com os animais que carregam simbolismos em sua própria existência, infere-se, é estabelecer esse elo entre mundo terreno e supraterrâneo.

Nessa fase do percurso narrativo perdeu-se, portanto, a relação estabelecida entre a rainha e os elementos naturais míticos e a carga mítica do próprio animal (caranguejo), que está, segundo Chevalier (1999, p. 186), relacionada aos mitos de seca, pois “os caranguejos são os alimentos do espírito da seca”. Para esse autor, o caranguejo está relacionado ainda às fases da lua, ou às fases menstruais da mulher, o que faz sentido no que concerne ao fato de a rainha estar grávida. Finalmente, Chevalier (1999) assegura que, para algumas comunidades, o animal caranguejo está relacionado também à realização de desejos quando aparecem em sonhos. É possível inferir que, pela simples supressão de um momento descrito em um conto e em outro não, perde-se um símbolo que, além de proporcionar a ponte simbólica da qual fala Benjamin (1994), ainda carrega significados a respeito do ciclo de vida feminino muito importante de acordo com Chevalier (1999).

Seguindo pela história da saga de *A Bela Adormecida*, fala-se da existência de 13 fadas no reino em que a princesinha nasceu. O número 13 carrega o simbolismo do mau agouro desde a Antiguidade. Para Chevalier (1999), nas tradições da cabala, o número 13 enumerava os espíritos do mal, no entanto o décimo terceiro elemento aparece como o elemento mais poderoso e sublime. Esse simbolismo foi bastante explorado na película fílmica *Malévola* (Disney, 2014) que, mesmo não apresentando as outras 12 fadas das versões escritas, trouxe a personagem que nomeia o filme, como “a fada com as maiores asas”, portanto, a mais poderosa entre todas as outras que se conheciam no reino. Vale aqui ressaltar que o simbolismo das asas das fadas surgiu com a versão de 2014 da Disney, pois em nenhuma das outras fontes pesquisadas neste estudo falava sobre a importância das asas para relacioná-las ao poder mágico.

Ainda na versão fílmica *Malévola* (Disney, 2014), que relata a história sob o ponto de vista da vilã, quando a fada Malévola tem as suas asas cortadas ela se personaliza em uma bruxa, cheia de rancores e sede de vingança. Já o rei dessa versão, o personagem que corta suas asas, as guarda como um troféu relacionado ao triunfo de ter “matado” a bruxa que tanto aterrorizou aquele reino. As asas conservam o simbolismo da leveza espiritual e da evolução do corpo para os planos mais sutis tanto nas tradições xamãs quanto nas tradições judaico-cristãs. Para Chevalier (1999, p. 90), “o desprendimento do chão por meio das asas simboliza a ascensão, como o Jesus Cristo que subiu aos céus, ou a pomba como símbolo da paz e de acesso aos céus”. Observa-se, neste sentido que, quando Malévola recupera as suas asas, ela sai da escuridão de sua floresta cercada de espinhos e retoma a sua bondade e a leveza espiritual, pois as asas estão relacionadas ao “[...] deslocamento de libertação das condições de lugar, e de ingresso no estado espiritual que lhe é correlato” (CHAMPEAU, 1966, p. 431).

Retomando o simbolismo do número de fadas presentes em cada uma das versões do conto estudados nesta tese, já citadas no começo desse capítulo, em Irmãos Grimm (1812), há 13 fadas, mas como só dispunha de 12 pratos de ouro, a rainha teve de deixar uma das fadas do reino de fora da comemoração do batizado da princesa. Em Puyol (1947), mantiveram-se as 13 fadas, porém a culpa de não ter sido convidada para a comemoração foi atribuída à décima terceira fada, que já no início da narrativa dessa versão é adjetivada como “muito má”, motivo de não ter

sido convidada para o jantar. Nota-se, quando se comparam essas duas versões, uma inversão de responsabilidade, que deu origem à ausência do convite para o batizado da princesa, resultando em todos os conflitos e maldades da trama de *A Bela Adormecida*. Para Campbell (1990) as histórias míticas falam sobremaneira a respeito das dualidades humanas, de atitudes contraditórias, pois atitudes consideradas “más” podem ser realizadas por pessoas boas e vice-versa. Quando Puyol (1947) retira da rainha a parcela de responsabilidade sobre as atitudes ruins da décima terceira fada, “[...] retira a identidade por trás da aparência de dualidade da superfície” (CAMPBELL, 1990, p. 106), abrindo mão de profundidade mítica quanto à dualidade humana e suas possibilidades.

Retomando os aspectos simbólicos dos números 12 e 13, o primeiro diz respeito ao mundo acabado e perfeito e ao universo em sua “complexidade interna” (CHAMPEAU, 1966, p. 243), enquanto o segundo, desde a Antiguidade é considerado um número de mau agouro, como relatado anteriormente. Puyol (1947), em sua versão da narrativa, reitera diversas vezes o número 12: “As pancadas da meia-noite e pelo atalho do bosque aproximava-se um séquito fantástico, pareciam doze vagalumes. Doze estrelinhas que se que avançavam rapidamente. Eram fadas boas que traziam seus dons para a princesinha” (PUYOL, 1947, p. 6).

Nota-se, nesse trecho, a importância atribuída à perfeição e completude simbolizada pelo número 12 e as reminiscências ruins relacionadas ao número 13.

Outro número que carrega simbolismo importante na narrativa de *A Bela Adormecida* é a idade em que a princesa cai em sono. Em todas as versões pesquisadas neste estudo, a Bela Adormecida, aos 15 anos, sofrerá as consequências da maldição da décima terceira fada. Contando com mudanças sutis, nas versões escritas esse fato ocorrerá assim que a princesa completar essa idade, e nas versões fílmicas da Disney (1959 e 2014), antes de a princesa completar 16 anos. O momento de transição profunda representada pelo sono ocorrerá no ano em que, tradicionalmente, as meninas são debutantes. Palavra de origem francesa, *débutant* é a menina que está na fase de transição da infância para a fase adulta e, neste rito de passagem, iniciará sua vida social e estará apta a casar. Para Bettelheim (1997), o sono de Bela Adormecida está diretamente relacionado ao momento da puberdade feminina, em que um período de sono ou de calma e contemplação conduzirá a debutante a maiores realizações. Compreende-se, portanto, que atualmente se preser-

va o simbolismo do sono como momento de transição da infância para a vida adulta, e a idade de 15 anos como o de rompimento e de estreia ou rito de passagem para um novo ciclo social, ou até mesmo início das experiências sexuais.

No entanto, para debutar ou estrear na vida adulta e estar apta a construir sua própria família, Bela Adormecida passa pelo momento do sono simbólico. Nas versões escritas dessa narrativa, o sono durará cem anos. Esse número simboliza, segundo Chevalier (1999, p. 218), [...] “um todo dentro do todo, um microcosmo dentro de um macrocosmo que distingue e individualiza uma pessoa [...]”, ou seja, a superação que tornará a princesa mais hábil para lidar com sua nova vida. Já nas versões fílmicas estudadas, o sono dura apenas alguns momentos, mas ainda assim carrega suas características simbólicas. Para Bettelheim (1997), o sono está relacionado ao começo da puberdade, tanto no conto *A Bela Adormecida* quanto no conto *A Branca de Neve*, ou mesmo em tantos outros contos de fadas em que a princesa passa por um momento de recolhimento, como Rapunzel, que fica cem anos em sua torre solitária. Segundo este último autor, a adolescência é um momento de grandes mudanças que acontecem muito rapidamente e esse tempo de recolhimento ou de sono simbólico é uma espécie de preparação para a nova fase que a princesa vivenciará (BETTELHEIM, 1997).

Os mitos relacionados ao sono passam desde o mito do Deus Morfeu até o de Sono ou Hipno, seu pai (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007, p. 396), e sempre estão permeados pela capacidade de mudança. Morfeu “tinha a rara capacidade de se metamorfosear em qualquer coisa” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007, p. 428) e, assim como a Bela Adormecida, o período de dormência preparava-o para assumir o seu lugar de responsabilidade no reino e dar descanso a seu pai. Depois de um longo sono em que o despertar não foi fácil, Morfeu assumiu a sua jornada até a cidade de Alcione. Em Irmãos Grimm (1812) e Puyol (1947), durante o tempo de sono de Bela Adormecida, todo o reino também adormeceu e “[...] em torno do castelo formou-se uma densa cerca de espinhos que foi ficando cada vez maior” (GRIMM; GRIMM, 1812, p. 237).

O longo período de latência representado pelo sono reflete, segundo Bettelheim (1997), a necessidade de um período de passividade e observação que os heróis e heroínas precisam passar para se descobrirem. Este sono, no entanto, é protegido por uma cerca de espinhos nas duas versões escritas estudadas nesta

tese. Para Chevalier (1999, p. 397), os espinhos carregam o significado simbólico de defesa exterior, já que aquele que dorme permanece inerte e é incapaz de se defender. Neste caso, o papel de proteção da princesa que até então coube à sua família não foi realizado de maneira efetiva, pois a princesa acabou sendo arrebatada pela maldição. Como todo o reino de *A Bela Adormecida* dormia, essa tarefa de proteção foi atribuída à natureza. Atribuições humanas delegadas à natureza são fatos comuns nos contos de fadas, isso porque, segundo Benjamin (1987), homem e natureza são cúmplices nos contos de fadas, e apenas as crianças são capazes de compreender essa cumplicidade e se valer dela, pois “o adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança ela aparece pela primeira vez nos contos de fadas e provoca nela um sentimento de felicidade” (BENJAMIN, 1987, p. 215). Quanto a isso, Tolkien (2013, p. 20-21) também argumenta: “Mesmo os contos de fadas como um todo têm três faces: a Mística, voltada para o Sobrenatural; a Mágica, voltada para a Natureza; e o Espelho de desdém e compaixão, voltado ao Homem”.

Assim como Benjamin (1987), Granet (1926) afirma que na China os espinhos eram utilizados como armas para expulsar influências perniciosas e proteger o que havia de mais importante. Compreende-se, dessa maneira, que a proteção da natureza, tendo em vista que os espinhos são proteções naturais de uma rosa, também representa um elo simbólico que emerge no conto de fadas estudado. No entanto, em Disney (1959), o simbolismo do muro de espinhos não foi abordado, mas em Disney (2014) ele é retomado, porém, nessa versão do percurso narrativo de *A Bela Adormecida*, é a própria natureza que se protege da intervenção humana, salvaguardando o período de crescimento da própria princesinha. Nessa última versão, a agora denominada Aurora cresce dentro da floresta protegida por um muro de espinhos construído por Malévola e sob os cuidados dessa décima terceira fada. No entanto, com o passar do tempo, a princesa se interessa pelo que há além dos muros de espinhos da floresta, e seu período de latência é protegido nas versões anteriores (registradas em meio escrito) pelos espinhos nesse percurso narrativo. Quando completa 16 anos, a princesa fala sobre atravessar o muro para viver a sua própria aventura de vida, ou seja, despertar.

Como citado anteriormente, o nome atribuído e registrado em modelo de conto de fadas *A Bela Adormecida* foi Rosinha com Espinhos, que virou Aurora (DIS-

NEY, 1959; 2014). No decorrer do percurso narrativo, a princesa foi apelidada de Rosa, em Disney (1959), no entanto, vale observar, que nota-se uma tendência ao resgate das versões anteriores em Malévola (DISNEY, 2014). Indo mais ao passado, recupera-se a referência à raiz mítica relacionada ao nome da princesa, pois Tália é propulsora da primavera e está largamente associada às coisas da natureza. Infere-se, por meio dessas informações, que, mesmo percorrendo caminhos que conduzem às transformações em sua narrativa, alguns significados simbólicos resistem em emergir em suas bases míticas, como afirma Tolkien (2013) quando fala sobre a essência dos contos de fadas. A abordagem psicanalítica da comparação da menina em transformação com a flor e a sua proteção por meio dos espinhos é bastante explorada em uma análise dos personagens femininos proposta por Bettelheim (1997). No entanto o objetivo deste estudo está mais relacionado à observação dos resquícios míticos apontados durante o percurso narrativo do conto de fadas do que à análise psicanalítica em si.

Ao completar os simbólicos 15 anos (GRIMM; GRIMM, 1812; PUYOL, 1947) ou 16 anos (DISNEY, 1859; 2014), a heroína seria vítima dos efeitos da maldição lançada no momento de seu batismo e adormeceria. No entanto, essa maldição não se concretizaria de maneira espontânea, Bela Adormecida teria de espetar o dedo em uma roca de fiar para, depois disso, cair em sono profundo. Externando as intenções claras de um pai que tenta proteger a filha dos perigos da vida, o rei mandou queimar todas as rocas de fiar existentes no reino, mas não foi possível evitar que a maldição se realizasse.

Grimm e Grimm (1812, p.237) descrevem:

Certa vez, ao completar 15 anos, ela ficou sozinha no castelo, pois o rei e a rainha haviam saído. Ela então saiu passeando por todos os cômodos até que finalmente chegou a uma torre. Uma escada íngreme levava ao topo e ela, curiosa, escalou os degraus, chegando a uma pequena porta, em que havia uma chave amarela. Ela virou a chave na fechadura e chegou a uma pequena sala, em que uma velha senhora fiava linho. Ela gostou da velha senhora e brincou com ela, dizendo que também queria tentar fiar, e então tirou a roca de suas mãos. Mal havia tocado a roca ela se espetou, caindo imediatamente em sono profundo.

Puyol (1947, p. 12), por sua vez, relata:

E então, ao ver-se sozinha, a menina pensou que por fim poderia visitar alguns cantos do palácio que lhe eram desconhecidos. Foi então à torre esquecida, uma altíssima torre com uma grande tranca na porta. A chave ha-

via sido perdida e fazia muitos anos que ninguém a visitava. Mas quando a princesinha tocou a tranca, como que por arte ou por magia a pesada porta abriu-se. A menina, instigada pela curiosidade, entrou sem hesitar e começou a subir a escada em caracol. Subiu, Subiu e quando o cansaço não lhe permitia dar mais nenhum passo, encontrou-se diante de uma pesada porta de ferro. Mal a tocou, porém, a porta abriu-se e a princesinha entrou em um quarto estranho. Não possuía móvel algum, as paredes estavam nuas, sem nenhum adorno. No meio do aposento, uma velha de compridos cabelos brancos fiava lã com uma roca e um fuso. – Que fazes tão sozinha, velhinha? – perguntou ela intrigada, pois nunca tinha visto fiar. – Estou fiando lã, pequena – respondeu a velha. – Fiando lã?... Não sei o que é isso... Quero ver, velhinha, ensina-me como se faz. – É muito fácil, pequena – disse a velha. – Pegue o fuso assim, e então... A princesinha pegou no fuso, mas como nunca tinha tido um entre as mãos, picou o dedo.

A partir desses trechos é possível perceber que há inúmeros elementos simbólicos que permaneceram durante o percurso narrativo do conto de fadas estudado. Esses elementos são listados partindo da necessidade de a princesa de explorar o castelo quando seus pais não estão em casa, como explicitado nas versões escritas dessa narrativa. Vale ressaltar que, nas duas versões fílmicas abordadas neste estudo, após ser amaldiçoada em seu batizado, Bela Adormecida não permaneceu no castelo, sendo levada dali, aos cuidados de suas três fadas madrinhas, para crescer protegida na floresta. Mesmo assim, nessas duas últimas tramas, a heroína retornou ao palácio, percorreu a escada, encontrou a porta e espetou seu dedo em uma roca de fiar, caindo em sono profundo.

Esta análise começa pela escada e pela porta com a chave, presentes em todas as versões desse conto de fadas. Ficar sozinha no castelo, portanto longe da proteção dos pais que, segundo Bettelheim (1997), refere-se ao fato de que [...],

[...] quando se torna uma adolescente, a menina explora áreas de existência previamente inacessíveis, representadas pelo quarto oculto onde a velha está fiando. Neste ponto da história está plena de simbolismos freudianos. Quando ela se aproxima do lugar fatídico, sobre uma escada circular. Nos sonhos, estas escadas representam tipicamente experiências sexuais. No alto da escada encontra uma portinha com uma fechadura. Quando gira a chave a porta se abre e ela entra num quatinho onde a velha está fiando. Um quatinho trancado costuma representar os órgãos sexuais femininos e o giro de uma fechadura simboliza a cópula (BETTELHEIM, 1997, p. 88).

Bettelheim (1997) faz associações pertinentes desses objetos com a área de estudo psicanalítico proposta por Freud (1914). Parece congruente que uma adolescente de 16 anos, na ausência dos pais, tenha interesse de descobrir suas questões sexuais, no entanto, esta pesquisadora explorará outros aspectos simbólicos, para além dos propostos por Bettelheim (1997), baseados em seus estudos em psicanáli-

se. Chevalier (1999, p. 378) relaciona a existência da escada com o aspecto simbólico da ligação entre o Céu e a Terra. Tendo em vista que a heroína sobe a escada, é possível perceber que Aurora está evoluindo, quer seja em sua maturação sexual, quer seja mesmo no que diz respeito à ascensão à vida adulta e todos os seus significados sociais de debutante.

Cabe, nesse contexto, um adendo importante sobre os aspectos simbólicos atribuídos a alguns elementos específicos na sociedade atual. Percebe-se, com os estudos e com a própria análise do percurso narrativo dos contos de fadas, que a configuração simbólica que se atribui aos elementos presentes em um conto não pode ser relacionada a conceitos fixos. Dessa maneira, não seria possível atribuir o mesmo aspecto de representação social em diferentes contextos históricos e culturais. Bem distante disso, percebe-se que a interpretação dos símbolos em geral, e mais especificamente dos contos de fadas que atravessam gerações, é uma entidade viva. Por isso mesmo, são analisados à luz da teoria das representações sociais. São ainda entidades transitórias, e esse fato é facilmente observado na passagem da história descrita anteriormente. Em tempos atuais, o uso da roca de fiar ficou muito restrito, e a grande maioria das pessoas a desconhece como objeto de costura. Portanto, quando Bela Adormecida machuca o dedo em uma agulha da roca de fiar, para aquele que não a conhece como instrumento doméstico, a informação é subjetivada de maneira diferente daquele que a conhece e, portanto, a compreensão de seus sentidos também muda. Acredita-se que uma interpretação apenas baseada nos conceitos psicanalíticos não responde completamente às análises necessárias em um percurso narrativo que considera o contexto histórico-cultural em que um conto está sendo contado e recontado.

Seguindo, pode-se observar situação diferente para a interpretação simbólica com relação à porta, à chave e à escada, elementos comuns na sociedade moderna e que fazem sentido material para uma criança que escuta ou lê essa história em tempos atuais. A porta e a chave, como instrumentos de criação humana construídos para dividir e dar passagem a diferentes espaços, talvez extrapolem as interpretações psicanalíticas relacionadas apenas às questões fálicas, como proposto por Bettelheim (1997). Para Chevalier (1999, p. 734), a porta simboliza, além de um local de passagem entre dois lugares físicos, “a passagem entre o mundo já conhecido e o desconhecido”. Esse autor traz a percepção de que o significado simbólico

que se atribui a uma porta é dinâmico, pois se caracteriza como um convite à travessia. Identifica-se sentido nessa interpretação simbólica da porta no percurso narrativo do conto de fadas analisado, tendo em vista que Bela Adormecida passou por mudanças físicas e emocionais quando da realização da maldição de que havia sido vítima há 15 anos.

Nas tradições judaico-cristãs o simbolismo da porta também está relacionado ao acesso a alguma grande revelação ou até mesmo à vida eterna, caracterizada pelo “reino divino” ou reino dos céus, conforme a Bíblia cristã. João (10, 9) diz: “Eu sou a porta, quem entrar por mim será salvo” (BÍBLIA, 2018). Para além de sua interpretação em nível exotérico, o atravessar de uma porta possui significado escatológico, em que naturalmente representa a possibilidade de acesso a lugares físicos e, nesta interpretação proposta ao percurso narrativo do conto de fadas, também a lugares mentais e subjetivos.

Da mesma maneira, pode-se procurar estabelecer metodologias de inteligibilidade relacionadas ao significado simbólico da chave. Procurando transcender os aspectos da abordagem freudiana, ligados à iniciação sexual representada pela entrada da chave na fechadura, mas sem, de maneira alguma, desprezar esse significado levantado por Bettelheim (1997), traz-se o significado simbólico da chave relacionado ao seu duplo papel de abertura e fechamento. Para as tradições judaico-cristãs, aquele que possui a chave também tem o poder em suas mãos, assim como nas tradições herméticas, a chave traz as informações sobre a existência humana que carregam os seus significados mais profundos. “As chaves de Jano abrem também as portas dos solstícios e dão acesso às fases ascendentes e descendentes do ciclo anual” (CHEVALIER, 1999, p. 233). Já no Japão, explica Benoist (1941), as chaves simbolizam prosperidade, pois abrem as portas dos celeiros de arroz, alimento físico, mas também alimento espiritual nessa cultura. Marguerite Loeffler-Delachaux (1949) desenvolve, em seu livro *Le Symbolisme des Contes de Fées*, um sentido mais específico para as chaves nos contos de fadas, atribuindo a esse objeto a resolução dos enigmas trazidos por essas narrativas em três níveis: a purificação, a iniciação e a manutenção representadas pelas chaves de prata, ouro e diamante. Resgata-se aqui a informação de que em Irmãos Grimm (1812) fala-se em uma “chave amarela”; em Puyol (1947, p. 10), em uma “chave perdida há muitos anos”. Por meio dessas informações, percebe-se que os significados simbólicos re-

lacionados tanto à chave quanto à porta, em *A Bela Adormecida*, vão adquirindo outras interpretações, à medida que o seu percurso narrativo decorre.

Superando a escada, a porta com chave e a roca de fiar abordados em seus significados simbólicos, Bela Adormecida é acometida pela maldição e cai em sono profundo que dura tempo específico em cada momento do percurso narrativo, cujo significado simbólico também foi relacionado. No entanto percebe-se extrema importância na evolução narrativa do despertar da princesa em cada um dos textos e filmes do percurso narrativo trabalhado. Em Irmãos Grimm (1812) e em Puyol (1947) Bela Adormecida é despertada por um beijo de um príncipe que, ao encontrar o palácio coberto por uma cerca de espinhos aproxima-se, e todos os esses espinhos como mágica se transformam em flores, permitindo sua entrada com facilidade. Essas duas versões também relatam sobre outros tantos cavaleiros que tentaram ultrapassar os espinhos para chegar até a princesa, mas que, no entanto, foram frustrados em suas tentativas. Bettelheim (1997) atribui a esse fato da história o significado simbólico de que a princesa, após o seu sono transformador, já estava plena para viver experiências sexuais, e todos os outros que tentaram encontrá-la antes desse período de maturação foram repelidos. Para o autor, “o conto adverte à criança e aos pais que o despertar do sexo antes da mente e do corpo estarem prontos para ele é muito destrutivo” (BETTELHEIM, 1997, p. 89).

Percebem-se sentido e coerência na abordagem de Bettelheim (1997), no entanto observa-se que o beijo vai adquirindo outros significados simbólicos ao longo do percurso narrativo do conto estudado. Para além do significado de iniciação sexual proposto por esse autor, divisa-se que o beijo vai se construindo no percurso narrativo de *A Bela Adormecida* com significados simbólicos que extrapolam a união conjugal entre um homem e uma mulher, como no caso do filme *Malévola* (DISNEY, 2014), em que o beijo que desperta a princesa acontece entre a Bela Adormecida e a fada que a amaldiçoou. No contexto dessa narrativa fílmica, as duas personagens constroem um amor fraternal. Chevalier (1999, p. 127) ressalta o significado simbólico do beijo relacionado a uma adesão ou a um compromisso selado por meio do contato físico. Esse compromisso permeia, segundo ele, significados espirituais como se verifica, atualmente, na concretização dos casamentos por meio do beijo de amor. Georges Vajda (1957), em seu livro que compõe seu livro *L'Amour de Dieu*

Dans la Théologie Juive du Moyen-Age, aponta o simbolismo do texto *Zohar*, de origem judaica, sobre o beijo como expressão Divina de redenção:

É por isso que o órgão corporal do beijo é a boca, ponto de saída e fonte de sopro. Do mesmo modo, é pela boca que são dados os beijos de amor, unidos assim inseparavelmente espírito a espírito. É por essa razão que aquele cuja alma sai no beijar, adere a um outro espírito, a um espírito da qual não se separa mais; essa união chama-se beijo (VAJDA, 1957, p.210).

É possível inferir que, para além dos significados sexuais e de união conjugal, o beijo se constrói em significados simbólicos relacionados ao corpo e ao espírito, e é um sinalizador de união física e mística entre duas pessoas. Na evolução desse percurso narrativo, percebe-se também que a identidade sexual do ato do beijo de amor também foi superada. O amor entre Malévola e Aurora foi construído ao longo dos 16 anos em que a princesa morou em sua floresta, tempo em que Malévola protegeu Bela Adormecida dos desleixos das outras três fadas e dos próprios acontecimentos e dos perigos naturais. Aurora, nessa versão da história, foi beijada por um príncipe que conheceu um dia antes e pelo qual se encantou. No entanto, demonstrando que o “amor verdadeiro” não acontece de um dia para o outro, a princesa permaneceu inerte mesmo tendo sido beijada por esse príncipe, com que se casou ao final dessa narrativa fílmica. Compadecida da situação que ela mesma criou, a fada Malévola beija o rosto de Aurora em um ato de sofrimento e culpa por ter lançado o feitiço e a desperta, demonstrando o carinho e o amor que construiu pela menina ao longo dos anos.

Na versão de 2014, o conceito de bem e mal também é ressignificado. Antes tratada como única vilã da história, a fada Malévola assume características positivas, é engajada na luta pela preservação da natureza e protetora de Aurora. Resgatando a dualidade mítica apontada por Campbell (1990), essa versão da história ainda atribui à vilã os simbolismos relacionados ao amor verdadeiro e ao cuidado maternal. Percebe-se que a última versão desse percurso narrativo se interessou fortemente em resgatar elementos míticos importantes ocultados em suas versões anteriores.

Durante a análise da narrativa do conto escolhido neste estudo, é possível perceber que as mudanças dos significados simbólicos constituem a natureza de seu percurso. As mudanças de ideias e da própria forma de se contar uma narrativa carregam representações sociais importantes acerca do conteúdo dessa narrativa. Isso se caracteriza, segundo Sá (1993), seguindo os estudos de Moscovici (2015) e

Abric (1998) como função identitária de uma representação social, como se verá posteriormente. Nos 135 anos que separam as duas versões escritas estudadas, não apenas alguns fatos foram alterados, como também o próprio significado simbólico e social do ato de contar uma história mudou. Isso nos faz perceber que os valores e as regras sociais vigentes em um determinado contexto histórico-social vão se transformando, mas, mesmo assim, permitem a permanência de características que identificam determinadas grupos.

Na época em que os Irmãos Grimm registraram os *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos* a socialização e a “contação” de histórias eram uma das poucas formas de entretenimento infantil, enquanto que em 1947 já havia acontecido uma imensa difusão do rádio nos lares brasileiros, e a televisão começava a dar sinal de que iria ganhar espaço. O fim da Segunda Guerra Mundial impulsionava a economia e, diferentemente dos anos em que o mundo estava em guerra, após o final dela a distribuição de tecnologia começou a acorrer de forma mais rápida. Portanto, as maneiras de entretenimento e atividades em família começam a mudar no decorrer dos anos que afastam a primeira da segunda versão do percurso deste estudo. Para a compreensão de características específicas acerca do percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida*, a teoria das representações sociais traz contribuições muito importantes.

4.3.1 A Lente da Teoria das Representações Sociais

O próprio percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida* caracteriza-se pela forma de inteligibilidade da teoria das representações sociais. Isso porque, demonstrando que, ao longo dos anos, uma mesma narrativa representa e apresenta informações, sensações, impressões e, certamente, mensagens simbólicas diferentes para cada meio social em que está presente, observou-se a narrativa à luz dessa teoria. No entanto, neste momento, pretende-se elaborar uma análise sistemática e pontual acerca das mudanças que ocorreram na narrativa estudada, por meio das lentes dessa teoria fundamental.

Para isso, a análise será iniciada por meio do método proposto por Sá (1993), de acordo com Moscovici (1979) e Abric (2003), que tenta sistematizar os interesses fundamentais da teoria das representações sociais, listando suas funções essenciais. A primeira função é aquela que essa autora denomina como **função do saber**

de uma representação. Essa função é caracterizada, sobretudo, pela função da difusão de determinadas informações acerca de algo. Nota-se que tanto no percurso narrativo da obra estudada quanto na própria função dos contos de fadas em geral, essa modalidade narrativa se presta a difundir informações, formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas, permitindo a difusão de um “saber ingênuo”, mas que demonstra ser importante na maneira como a sociedade se organiza, uma vez que é primeiramente voltado às crianças.

Está relacionado também à **função do saber** (SÁ, 1993) das representações sociais dos contos de fadas o veículo por meio do qual essa narrativa é difundida. Sabe-se que a indústria cinematográfica tem apelo imenso cultura brasileira. Os contos de fadas que foram transformados em filmes ganharam muito mais espaço e difusão. Essas narrativas foram transformadas em objetos de desejo, em tendências de moda, em materiais escolares e divulgados em tantos outros meios que transbordaram a própria história. Será dedicada ainda mais a essa função em capítulo posterior, em que se conhecerão os saberes e as lembranças dos professores acerca deste tema.

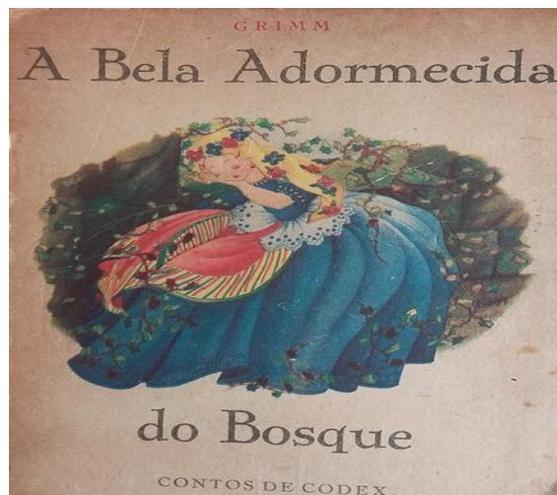
Apointa-se que a função do saber cumprida pela narrativa dos contos de fadas, especialmente pelo conto de fadas *A Bela Adormecida*, é orgânica nas narrativas direcionadas ao público infantil. Tendo em vista que são aspectos culturais relevantes as histórias que uma sociedade carrega em sua memória, faz-se necessário que as crianças, nova geração que sustentará essa cultura, conheçam e também divulguem essas narrativas. Identifica-se que essa função vem sendo cumprida com maestria por meio das narrativas dos contos de fadas. Percebe-se o quanto essa modalidade narrativa está presente, geração após geração nas escolas e nos lares brasileiros. Percebe-se ainda, por meio do sucesso de bilheteria das produções Disney (2014) que recontam as histórias dos contos de fadas clássicos, o interesse das novas gerações por essas histórias – o filme *Malévola* alcançou uma das maiores bilheterias no ano de lançamento.

A segunda função apontada por Sá (1993) é a **identitária**. Essa função se caracteriza em toda a estrutura do percurso narrativo do conto de fadas aqui construído. Nota-se que, ao longo dos anos, a história de Aurora sofreu modificações para melhor se adequar e, dessa maneira, permanecer na cultura brasileira. Observa-se ainda que essas mudanças respondam a anseios essenciais em cada momento his-

tória e em tempos atuais ressaltam o papel da mulher na sociedade e a realização feminina baseada em um casamento, sobre as formas de entretenimento e lazer das crianças e os simbolismos relacionados à figura feminina, entre outras tantas formas de identidade de um determinado grupo.

Uma marca particularmente relacionada à função identitária pode ser apontada quando se comparam as duas versões escritas trazidas neste estudo: a ausência e a presença ilustrações. A primeira versão para publicação proposta pelos Irmãos Grimm não contava com ilustração dos personagens. Era um livro que fazia a reunião de 86 contos em que o conto *A Bela Adormecida* figurava como o número 50. Por este motivo não há ênfase nesse conto particularmente e nem mesmo as pessoas poderiam escolher, no momento da aquisição do livro, que conto de fadas queriam ler, pois estavam todos reunidos em uma coletânea. Possivelmente aqueles que adquiriam a coletânea de *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos* nem poderiam imaginar que histórias iriam conhecer. Com o desmembramento das histórias e das novas versões, como é o caso da de 1947, adaptada por H. Sanchez Puyol e ilustrada por M. C. Hidalgo, já poderia ser escolhida, pois essa narrativa compõe um único livro distribuído pela editora Codex, que se intitulou de *Bela Adormecida do Bosque*. Nesta versão, há ilustrações tanto em imagens coloridas como em contraste de preto e branco. Rosinha, Rosa, Aurora ou, simplesmente, Bela Adormecida ganham a imagem de uma linda princesa, com traços bem finos, boca vermelha, cabelos longos e loiros em um vestido azul florido, característica marcante de seu contexto social.

Figura 1 – A Bela Adormecida do Bosque



(Capa – Puyol, 1947)

Para Benjamin (1987), a imagem alterou a arte de maneira global. Quando da leitura de uma história que não é ilustrada, fica a cargo da imaginação daquele que a lê ou a escuta; dar rosto, cores e formas aos seus personagens a limita. Talvez porque, quando se tem a imagem dada, ou seja, a imagem pronta, os padrões estabelecidos pelo ilustrador se espalham, e aquela personagem – no caso deste estudo *A Bela Adormecida* –, que na narrativa escrita sem ilustrações era construída apenas no imaginário, agora ganha um rosto estabelecido segundo os padrões singulares de um ilustrador. Benjamin (1987) ressalta ainda que quando a arte ganha imagem e essas imagens se difundem, ela passa a determinar além de um padrão artístico e também espalha padrões sociais que extinguem “para sempre a aparência de sua autonomia” (BENJAMIN, 1987, p. 173).

Advém desta função o próximo apontamento proposto por Sá (1993): a **função de orientação ou prescritiva**. Na opinião desta pesquisadora, mesmo se não utilizadas pelo caráter prescritivo de comportamento, as narrativas dos contos de fada cumprem muito bem essa função. Isso porque demonstram em seu conteúdo ideias estimuladas, aceitas ou toleradas em determinado contexto. Como exemplo, retrata-se no conto estudado que, ao longo dos anos, o valor convencional relacionado à realização do amor verdadeiro está diretamente associado ao casamento entre um homem e uma mulher. Porém, em sua versão mais recente, a realização desse amor verdadeiro pode acontecer de outra maneira, por meio, por exemplo, do amor construído na convivência. A realização do amor verdadeiro entre Malévola e Aurora em *Malévola* (2014) é acolhida por um sentimento fraterno em detrimento do amor conjugal, tornando, dessa maneira, esse conteúdo familiar. Vê-se essa narrativa cinematográfica terminar com um solene “e foram felizes para sempre”, porém sem um casamento real, como em tantos outros contos que se conhecem.

Parece possível inferir que atualmente a realização feminina não se relaciona exclusivamente com o “bom casamento” que a mulher deveria fazer. Explicita-se em *Malévola* que a mulher não depende de sua união com um homem para realizar-se, como anteriormente demonstrado pelas centenas de narrativas registradas pelos Irmãos Grimm (1812) e reiterado dessa mesma forma até pouco tempo atrás. Aponta-se ainda a característica de comportamento prescritivo tanto na demonstração, ao longo de todo o percurso dessa narrativa – fato preservado desde o primeiro até o último registro analisado neste percurso –, como nas consequências relacionadas ao

desrespeito às ordens dos cuidadores, no caso de explorar ambiente de maneira solitária e interessar-se pela roca de fiar, como fez Aurora, o que resultou em seu sono de morte. Parece que os contos de fadas se caracterizam, desde seus primeiros registros até tempos atuais, como uma forma de orientação de comportamento, uma vez que foram primeiramente chamados de *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*, o que já bem exemplifica essa função, no entanto acredita-se serem válidos os apontamentos que reiteram essa função desse conto específico.

Finalmente aponta-se a última função explícita por Sá (1993) a **função justificatória**. Certamente a maneira como os contos de fadas chegaram aos tempos atuais derivam de influências pessoais e sociais, como foi possível observar. A justificativa que parece mais plausível remete à própria necessidade de conservação dessa modalidade narrativa. É possível inferir, com base no percurso narrativo, bem como na mudança de forma de veiculação dos contos de fadas que, se permanecessem exatamente como eram em seus primeiros registros, talvez tivessem caído no esquecimento. E resta a pergunta: o que ocuparia o lugar das narrativas dos contos de fadas, se elas fossem esquecidas? Para Campbell (1990), a narrativa mítica e, portanto, os contos de fadas ainda não encontraram substituto. Por isso mesmo, tantas mudanças que são possíveis observar no percurso narrativo se justificam.

Baseados nos estudos de Moscovici (1998) – e inspirados em sua pesquisa do conteúdo acerca da psicanálise para o entendimento de suas representações sociais – e todos os outros estudiosos que o sucederam, especialmente Abric (1994), alvitrou-se que os contos de fadas, em seu percurso narrativo, mais especificamente o conto *A Bela Adormecida*, podem ser estudados com base no seguinte eixo estruturante das representações sociais: a sua raiz mítica, história em que todas as outras histórias se basearam e que, por isso mesmo, seguiram seu percurso narrativo. Moscovici (1998), como explicitado em capítulo anterior, traz os conceitos de núcleo central e elementos periféricos de uma representação social. Para exemplificar esses conceitos, propõe-se uma análise do próprio conteúdo da narrativa de *A Bela Adormecida*, estudada à luz da forma de inteligibilidade da teoria das representações sociais.

A raiz mítica pode ser considerada o núcleo central que, por meio de seus elementos periféricos, construiu o seu percurso narrativo, representado por tantos outros contos que se caracterizam como ramificações dessa mesma raiz. Arruda

(2014a), fazendo referência a Abric (1994), denomina e exemplifica os elementos periféricos e o núcleo central de uma representação. O núcleo central, neste caso a narrativa mítica, seria a base comum necessária para que as pessoas se entendam ou, neste caso, a base comum para que uma narrativa possa ser considerada de uma mesma raiz. Neste sentido, [...] “ainda que o núcleo central se mantenha intocado, pode haver representações aparentemente diferentes e comportamentos decididamente diferentes, graças à presença ciliar dos elementos periféricos” (ARRUDA, 2014a, p. 43).

Em um ponto de vista mais aprofundando a respeito do elemento central de uma representação social, Moscovici e Vignaux (2014) discorrem sobre as duas faces de uma ideia-fonte (considerada neste estudo como a raiz mítica das narrativas de um conto de fadas). O elemento central e suas periferias fazem um jogo de figura-fundo, ora lançando luz no núcleo central de sua representação, ora iluminando os seus elementos periféricos, de acordo com as circunstâncias e também de acordo com o contexto em que se pretende distribuir suas ideias.

Baseados nesse eixo estruturante pode-se inferir que, tendo como elemento central a ideia da menina que se vê amaldiçoada pela bruxa, vilã do conto, em consequência de um descuido de seus pais, e é condenada a um sono de morte, que apenas poderia ser despertado pelo toque do amor verdadeiro – seja esse amor representado pelo nascimento dos filhos em *Tália, Sol e Lua*; seja o beijo do príncipe em Irmãos Grimm (1812), em Disney (1959) e em Puyol (1947), seja o beijo da bruxa em Disney (2014) –, pode-se notar o núcleo central deste estudo da representação social da narrativa de *A Bela Adormecida*. Já os elementos que sofreram mudanças ao longo dos anos e dependentes do contexto cultural em que estavam inseridos podem ser considerados seus elementos periféricos. No entanto, é importante salientar que os elementos periféricos e o núcleo central não se separam em fronteiras perceptíveis, eles devem ser compreendidos, segundo (MOSCOVICI, 1961), como uma rede de significados articulados que se desenrolam em um dinamismo constante e entrelaçado entre esses dois elementos e entre esses elementos e as pessoas do contexto sócio-histórico-cultural.

Sobre a rede de significados das representações sociais e a dinâmica relacional que acontece entre núcleo central e elementos periféricos, Moscovici refere-se ao tema em seu livro *La Psychanalyse, son Image et son Public, étude sur la repré-*

sentation sociale de la psychanalyse,⁵ de 1961, sua tese de doutorado, em que estudou as representações sociais que os franceses construíram sobre a psicanálise e seus termos mais usuais. Esse conceito é reiterado no livro *The History and Actuality of Social Representations*,⁶ organizado por Flick em 1998. Traz-se, portanto, esse entendimento como alicerce epistemológico para o estudo do percurso narrativo dos contos de fadas, observando que, “de fato, do ponto de vista dinâmico, as representações sociais aparecem uma rede de ideias, metáforas e imagens, amarradas de forma mais ou menos frouxas, e, portanto, mais móveis e mais fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 1998, p. 244).

Infere-se, neste sentido, que tanto o núcleo central – narrativa mítica que estrutura os contos de fadas e as representações sociais destes, particularmente do conto estudado – quanto seus elementos periféricos – percursos narrativos – podem ser observados de acordo com a teoria construída por Moscovici (2012, 2015) e reconhecida por Jesuíno (2001). Isso porque este último estudioso ensina que os elementos periféricos de uma representação social, ancorados em sujeitos sociais, não conhecem limites, podem se expandir em escalas geométricas, multiplicando-se em significações infinitas, como de fato ocorre com os contos de fadas. Têm-se acesso a inúmeras releituras, adaptações e readaptações dos contos de fadas, registrados há 200 anos, que fazem muito mais sentido no contexto atual, como é o caso de *Malévola* (Disney, 2014), em que os conceitos de bondade, justiça e motivação do conto *A Bela Adormecida* foram completamente ressignificados.

Propõe-se finalmente uma investigação à luz da TRS, tendo como base os prismas de uma representação social propostos por Ângela Arruda (2014a), para a análise deste percurso narrativo. Partindo do prisma sequencial, é possível observar que as narrativas dos contos de fadas passaram por mudanças, como aqui descritas, em seu percurso narrativo, para melhor responder às necessidades temporais de cada contexto cultural. Esse percurso característico traz elementos significativos para a compreensão do momento histórico e social em que a narrativa foi registrada, incorporando elementos relevantes para atingir o maior número de pessoas, ou de público, como é o caso das versões cinematográficas dessas narrativas. Percebe-se, neste sentido, que a possibilidade da elaboração do percurso narrativo de um

⁵ *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público, estudo sobre as representações sociais da psicanálise.*

⁶ *A História e a Atualidade sobre as Representações Sociais.*

conto de fadas que passar pela mudança da própria narrativa, bem como do veículo em que essa narrativa é distribuída, caracteriza o prisma sequencial.

Enxerga-se nessa análise uma sequência de ideias que se desenvolvem e se entrelaçam na narrativa estudada. A exemplo dos nomes que a personagem principal recebeu, sempre fazendo alusão ao primeiro nome de seu percurso narrativo, a maneira como a princesa encontrou o objeto responsável por sua maldição, a condição de seu sono de morte e, finalmente, a maneira como é despertada. Essa sequência de adaptações permite inferir que, assim como as narrativas de determinado tempo carregam representações sociais específicas que a ele dizem respeito, as narrativas atuais que compõem esse percurso carregam representações que dizem respeito aos sujeitos no momento atual. Nessa sequência de acontecimentos, o papel da mulher e o simbolismo relacionado ao amor verdadeiro demonstram isso claramente.

O segundo prisma proposto por Arruda (2014a) é o prisma conjuntural, que, amparando o prisma sequencial, se detém no veículo em que uma representação social ganha difusão. Dentro desse prisma, é possível observar novamente como a indústria cinematográfica é determinante para a difusão das narrativas dos contos de fadas. Isso porque a película fílmica, para dar retorno aos seus investidores, precisa alcançar públicos que atravessam as fronteiras dos países em que foi elaborada. Mesmo sendo um dos livros escritos em língua alemã mais traduzido da história, há certeza de que ter versões em animação e posteriormente em *live-action* – filme em que atores reais contracenam com animações –, a história de *A Bela Adormecida* ganhou muito mais divulgação e reconhecimento mundial por meio desses veículos.

O próprio processo de sair de uma coletânea de contos infantis e domésticos, registrados pelos irmãos Grimm em (1812), passar a ser registrada em um livro com apenas uma história que, talvez por isso mesmo, tenha sido expandida, para ocupar maior volume de texto e ganhando ilustrações como em Puyol (1947), transformando-se em filme em 1959 e em 2014, duas versões produzidas pelos estúdios Disney, demonstra sua variação no que se refere ao prisma conjuntural. Depreende-se dessas últimas duas versões em filme que a importância de se atingir a maior quantidade de público se fez fator valoroso para a construção delas, ou seja, a adaptação foi realizada de maneira a atingir maior número de pessoas. Isso porque uma película fílmica que só fizesse sentido no contexto em que estava inserida não retornaria fi-

nanceiramente o investimento feito para a sua elaboração e produção. E como se viu anteriormente, a bilheteria de *Malévola* foi uma das maiores dos Estúdios Disney no ano de seu lançamento.

Observa-se o prisma de concentração, pois o conto de fadas *A Bela Adormecida* é concentrado na narrativa mítica da qual se originou e, por isso mesmo, como afirma Campbell (1990), se conecta a grande parte dos seres humanos, mas também responde a outras necessidades sociais de cada contexto social e momento histórico. A concentração como núcleo central de uma representação social dá origem às suas inúmeras versões que transitam em torno desse núcleo central e são denominadas como periferias dessa representação.

Aponta-se ainda, neste sentido, o caso da representação social do papel da princesa que passou de menina ingênua e submissa em Grimm e Grimm (1812), e em Puyol (1947), à mulher ativa e capaz de seguir seus instintos em Disney (2014). Ou mesmo a representação de amor verdadeiro que até então versava sobre a união matrimonial de um homem e uma mulher, como em todas as versões, desde a mítica até a penúltima, e fora substituída pelo amor construído por meio da convivência e do cuidado entre a bruxa e a princesa, em sua última versão.

Finalmente, o prisma de expansão, como os contos de fadas compõem uma rede de significados distribuída em vários contextos, observa-se, sobretudo, no contexto de educação formal, em escolas de educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental. Eles aparecem também na mídia, em artigos direcionados ao público infantil, em desenhos animados e em outros tantos espaços de construção do pensamento social, como os próprios lares de crianças e adultos. “Este é o prisma da presença de suas representações na vida da sociedade”. (ARRUDA, 2014a, p. 57).

Conhecidas essas informações, fica amparada a análise proposta por Moscovici (2015) quanto aos critérios para o estabelecimento de uma representação social. O primeiro critério refere-se ao fato de que uma representação social é criada para comunicar o que já se sabe. A narrativa analisada tanto em seu aspecto mítico, que traz simbolismos relacionados a objetos e situações que nele encontram ancoragem, quanto no decorrer dos seus acontecimentos, que explanam sobre o comportamento de Bela Adormecida, é possível observar a comunicação de ideias já sabidas. No momento em que o conto explicita as consequências de atitudes não pensadas, ou a

exploração de ambientes desconhecidos sem o auxílio de alguém mais experiente, a narrativa de *A Bela Adormecida* comunica alguns conhecimentos importantes sobre a maneira de se comportar em determinados ambientes e situações. Pelo fato de “possuírem duas faces interdependentes, a face icônica e a face simbólica” (MOSCOVICI, 2015, p. 46), esses modelos comportamentais não são descritos em forma prescritiva, mas sim contemplam, por meio da linguagem, direcionamentos implícitos relacionados às consequências de atitudes que se assemelham àquelas praticadas pela princesa.

Tendo em vista que, para Moscovici (2015), a finalidade de uma representação social é tornar familiar, ou trazer para realidade individual (universo consensual), um saber ainda desconhecido, saber que o autor nomeia de “não familiar” ou até mesmo a própria supressão de um saber, ou seja, ao deixar permanecer esse saber no lugar de não familiar, elaborou-se um paralelo com o conto estudado. Durante o percurso narrativo de *A Bela Adormecida*, foi possível observar que os saberes relacionados à relação entre pais e filhos (amor e proteção dos pais para evitar as consequências do feitiço lançado pela bruxa); consequências de atos egoístas e não pensados (o não convite de uma das fadas do reino ao jantar de batizado); e o estímulo às virtudes relacionadas à coragem e à generosidade (como enfrentar os espinhos que rodeavam o castelo, ou enfrentar qualquer obstáculo para encontrar o verdadeiro amor); permaneceram de alguma maneira em todos os contos que compõem o seu percurso narrativo. Entendendo que a forma de exibir essas ideias foi se modificando, por se caracterizarem como elementos periféricos, mas seu cerne permaneceu intacto. Essas ideias, portanto, podem ter se tornando familiar àqueles que ouviram, leram e contaram essa narrativa, assim como a assistiram como sugere Moscovici (2015). Em contrapartida, a ideia da prática do ato sexual com uma pessoa desacordada (como em *Tália, Sol e Lua*) foi suprimida e atualmente parece exageradamente “não familiar”.

Em *Malévola* (Disney, 2014), é possível perceber como em um jogo simbólico o processo de tornar familiares ideias que, ao longo de muitos anos, eram consideradas “não familiares” e, portanto, não aceitáveis. Apesar de muitas das representações presentes desde o conto registrado por Grimm e Grimm (1812), ou mesmo sua versão mítica (*Tália, Sol e Lua*) ter sido preservada na película fílmica em material mostrado visualmente, algumas ideias foram transformadas ao longo de seu percor-

so. O jogo explanado acima ocorre quando outras representações sociais são inseridas nesse contexto, como é o caso da representação da realização ou objetivação do “amor verdadeiro”. Essa constatação também é possível quando se observa a ausência de polarização entre o bem e o mal, comum nas narrativas destinadas ao público infantil. Neste sentido, seria como que se essas novas representações sociais encontrassem brechas dentro dessa narrativa. Valores sociais mais comuns às gerações atuais e incomuns em gerações anteriores vão se instalando. Instalam-se estabelecendo um sentimento de continuidade, baseados em uma presença de sentido ancorada em uma rede de notícias, novelas, publicações em redes sociais, que reforçam essas novas ideias e representações sociais.

Ora, se o lugar da familiaridade nas representações sociais está diretamente relacionado ao que é aceitável em uma determinada sociedade e cultura, é completamente compreensível que o que se denomina hoje por “estupro de vulnerável” seja colocado no lugar de “não familiar”. No entanto a ideia de que a realização do amor verdadeiro só poderia ser alcançada por meio da relação entre um homem e uma mulher demonstra estar em processo de transição no que tange ao conceito de familiaridade. Em um contexto histórico em que a mulher tem conquistado cada vez mais espaço, no que concerne a inúmeros aspectos, como mercado de trabalho, espaços acadêmico e político, parece improvável estabelecer uma definição quanto à representação social da realização amorosa apenas dentro do casamento. Quando se analisa esse momento específico do percurso narrativo de *A Bela Adormecida* depara-se com a ocasião em que se experimenta “[...] esse sentimento de não familiaridade quando as fronteiras e/ou as convenções desaparecem; quando as distinções entre o abstrato e o concreto se tornam confusas” (MOSCOVICI, 2015, p. 55).

Quando se tem acesso à primeira narrativa mítica presente no conto *Sol, Lua e Tália*, em que se baseou a construção do conto *A Bela Adormecida* – atualmente as informações contidas ali são pouco familiares: relações sexuais com uma mulher desacordada, despertada pela sucção da farpa do dedo por um de seus filhos, que neste contexto nasceram com ela ainda desacordada –, parecem informações estranhas, ou seja, não aceitáveis. Porém o despertar por meio do beijo de amor e o casamento do príncipe que salvou Bela Adormecida do sono de morte soam muito mais familiares. Percebe-se, dessa maneira, que o casamento e o beijo de amor que promovem a salvação do sono de morte estão ancorados na cultura brasileira. A

primeira versão do despertar de Bela Adormecida não demonstra ser coerente em dias atuais, enquanto a segunda e mais difundida não causa estranhamento.

Esse estranhamento, tendo como base a teoria das representações sociais, encontra suporte no fato de que manter relação sexual com uma pessoa incapacitada é considerado crime pela sociedade brasileira. Categorizado pelo *Código Penal Brasileiro*, artigo 217-A, parágrafo primeiro, o comportamento narrado em *Sol, Lua e Tália* é denominado de estupro de vulnerável. Dessa maneira, percebe-se que “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2015, p. 63). Esse ato, conseqüentemente, se enquadra em uma categoria de comportamento não desejável e, portanto, deve-se estabelecer uma relação negativa com ele, pois dá punição de reclusão de 8 a 15 anos.

No entanto, o que leva ao estranhamento quanto ao despertar da princesa por meio da sucção da farpa de seu dedo pela sua filha não está na categorização desse episódio, mas justamente no fato de não ser possível categorizá-lo. As pessoas estão familiarizadas com a sentença de que amor verdadeiro, expresso no relacionamento conjugal e, conseqüentemente, na concretização do casamento, é capaz de despertar a princesa, como ocorre em *A Branca de Neve* e em *A Bela Adormecida*. Esse mesmo amor verdadeiro na relação matrimonial também é salvador no sentido de solucionar todos os conflitos da narrativa nos contos de fadas clássicos, como *A Bela e a Fera*, *A Princesa e o Sapo*, *A Gata Borralheira* e *Rapunzel*. No entanto a salvação por conta de impulsos naturais, como o ato do lactante de sugar presente em *Sol, Lua e Tália* ou até mesmo o fato de *Branca de Neve* ter cuspidido o pedaço de maçã envenenada após um surto de raiva de um dos servos do príncipe que derrubou o seu caixão de cristal, como na primeira versão desse conto registrada pelos Irmãos Grimm (1812), não se encaixam na categoria usual de amor.

Assim sendo, pode-se depreender que a categorização do amor conjugal expresso, em última instância, pelo casamento entre um homem e uma mulher é uma representação social ancorada no contexto cultural brasileiro. Em contrapartida, outros comportamentos que resultam na solução de conflitos nos contos de fadas clássicos que não possam ser categorizados como expressão de amor verdadeiro ainda causam estranhamento. Ancoradas em inúmeras versões de narrativas clássicas de que o relacionamento baseado no amor verdadeiro entre um homem e uma mulher é

capaz de promover mudanças para melhor, as soluções dos conflitos nos contos de fadas podem ser categorizadas neste contexto. Esta pesquisadora não se sente capaz de entrar no debate quanto à representação social relacionada ao amor verdadeiro homoafetivo e, neste estudo não há espaço e suporte epistemológico para isso, portanto, esta pesquisa se reduz à representação social do casamento heteroa-fetivo.

Soma-se nesse processo de ancoragem a terceira versão do despertar da princesa, em *Malévola* (DISNEY, 2014) que é o beijo de amor verdadeiro dado pela fada malvada, ou seja, a vilã do conto. Pode-se inferir que essa versão ainda está em processo de ancoragem, pois tendo em vista todas as outras versões já conhecidas dessa narrativa, poderia haver uma expectativa de que o beijo do príncipe despertasse Bela Adormecida, expressa inclusive no próprio filme. Deixa-se a cargo do processo de pesquisa de campo deste estudo a compreensão quanto a essa nova denominação de expressão de amor encontrada no percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida*. Mas observa-se que a familiarização e o acolhimento do amor verdadeiro expresso por meio do amor fraterno construído ao longo da convivência, podem ser observados como um aspecto de ancoragem na teoria das representações sociais. Isso porque, mesmo não sendo uma solução usual para a construção dos termos finais comuns aos contos de fadas, caracterizados principalmente pela frase “e foram felizes para sempre”, que se refere normalmente a um casamento ao final da narrativa, este representa a solução do conflito dessa narrativa.

O amor fraterno, construído por meio da convivência, encontra porto para ancoragem na comparação entre a categorização das expressões de amor já familiarizadas, no entanto ainda não pôde ser nomeado em uma frase, como já é usual quando da utilização de “foram felizes para sempre”, presente em grande parte dos contos de fadas clássicos. Para Moscovici (2015), a possibilidade de nomeação de comportamento, pessoa ou objeto é condição extremamente importante para o estabelecimento de uma representação social.

Em nossa sociedade, nomear, colocar um nome em alguma coisa ou alguém possui um significado muito especial, quase solene. Ao nomear, nós o libertamos do anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo de fato, na matriz de identidade de nossa cultura. (MOSCOVICI, 2015, p. 66).

Talvez por essa forma de solução para os conflitos de uma narrativa ser recentemente expressa, ainda não se nomearam uma frase ou expressão que se assemelhem à usual: “E foram felizes para sempre”. Cabe nesse contexto salientar que o processo de nomeação na teoria das representações sociais não diz respeito apenas a rotular um arquétipo comportamental, objeto ou pessoa, essa relação é infinitamente mais complexa, talvez porque [...] “seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão das intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, 2015, p. 70).

É possível perceber que essa nova solução aos conflitos da narrativa é distinta das anteriores, pois possui novas características e tendências de arquétipos comportamentais, mas ainda não se pode encaixá-la como convenção no processo de estabelecimento de uma representação social, como descrito por Moscovici (2015, p. 67). Para esse autor, uma pessoa, objeto ou comportamento tornam-se uma convenção quando um grupo a adota e partilha dela com seus pares. Neste sentido, não se encontraram outras releituras de contos de fadas clássicos que partilhassem dessa nova proposta, por isso mesmo acredita-se que ela ainda está em processo de ancoragem. Mas não é possível afirmar que essa diferente maneira de solução de conflitos nas narrativas de fato seja ancorada e entre na categoria de comportamentos considerados familiares. Essa observação só poderá ser feita em estudos posteriores, até porque “padrões mais sugestivos do que os que estamos familiarizados agora podem emergir” (MOSCOVICI 2015, p. 69).

Vale ressaltar, finalmente, que os meios em que os contos de fadas, e especialmente o conto *A Bela Adormecida*, foram registrados e divulgados também podem ser observados através das lentes da teoria das representações sociais. Dentre cem números de narrativas de *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*, algumas dessas foram escolhidas para se transformar em filme e, dessa maneira, serem personificadas por meio de desenhos de animação ou *live-action*. Moscovici (2015, p. 78) alerta que os processos de “ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de se lidar com a memória”. Já Almeida (1999, p. 56), em seu livro *Cinema, Arte da Memória*, traz o conceito de que “assistir a um filme é estar envolvido num processo de recriação de memória”, isso porque, “[...] muitas vezes compreendemos um assunto inteiro por uma simples anotação, uma simples imagem” (ALMEIDA, 1999, p. 69). O

fato de a narrativa de *A Bela Adormecida* ter sido materializada em meio escrito, mas também em película fílmica, provavelmente contribuiu para a construção das memórias relacionadas a ela e, portanto, das representações sociais que se podem fazer acerca dessa narrativa. Isso porque “[...] o cinema dá-nos, portanto, uma semiologia ao natural da realidade” (PASOLINI, 1982, p. 108-109), ou seja, “as técnicas audiovisuais captam o homem no momento em que este dá o exemplo (voluntariamente ou não)” (ALMEIDA, 1999, p. 100).

Agora que se conhece o percurso narrativo de *A Bela Adormecida* acredita-se ser mais fácil compreender a relação feita entre as narrativas dos contos de fadas e as construções de representações sociais relacionadas a esse tema por professores que utilizam essa narrativa como material de recurso pedagógico. Esse processo de inteligibilidade será conduzido por duas formas de pesquisas principais: o reconhecimento das representações sociais de professores acerca dos contos de fadas, observando especificamente, o conto de fadas *A Bela Adormecida*; e a possibilidade de intervenção na utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico, após o conhecimento do percurso narrativo dos contos de fadas.

5 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS CONTOS DE FADAS

Quando se propõe a estudar um tema é corriqueiro que se esbarre em outros tantos estudos que também tratam de um assunto que, em princípio, acredita-se ser inédito. Partindo desse princípio, foi proposto esse delineamento de pesquisa que se caracteriza por revisão sistemática da literatura. Uma revisão sistemática tem por objetivo principal conhecer estudos outrora realizados dentro de um campo de pesquisa. Normalmente se caracterizam por revisões amplas que trazem informações gerais acerca de um tema, realizadas por meio de um método científico claro, como foi exposto nesta tese. Neste sentido, com o objetivo de se resgatarem eventuais estudos já realizados dentro do tema desta pesquisa, baseados nesta teoria balizadora, formula-se a questão: Quais estudos (periódicos e artigos) já foram divulgados nas plataformas nacionais e internacionais acerca da representação social dos contos de fadas utilizados como recurso pedagógico? Por encontrar dificuldade para o apontamento de um tema tão específico, alargou-se a questão à pesquisa em teoria das representações sociais dos contos de fadas relacionados à educação.

Para a revisão sistemática que compõe esta tese em representações sociais pesquisou-se na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais especificamente os estudos contidos nas bases Scopus, Web of Knowledge, PsycINFO e ProQuest, bem como os encontrados no PubMed, que contemplavam o tema *Representações Sociais dos Contos de Fadas* relacionado à educação. Foram utilizadas, durante a busca ativa acerca deste tema, as palavras em português: “representações sociais” e “contos de fadas” e os sinônimos dessa modalidade narrativa, como “contos maravilhosos”, “contos maravilhosos infantis e domésticos” combinadas com a palavra “educação”. Foram utilizadas ainda, em língua inglesa, as palavras: *social representation* e *fairy tale*, com respectivos sinônimos e análogos, como *wonder tale*, *magic tale* e, finalmente, a palavra *education*. Em pesquisa derradeira, utilizaram-se as palavras em língua francesa, uma vez que a teoria das representações sociais nasceu em Paris, com o estudo de Moscovici (2012), como seguem: *représentations sociales*, em conformidade com os termos *conte de fées* e seus análogos, *contes merveilleux* e *contes merveilleux pour les enfants et domestiques* combinados com a palavra *éducation*.

Durante o processo de busca ativa quando foram inseridas como termos necessários, as palavras assentes em qualquer lugar do texto “representações* sociais* dos contos de fadas” combinadas com a palavra “educação”, não foi encontrado nenhum resultado nas plataformas. Quando foi realizada a busca apenas com as palavras necessárias “representações* sociais* dos contos de fadas” e seus análogos, encontrou-se um artigo cujo objetivo foi analisar a representação social masculina em determinados contos de fadas produzidos pelos estúdios Disney. Notou-se ainda, quando da leitura desse artigo, que o conceito de representação social que os autores utilizaram não equivale ao pesquisado nesta tese, uma vez que nenhum estudioso em teoria das representações sociais estava presente nas referências desse texto. Quando foi realizada a busca com as palavras em inglês, com termos necessários expostos acima, não se encontrou nenhum estudo e, finalmente, em francês também não se encontraram estudos. Posteriormente, com o objetivo de se encontrarem outros estudos relacionados às representações sociais dos contos de fadas, foram investigados temas sobre representações* sociais* e “contos de fadas” e seus análogos e encontrou-se um estudo cujo objetivo foi analisar a representação feminina nos contos de fadas de animação da Disney (AGUIAR; BARROS, 2015). Esse estudo em nada se relaciona os contos de fadas a contextos educativos.

Para alargar a busca ativa por estudos anteriormente realizados acerca das representações sociais dos contos de fadas foram utilizadas as palavras “representações sociais” e seus análogos, combinadas com os termos “contos de fadas” e seus análogos e “educação”, nos três idiomas que balizaram essa revisão sistemática. Encontraram-se dois artigos acerca da identidade de gênero e suas representações sociais, no entanto, o conceito de representações sociais não diz respeito à teoria das representações sociais, uma vez que tanto não foram encontrados autores clássicos presentes nas bibliografias, quanto esses artigos não se interessavam pela representação social da narrativa dos contos de fadas, mas sim pela maneira como determinado gênero era retratado nessa narrativa.

Finalmente, alargando ainda mais a busca, foi encontrado o artigo *Social Psychology and Literature: Toward Possible Correspondence*, de Alberta Contarello (2008), que trata das representações sociais existentes em textos literários. Esse artigo, apesar de se alinhar com este estudo, trata das narrativas de forma geral, não se aprofunda em uma narrativa, como é o caso deste trabalho, bem como não a

contextualiza ao seu ambiente de uso, como proposto nesta tese. A autora faz um resgate dos termos da psicologia social de Moscovici (2015), demonstrando o quanto se podem encontrar representações sociais em livros das mais diversas categorias e histórias, alertando acerca da importância dessa compreensão para a própria compreensão da cultura e das representações sociais de um povo e, dessa maneira, compreender o próprio texto. Aproximou-se do tema escolhido para esta tese também o estudo *Représentations Sociales des Femmes à L'Aube du XXI e Siècle Dans le Cinéma Américain*, de Line Lamarre (2010), mas assim como os anteriores, preocupa-se apenas com a representação social da mulher, expressa por meio dos mais diversos filmes.

Durante esse processo de busca, concluiu-se que o tema desta pesquisa, “A representação social dos contos de fadas”, ainda não foi profundamente explorado. Isso porque estudos acerca do conteúdo simbólico dos contos de fadas e sua utilização como recurso pedagógico emergiram nesta pesquisa, porém nenhum balizado pela teoria das representações sociais. Estudos do conteúdo simbólico dos contos de fadas balizados pela teoria da psicanálise, como é o caso dos livros de Bruno Bettelheim (1997; 2002) ou os sem número de textos que falam da importância dos contos de fadas para o incentivo da leitura para crianças foram fartos nesta busca ativa. Constata-se que ainda há um vasto campo a ser explorado dentro da teoria das representações sociais acerca dos contos de fadas, seu percurso narrativo e sua utilização como recurso pedagógico.

6 METODOLOGIA

“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro.”

(Albert Einstein)

Quando se fala em pesquisa em ciências sociais e humanas,⁷ em primeira instância, deve-se ter como foco que se está lidando com os sujeitos que fazem parte desta pesquisa. Estes sujeitos não podem ser observados à parte de sua subjetividade e, por este motivo, optou-se pela pesquisa **qualitativa**, com aporte na pesquisa **quantitativa** com base na teoria das representações sociais. Isso porque o próprio tema de pesquisa demanda essa abordagem, uma vez que se discorre sobre o simbolismo e o percurso narrativo dos contos de fadas, suas representações sociais e da maneira como essas informações exercem influência na prática do professor quando essa narrativa é utilizada como recurso pedagógico.

6.1 Percurso Narrativo dos Contos de Fadas e suas Representações Sociais

Levando em consideração os próprios aspectos simbólicos e subjetivos que as narrativas dos contos de fadas comunicam, percebe-se que a melhor maneira de realizar uma análise coerente desse tema e dos dados construídos em campo é por meio da metodologia de pesquisa qualitativa, sistematizada pela proposta de Bardin (1977), a Análise de Conteúdo. Isso porque a metodologia de análise de conteúdo se caracteriza por um “instrumento de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 15). Observa-se ainda que, por se tratar de uma pesquisa em teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2015), a metodologia de pesquisa quantitativa garante suporte necessário para a construção de um *corpus* consistente para se elaborar uma proposta de representação social acerca do conteúdo estudado.

Portanto, esta tese constitui-se de um estudo qualitativo com aporte quantitativo em teoria das representações sociais sobre as representações sociais de pro-

⁷ Uso esse termo em sua ideia generalista de ciências humanas e sociais, como é o caso da pesquisa em educação. Saliento, no entanto, que defendo a ideia de que todas as ciências, mesmo aquelas biológicas, matemáticas e lógicas, são ciências humanas. Defendo esse conceito no artigo: *Percurso Epistemológico da Pesquisa Qualitativa*, apresentado no 7º Congresso de Pesquisa Qualitativa (Salamanca – Espanha).

fessores da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental acerca dos contos de fadas, bem como das representações sociais que a própria narrativa dos contos de fadas carrega. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados nesta tese são a análise comparativa do conteúdo de um conto de fadas, organizados cronologicamente, que constitui o “percurso narrativo dos contos de fadas” (NASCIMENTO, 2015, p. 25); o questionário da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), cujos resultados serão tratados por meio do *software* Iramuteq e esquadrinhados sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin (1977); a entrevista semiestruturada (MANZINI 1990-1991); e, finalmente, a observação em sala de aula registrada em diário de bordo (ZABALZA, 1994). Após os *constructos* obtidos por meio desses instrumentos de pesquisa, realizou-se a análise triangulada, pois se percebeu que essas construções se relacionam entre si, dando aporte aos seus entendimentos, para atingir os objetivos deste estudo.

A teoria que sustenta esta tese é a das representações sociais. Na abordagem proposta por Moscovici (2015), o estudo em representações sociais demanda a compreensão de que todos os sujeitos constituem a teia de uma sociedade pensante. Essa proposta de inteligibilidade implica se afastar da maneira behaviorista de compreender a sociedade que, segundo esse autor, defende a ideia de que a sociedade é apenas reprodutora das formas mentais das classes dominantes. Uma pesquisa baseada na teoria das representações sociais, relacionada diretamente com três pontos principais que se pretende abordar nessa metodologia de estudo.

O primeiro se relaciona especificamente com as representações sociais construídas por professores da educação infantil e do ensino fundamental acerca da utilização da narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico. Para compreender essas representações, utilizou-se o recurso da TALP, analisada por meio do *software* Iramuteq. Dessa maneira, encontraram-se seu núcleo central, suas periferias e suas zonas de contraste, como se verá posteriormente. Essa etapa da pesquisa garante entendimento quanto às representações sociais construídas pelos professores acerca desse tema e direciona esta pesquisadora nas outras etapas da pesquisa. A utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico em sala de aula, bem como o conhecimento de versões diferentes dos contos para a reflexão a respeito da utilização desse recurso na prática educativa, é objeto de análise desta pesquisa em representações sociais. Propõe-se que, utilizando questionários construídos, anali-

sados por meio da técnica da TALP, se conheçam as representações sociais de professores da educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental acerca deste tema. O questionário utilizado encontra-se no Apêndice A deste estudo.

O segundo concerne às circunstâncias em que as pessoas comunicam suas ideias e pensamentos sobre o mundo, tomando decisões sobre o que vão esconder ou revelar. Em vista disso, dentro desta proposta metodológica, foram realizadas a observação em sala de aula e a entrevista semiestrutura com os professores regentes das salas em que se fará essa observação. Isso porque se entende que quando esta pesquisadora consolidou a intenção de pesquisar as representações sociais dos contos de fadas e a utilização desses contos como recurso pedagógico, a circunstância da comunicação das ideias que este objeto de pesquisa carrega pode ser observada quando o professor os utiliza como recurso pedagógico.

O terceiro ponto principal diz respeito às crenças, às ideologias e aos simbolismos que a narrativa dos contos de fadas carrega. Para isso alvitram-se a elaboração e a análise do percurso narrativo do conto de fadas estudado nesta tese. Esse ponto se reporta ao conteúdo do próprio conto que constitui ponto de partida deste estudo: *A Bela Adormecida*. Partindo desses desdobramentos, por meio da construção do percurso narrativo, com foco em suas representações sociais, propuseram-se as observações e as intervenções em sala, com registro em diário de bordo, como também as entrevistas semiestruturadas.

Portanto, este estudo se divide em três momentos, com a utilização de quatro instrumentos de pesquisa diferentes, intimamente imbricados uns nos outros. No primeiro momento, que consta no próximo capítulo desta tese, realizou-se uma análise comparativa entre cinco contos registrados, cuja ideia central é a vida da princesa Bela Adormecida. Construiu-se o que se denomina percurso narrativo do conto de fadas. Durante esse percurso narrativo, houve a oportunidade de apontar, observar e analisar conteúdos que foram transformados, suprimidos ou enxertados nesse conto ao longo de 380 anos – desde a versão de Basile (1634), até uma última produzida pela Disney (2014) – em versões traduzidas para o português do Brasil. Cabe salientar que se reduziu este estudo a esses registros do conto, porque, muito provavelmente, as narrativas da história *A Bela Adormecida* documentadas em outros idiomas, e, portanto, em culturas diferentes da brasileira, carregam outras marcas em seus percursos narrativos. Se fossem inseridas neste estudo, com certeza o

alongaria de maneira impraticável para o contexto atual. No entanto, declara-se que essa comparação é imensamente válida e que se pretende realizá-la em momento oportuno.

Finalmente, por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas, propuseram-se aos professores convidados a vivenciarem o percurso narrativo do conto estudado; conheceram-se as interpretações desses professores sobre esse percurso narrativo; e analisou-se se essas informações afetaram, em alguma medida, a utilização dos contos de fadas como recurso em sua prática pedagógica, quando trabalharam essa narrativa em sala de aula. Tendo em vista tantas informações relevantes relacionadas aos contos de fadas, seus conteúdos simbólicos e subjetivos destacaram nesta pesquisa dois momentos de estudo principais relacionados a essa etapa.

O primeiro é a experiência e a análise do percurso narrativo do conto de fadas pelos professores participantes da etapa de entrevista semiestruturada; o segundo é a observação em sala. Esses professores foram convidados a apontar que mudanças nas narrativas que compuseram o percurso narrativo eles consideram mais significativas; a comentar sobre os motivos pelos quais acreditam que essas mudanças ocorreram; e a apontar categorias de pesquisas relacionadas às representações sociais presentes neste material. Ou seja, compartilhar com os professores o percurso narrativo do conto de fadas em um estudo baseado na teoria das representações sociais para que, dessa maneira, se possa proporcionar-lhes a compreensão do segundo momento dessa fase da pesquisa. Esse segundo momento consiste em estabelecer relação entre o reconhecimento do percurso narrativo e suas representações sociais, e eventuais implicações nas práticas pedagógicas desses professores quando eles trabalham com contos de fadas em suas salas de aulas.

Em vista disso, levantou-se a hipótese de que o estudo sistemático dos contos de fadas – por meio do percurso narrativo – pode contribuir para a utilização mais consciente e intencional desses contos nas salas de aula. Por isso mesmo, como etapa desta pesquisa, propôs-se a observação nas salas de aulas dos professores convidados a vivenciarem o percurso narrativo de *A Bela Adormecida* e, concomitantemente, foram convidados para as entrevistas semiestruturadas. Dessa maneira, houve a intenção de observar se as ações pedagógicas relacionadas à utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico desses professores, de algu-

ma forma, foram modificadas após conhecerem o percurso narrativo do conto estudado. Observou-se ainda se a maneira como os professores utilizaram esse recurso pedagógico demonstrou indicativos de que eles reconheceram os valores sociais, culturais e simbólicos que essa narrativa carrega.

Escolheu-se a metodologia de estudos baseada na teoria das representações sociais, com a utilização de quatro instrumentos diferenciados, pois se acredita que uma pesquisa sobre pessoas e suas relações com as narrativas, sobretudo as narrativas dos contos de fadas, só se faz possível dentro de uma relação dialógica, genuína e emocional entre todos os sujeitos envolvidos em um processo de investigação. Isso porque, dentro de uma relação dialógica, em que se trocam informações, representações sobre o mundo, crenças, sentimentos, é possível promover uma interação baseada na escuta sensível, em que os conteúdos subjetivos relacionados a essas narrativas sejam alcançadas. Portanto, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: Construção do Percurso Narrativo dos contos de fadas estudados, por meio de metodologia autoral; Técnica de Associação Livre de Palavras; Entrevista Aberta com os professores, interpretada por meio da Análise de Conteúdo; observação em sala de aula, com registro em Diário de Bordo, também interpretada por meio da análise de conteúdo.

Nesse contexto, notou-se que os conteúdos subjetivos relacionados às narrativas dos contos de fadas nem sempre estarão expostos por meio da fala – como bem lembrados por Jodelet (2005) e Abric (2003) em seus estudos sobre a **zona muda** das representações sociais, explorada mais adiante –, mas sim atravessados no momento do diálogo, em entrelinhas que apenas poderão ser explicitadas e analisadas por meio do diálogo. Além disso, percebeu-se que apenas será possível compreender suas implicações nas práticas de sala de aula, por meio da observação de atividades em que esse recurso pedagógico esteja presente, além do registro em diário de bordo.

Notou-se também que as representações sociais construídas acerca de uma narrativa, ou mesmo sobre os próprios contos de fadas, podem ser apontadas e analisadas por meio do questionário instrumental de evocação de palavras. Finalmente, percebeu-se que construção e análise do percurso narrativo do conto escolhido são condições sem as quais não se poderiam compreender as representações sociais presentes nessa narrativa, que se foram modificando ao longo do tempo. Por

isso mesmo, acredita-se que a articulação desses instrumentos será fundamental para a melhor investigação e compreensão do assunto proposto. “Después de todo, tanto los datos cuantitativos como los cualitativos, tanto las cifras como los argumentos, son objeto de reconstrucciones em manos de quien investiga.”⁸ (BANCHS, 2002, p. 56).

Acredita-se que todos esses momentos da pesquisa sejam interessantes, pois, segundo Abric (2003) e Jodelet (2005), apenas os questionários da TALP analisados por meio da evocação de palavras podem cair no que esses autores denominam como Zona Muda das representações sociais. Essa zona se caracteriza por conter informações que, apesar de estarem presentes e conscientes quando o sujeito responde a um questionário, ele não as revela por pressão social ou pressão dos valores morais de seu grupo. Mesmo que os questionários não solicitem nenhum tipo de informação que revele a identidade do sujeito participante da pesquisa, esse viés é passível de ocorrer. Abric (2003) sugere técnicas de produção de dados que tencionam os sujeitos de pesquisa a revelarem elementos relacionados a essa zona muda, com a realização da pesquisa por meio de instrumentos diferenciados.

Compreende-se que a possibilidade do estabelecimento de uma dinâmica em que se procura dar ênfase a uma interação permeada pela interação sensível desses quatro instrumentos de pesquisa configura caminhos possíveis para a compreensão de aspectos subjetivos das falas dos sujeitos que não seria possível, em um modelo de pesquisa baseado apenas em um desses instrumentos. De forma nenhuma se diminuiu a importância da utilização desses recursos isoladamente como metodologia para o estudo em pesquisas qualitativa e quantitativa, apenas percebeu-se que eles, de forma solitária, seriam incapazes de fundamentar as informações e os dados de pesquisa construída.

Teceu-se a pesquisa dessa maneira, pois se percebeu a necessidade de confronto de ideias e reflexão sobre a própria fala dos sujeitos de pesquisa para que se consiga sair do lugar comum, em que as representações sociais dos contos de fadas já estão estabelecidas, e logrou-se adentrar em um campo relacionado aos saberes subjetivos mais individuais, em que os percursos narrativos dos contos de fadas

⁸ Depois de tudo, tanto os dados quantitativos, quanto dos dados qualitativos, tantos os números quanto os argumentos são objetos de reconstruções nas mãos de quem investiga. (tradução livre da autora)

possam ser gatilho de momentos propícios para a emergência das ideias, emoções e processo subjetivos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. A análise do conteúdo subjetivo surgiu no processo de tratamento dos dados desta tese. Especialmente no momento das entrevistas com os professores, houve a oportunidade de observar a relação pessoal que esses sujeitos de pesquisa demonstraram com a narrativa dos contos de fadas, como se verá posteriormente.

Este estudo tem como pano de fundo o próprio decurso da vida e do tempo. Isso porque a narrativa que intercambia experiências ao longo dos séculos e que permanece usual até os dias de hoje é a narrativa dos contos de fadas. Talvez por isso mesmo tenha resistido ao longo dos anos e, tendo em vista seu percurso narrativo e as mudanças pelas quais passou, retrata esse tempo em que esteve e ainda está inserida. No entanto, quando se escuta ou se lê um conto de fadas, essa história cai em uma “teia” de ideias, compreensões e experiências em que a maneira como cada pessoa a interpreta é subjetivada de forma completamente diferente. Isso porque, mesmo escutando ou lendo o mesmo conto, cada pessoa conclui, evidencia e toma para si aspectos diferentes. Contudo percebeu-se que a interpretação, a análise e a compreensão das representações sociais presentes no conto de fadas *A Bela Adormecida* e em tantos outros contos que permeiam o cotidiano e são utilizados como recurso pedagógico podem ser um caminho para o entendimento de aspectos subjetivos em um determinado contexto social que essa narrativa carrega.

A naturalização de qualquer objeto, narrativa, comportamento ou representação social lança uma sombra que esconde algumas informações importantes relacionadas àquele elemento, texto, forma de agir no mundo ou forma de se relacionar com as pessoas. Por ser uma forma narrativa muito usual no cotidiano escolar, muitas vezes, os educadores estão apenas reproduzindo uma representação social de mundo expressa nos contos de fadas, sem questioná-la ou mesmo refletir sobre ela. Acredita-se que pesquisas sobre esse assunto em que as construções sociais acerca do objeto sejam apontadas podem proporcionar momentos de reflexão intelectual e emocional sobre os contos de fadas. Dessa maneira, oferecendo ambiente propício para a reflexão dos professores envolvidos nesta pesquisa, bem como apontando indicadores de como os aspectos pessoais subjetivos relacionados aos contos de fadas presentes em suas práticas quando utilizam esse recurso pedagógico. Acredita-se ainda que o percurso narrativo do conto *A Bela Adormecida*, explicitado neste

estudo, pode auxiliar a construção de novos percursos de outros contos de fadas e, dessa maneira, abrir espaço para estudos sobre os aspectos históricos e sociais deles e ajudar na construção de outras formas de inteligibilidades relacionadas a esse assunto.

A percepção, a reflexão e o estudo dos aspectos simbólicos dos contos de fadas são de fundamental importância para que essas narrativas sejam utilizadas em espaços pedagógicos com mais intencionalidade. Esse conteúdo simbólico muitas vezes é naturalizado no cotidiano e, por isso, nem sempre se percebem as informações sobre o mundo e as representações sociais que ele carrega. Nota-se que os contos de fadas, por terem grande conteúdo simbólico, carregam informações sobre o seu tempo, as formas como as pessoas se relacionam, as representações sociais mais importantes relacionadas aos temas sobre os quais o conto é construído. Por isso mesmo, refletir sobre essas informações e representações sociais pode contribuir para que conteúdos naturalizados em sala de aula sejam pensados de maneira crítica.

6.2 Instrumento de Pesquisa 1: Metodologia do Percorso Narrativo do Contos de Fadas

O percurso narrativo dos contos de fadas, terminologia construída e desenvolvida em *Branca de Neve: Livros, Filmes e Educação* (NASCIMENTO, 2015), consiste em uma análise comparativa entre diversas versões de um mesmo conto de fadas. Cada uma das versões que compõe esse percurso conta com distâncias cronológicas consideráveis, de preferência, partindo das primeiras histórias registradas, principalmente pelos irmãos Grimm (1812) e Charles Perrault (1697). O percurso narrativo diz respeito às diferentes formas como um conto de fadas é contado – seja por meios escritos, como livros e coletâneas, seja por meio audiovisual como adaptações cinematográficas – ao longo dos anos. Na ocasião do primeiro estudo em nível de dissertação de mestrado, esta pesquisadora escolheu o conto de fadas *A Branca de Neve* e, por meio de cinco versões diferentes desse conto, separadas por alguns anos, traçou o perfil da “mulher ideal”, explorando esse conceito por meio das princesas dessa narrativa em momentos históricos específicos.

6.2.1 Os Caminhos que A Bela Adormecida Percorreu

Começando pela primeira versão registrada pelos Irmãos Grimm em 1812, passando por outras versões escritas dos anos de 1950 até 2012, e pelas versões cinematográficas de animação em 1937 e versões fílmicas em 2012 (foram duas versões nesse ano), procurou-se compreender como, com o passar do tempo e por meio de diferentes registros, ocorreram mudanças na forma como a mulher era representada em seu momento de plenitude nos contos de fadas. No decorrer deste estudo, percebeu-se que não apenas a figura da mulher passou por mudanças em sua forma de representação nas narrativas dos contos de fadas, mas também acontecimentos relevantes foram modificados, suprimidos e outros enxertados, para que, na compreensão das pessoas, essa narrativa fizesse mais sentido no momento e no contexto cultural em que estava inserida.

Para este estudo em nível de doutorado, escolheu-se o Conto de Fadas *A Bela Adormecida* e, extrapolando apenas as questões ligadas à representação da mulher ideal, observada sob a perspectiva dos contos de fadas, procurou-se compreender as representações sociais mais marcantes ilustradas pelo percurso narrativo dessa história. Para isso, escolheram-se cinco momentos históricos em que o conto de fadas *A Bela Adormecida* foi revisitado. Partiu-se de sua origem mítica até o conto mais recente, buscando compreender como algumas representações sociais foram expressas através dessa narrativa e como essas mesmas representações foram mudando ao longo do tempo. Essas mudanças, observadas por meio do percurso narrativo, lançam pistas importantes sobre os conteúdos simbólico e emocional dessa narrativa, especialmente sobre as representações sociais que a narrativa dos contos de fadas carrega.

Esta pesquisadora se inspirou na proposta de análise elaborada por Moscovici (2012), em sua tese de doutorado, que deu origem ao livro *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*, propondo a possível construção de uma visão geral, permeada pela teoria das representações sociais no percurso narrativo do conto de *A Bela Adormecida*. Na parte dois dessa publicação, Moscovici (2012) disponibilizou aos leitores da imprensa francesa a análise do conteúdo veiculado, cujo tema era a psicanálise. Para isso, selecionou 1.288 artigos que propuseram uma definição de psicanálise e, por meio de categorias divididas em conteúdos terapêutico, teórico, ideo-

lógico, prático, educativo e outros sem indicações, analisou os papéis atribuídos à psicanálise naquele momento.

Compreendendo a limitação de fazer um estudo tão extenso neste sentido, e elegeram-se apenas as versões citadas do conto *A Bela Adormecida*. Por meio de categorias chamadas de pontos de virada, foi feita a análise comparativa das mudanças desse conteúdo ao longo dos anos, de acordo com acontecimentos específicos relatados nessa narrativa, como seguem: mudanças na maneira como a gravidez da rainha foi anunciada ou, mais especificamente, o momento de introdução dessa narrativa; o motivo porque uma das fadas do reino não foi convidada ao jantar de batizado da princesinha e, acerca disso, também o quantitativo de fadas presentes no conto; em que contexto se dá o sono de morte da princesa e seus conteúdos simbólicos relacionados. Seguiu-se analisando de que maneira a Bela Adormecida foi despertada ou, especificamente, a solução ou o contexto final do conto; e finalmente, sob que ponto de vista a história foi narrada – narrador externo ou narrador espectador.

A escolha desse conto de fadas especificamente foi baseada em fatores pessoais de identificação, como não poderia deixar de ser, no entanto ela se deu, sobretudo, pelo conteúdo simbólico presente de forma exultante em vários momentos da narrativa. Como será possível observar nos capítulos posteriores, trabalhando com conteúdos que tratam do percurso narrativo e das representações sociais dos contos de fadas e com diversos simbolismos explicitados de maneiras diferentes ao longo dos anos, *A Bela Adormecida* traz diversos aspectos de reflexão e estudo.

Tanto o percurso narrativo desse conto quanto a exploração de suas representações sociais facilitam o processo de entendimento de como os contos de fadas podem despertar questões e reflexões subjetivas naqueles que os leem e os utilizam como recurso pedagógico em salas de aula. E, neste sentido, os simbolismos abordados em *A Bela Adormecida* são bastante favoráveis, falando sobre o sono, o despertar feminino, o casamento, o amor e tantas outras emoções humanas, aspectos que levam à reflexão e à possibilidade de construção de subjetividades por meio de inúmeros caminhos.

A construção de um percurso narrativo, nesta tese, tem o objetivo principal de explicitar as representações sociais observadas no conteúdo das narrativas estudadas, comparando-as e procurando inferências válidas. Isso porque se acredita que

essas inferências são importantes para o processo de compreensão das representações sociais construídas pelos professores, sujeitos deste estudo acerca dos contos de fadas. Acredita-se ainda que, no processo de análise triangulada de todos os achados da pesquisa, é indispensável o conhecimento dos conteúdos apontados por meio do percurso narrativo.

6.3 Instrumento de Pesquisa 2: Questionário de Associação Livre de Palavras (TALP)

Delinearam-se algumas aproximações possíveis com a forma de inteligibilidade elaborada por Jung (1906), para elucidar a utilização da TALP nesta pesquisa. Aplicada inicialmente em práticas de psicologia clínica, Jung (1906, 1910) lança luz sobre o fato de as palavras que associamos e consideramos mais importantes acerca de um determinado assunto revelarem o que pensamos sobre ele. Tendo como base as ideias no campo de estudos filosóficos propostos por Aristóteles sobre a associação livre de ideias, Jung (1906) propõe o Teste de Associação Livre de Palavras.

Essa técnica se estende então para o campo da psicologia social, mais especificamente, em estudos baseados na teoria das representações sociais. Isso porque, normalmente os pesquisadores de psicologia social se interessam pelos conteúdos evocados por meio de um gatilho indutor relacionado a um determinado assunto, neste caso, os contos de fadas. Cabe lembrar que o próprio Moscovici (2012) se interessou pelos assuntos propostos na psicanálise clínica em sua tese de doutorado. Mas a utilização desse instrumento de pesquisa em estudos baseados na TRS foi sistematizada por Nóbrega e Coutinho (2011) conforme segue:

Todas as questões possuem como suporte os fundamentos teóricos da psicanálise e sua aplicação na prática clínica. O percurso e objetivos de aplicação desse instrumento foram adaptados para responder às questões colocadas pelas pesquisas na psicologia social. Desde a criação do teste de associação até os anos 80, esse instrumento era aplicado apenas no âmbito da clínica, tendo a partir dessa data, sido utilizado também nas pesquisas em representações sociais (NÓBREGA; COUTINHO, 2011, p. 96).

A utilização da TALP nesta pesquisa se dá pelo fato de se acreditar que o arsenal de palavras utilizadas pelos sujeitos respondentes revela, em alguma medida, informações sobre esses próprios sujeitos. Edificou-se a ideia de que, quando o su-

jeito escolhe determinadas palavras para falar acerca de um assunto, “esta escolha supõe uma relação entre o mecanismo psicológico e uma manifestação verbal” (BARDIN, 1977, p. 137). Portanto, as palavras associadas às questões pertinentes ao tema desta pesquisa, preferencialmente, devem ser evocadas no menor tempo possível para que, dessa maneira, seja possível compreender os processos associativos.

A análise do conteúdo semântico construído por meio da TALP precisa passar por tratamentos, interpretações e inferências como se verá posteriormente. No entanto pareceu que a análise da mensagem (conteúdo e continente), do emissor (produtor da mensagem), do receptor (a quem se dirige a mensagem), do meio (canal ou instrumento de emissão da mensagem), do código (palavras utilizadas) e, finalmente, da significação (conteúdo que a mensagem fornece) de forma imbricada auxilia no entendimento do objeto desta pesquisa e nas suas relações.

Para isso, lançou-se mão da proposta adaptada por Di Giacomo (1981) e utilizaram-se termos indutores relacionados ao emprego da narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico. Isso porque se buscou compreender, por meio da trama formada entre a TALP e os outros instrumentos de pesquisa, “a rede associativa dos conteúdos evocados em relação ao nosso estímulo indutor” (NÓBREGA; COUTINHO, 2011, p. 97). Esses termos estão sugeridos nos questionários constantes dos Apêndices desta pesquisa e, como aconselham Nóbrega e Coutinho (2011), foram construídos em função do objeto estudado, portanto, as narrativas dos contos de fadas. Por ser uma proposta de pesquisa correlacional, buscaram-se também os aspectos subjetivos na intercessão entre os dados encontrados por meio da TALP, o percurso narrativo do conto estudado, as análises de conteúdo das entrevistas semiestruturadas e as observações em sala de aula. Isso porque a TALP contempla um repertório conceitual que se harmoniza, segundo as autoras citadas acima, com investigações abertas, como é o caso desta pesquisa.

A forma narrativa dos contos de fadas pode ser considerada fonte de diversos sentidos para a estruturação de inteligibilidade e construção do conhecimento e compreensão sobre as relações, emoções e percepções humanas. Tendo em vista que os sentidos que se atribuem aos mais diversos conteúdos simbólicos presentes nos contos de fadas estão diretamente relacionados às nossas experiências com os nossos pares, nossas construções subjetivas em nível pessoal e social, infere-se

que essas formas de narrativa podem ser gatilho para a expressão das representações sociais. Esta pesquisa, que visa justamente compreender essa forma de inteligibilidade, procurou revelar as representações sociais construídas pelos professores que utilizam a narrativa dos contos como recurso pedagógico em contextos escolares.

O primeiro tratamento que os dados construídos por meio da TALP receberam foi por meio do *software* Iramuteq. Esse *software*, como se verá posteriormente, tem como função principal ordenar as palavras – conforme o dicionário construído por esta pesquisadora – de acordo com a frequência, a prontidão de evocação, as ocorrências as coocorrências entre outras funções que facilitam a emergência da representação social acerca do assunto estudado. Posteriormente, esse conteúdo passou pelo processo de análise de conteúdo, que também será elucidado posteriormente. Finalmente os dados fizeram parte da composição da análise triangular entre todos os instrumentos desta tese.

6.4 Compreendendo e Contextualizando o Iramuteq

A proposta de análise inicial para esse momento da pesquisa está amparada na utilização do *software* Iramuteq. O Iramuteq é um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (LAHLOU, 2012; RATINAUD; MARCHAND, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele se ancora no *software* R (THE R PROJECT..., 20[?]) e na linguagem Python (PYTHON..., 20[?]). Esse *software* consiste em um conjunto de programas para análise das evocações advindas por meio do questionário da TALP e/ou *corpus* textual de entrevista semiestruturada, por isso mesmo, é bastante utilizado em pesquisas cuja base é a teoria das representações sociais. A utilização desse programa permite a realização de cálculos estatísticos que demonstram matrizes de correspondência, ocorrência e coocorrência que servem de base para a construção de um quadro maior composto por quatro quadrantes distintos. Esses quadrantes demonstram o elemento central e os elementos periféricos de uma representação social, e essa metodologia de análise da TALP é destrinchada por Abric (1998) da maneira como conhecerá a seguir:

Núcleo Central – após a inserção conteúdo semântico para análise por meio do *software*, no quadrante superior esquerdo, será exposto o que Abric (1998) de-

nominou ser o núcleo central de uma representação social. O núcleo central é caracterizado pelos elementos semânticos mais evocados e mais prontamente evocados pelos participantes da pesquisa. A frequência de evocações e a hierarquização dessas evocações oferecem subsídios para a análise desse conteúdo em convergência com os outros elementos da pesquisa e com os elementos periféricos.

Elementos Periféricos – o quadrante superior direito e o quadrante inferior esquerdo tratam das evocações periféricas que mais se aproximam do núcleo central da representação social. Esses dados precisam ser analisados em consonância com os dados expressos no núcleo central, pois são elementos intermediários e apresentam variações tanto no valor semântico da evocação quanto em sua expressão simbólica. Finalmente, o quadrante inferior direito caracteriza-se pelos elementos periféricos mais distantes, pois se constitui do conteúdo semântico menos utilizado pelos participantes da pesquisa, tendo a média de evocações comparadas.

Após a inserção do conteúdo semântico construído por meio do questionário da TALP, foi elaborado o quadro 1:

Quadro 1 – Conceituação da TALP.

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Quadrante Superior Esquerdo | Quadrante Superior Direito |
| NÚCLEO CENTRAL | SISTEMA PERIFÉRICO PRÓXIMO |
| Quadrante Inferior Esquerdo | Quadrante Superior Esquerdo |
| SISTEMA PERIFÉRICO PRÓXIMO | SISTEMA PERIFÉRICO DISTANTE |

Fonte: Dados da pesquisa.

Como suporte de tratamento das informações coletadas, o *software* Iramuteq ainda permite, além das estatísticas textuais clássicas que orientam na construção do quadro de quatro quadrantes, a elaboração de conteúdos de pesquisa a partir de variáveis acerca dos sujeitos – e suas particularidades previamente definidas; análise por similitude, ocorrências e coocorrências semânticas demonstradas por meio da árvore de palavras; figuras de análise por meio da nuvem de palavras e análise da semântica textual, como se verá no capítulo posterior.

Esse *software* permite ainda uma classificação hierárquica descendente (CHD) das classes lexicais, apresentada graficamente por meio de um dendograma

(diagrama de árvore) (REINERT, 1990). A CHD consiste em uma análise descritiva que demonstra as formas mais frequentes transversalmente distribuídas dentro do *corpus* textual que, neste caso, foram as questões abertas presentes no instrumento de pesquisa. Essas formas são organizadas em classes estáveis e por afinidade textual, dando origem à árvore por similitude de palavras e à nuvem de palavras. A metodologia de análise é facilitada pela construção de um dicionário de palavras com significados semânticos comuns, evitando, dessa maneira, uma imagem ilustrativa poluída por maneirismos de linguagem, artigos e conectivos da língua portuguesa.

Acredita-se que a análise do quadro de quatro quadrantes, combinada com a árvore de palavras, a nuvem de palavras e as justificativas dos respondentes deste estudo, contribui para a compreensão da representação social construída pelos sujeitos de pesquisa acerca dos contos de fadas e sua utilização como recurso pedagógico. Auxilia ainda na compreensão das representações sociais explicitadas por meio do percurso narrativo dos contos de fadas, bem como se caracteriza como suporte teórico para a compreensão dos estudos de caso e, finalmente, para a análise triangulada de todos os dados construídos ao longo da pesquisa.

6.5 Procedimentos de Construção dos Dados de Pesquisa

Os quatro instrumentos utilizados para este estudo foram analisados de acordo com a proposta descrita, e seus conteúdos foram entrelaçados tanto nos conteúdos das fases que envolvem os sujeitos quanto nos objetos deste estudo, para que promovam melhor entendimento sobre o assunto estudado. Isso porque [...]

[...] el ser humano que define Moscovici no es un mero reproductor de informaciones, sino un ser activo, un agente reflexivo que está permanentemente reconstruyendo su realidad y reconstruyéndose a sí mismo. No existe una separación entre el sujeto y el objeto del conocimiento ya que ambos se constituyen reciprocamente (BANCHS, 2002, p. 53).⁹

O primeiro momento de pesquisa versa sobre as questões relacionadas ao percurso narrativo do conto de fadas estudado; o segundo diz respeito à TALP e suas correlatas produções de dados; o terceiro está relacionado às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores convidados a conhecerem o percurso nar-

⁹ O ser humano que define Moscovici não é um mero reproduzidor de informações, e sim um ser ativo, um agente reflexivo que está permanentemente reconstruindo sua realidade e reconstruindo a si mesmo. Não existe uma separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ambos se constroem reciprocamente. (tradução livre da autora)

rativo do conto estudado; e, finalmente, o quarto refere-se à observação em sala de aula, registrada em diário de bordo. As entrevistas e as observações em sala de aula fizeram parte da composição de estudos de caso, como se verá adiante. Essas produções de dados foram analisadas por meio da metodologia proposta por Bardin (1977).

6.5.1 *Análise de Conteúdo – Procedimentos de Análise*

Por se tratar de uma teoria relativamente nova, o percurso metodológico para a construção de um estudo em teoria das representações sociais ainda não está completamente consolidado. Arruda (2014b), quando faz um estudo das pesquisas em TRS aponta uma fragilidade metodológica que se procurará evitar nesta tese. Segundo a autora, “a fragilidade mais flagrante nos trabalhos foi a da análise” (ARRUDA, 2014b, p.107). Compreende-se que uma análise qualitativa em um estudo em representações sociais ainda é uma tarefa complexa, no entanto encontrou-se suporte metodológico na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

A metodologia da análise de conteúdo caracteriza-se por um conjunto de instrumentos para a análise das comunicações humanas. Essa técnica de investigação tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação, no entanto não se limita a isso. Ela procura revelar o sistema léxico das mensagens, uma vez que se alinha com a proposta de inteligibilidade que encontra indicadores válidos nas características semânticas de um conteúdo tomado em consideração. Quando procura definir a função da análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 22) “ressalta que o seu objetivo é a inferência”.

Procurando balizar-se pelo rigor metodológico, Bardin (1977, p. 28) alerta quanto “à ilusão da transparência dos fatos sociais”, procurando deixar claro que a análise de conteúdo não se limita à compreensão espontânea acerca de um assunto. Para isso, a autora propõe reflexões como: “O que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido? Minha leitura é válida e generalizável? Como eu poderia melhorar a produtividade e a pertinência? O que observei *a priori* que não detínhamos a compreensão?” (BARDIN, 1977, p. 29). Com base nessas questões, realizaram-se as análises neste estudo. Baseados em dois polos – o desejo do rigor e a vontade de descobrir para ir além das aparências –, utilizaram-se os instrumentos da

análise de conteúdo para tratar o conteúdo construído por meio da pesquisa de campo.

No processo de análise de conteúdo, utilizaram-se os critérios metodológicos propostos por Bardin (1977) na forma de dois instrumentos básicos, a análise dos significados e a análise dos significantes. A análise do significado diz respeito à análise temática do conteúdo desta pesquisa. Esse instrumento indica uma busca ativa por inferências válidas acerca das falas e escritas dos sujeitos de pesquisa. Já a análise dos significantes refere-se à análise léxica do conteúdo escrito e transcrito deste estudo, por meio de uma descrição objetiva, sistemática, quantitativa e correlacional realizada pelo *software* Iramuteq e, posteriormente, analisada. Esses dois instrumentos combinados permitem reconhecer que [...]

[...] a análise de conteúdo não é apenas uma leitura, mas antes uma maneira de realçar um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de apenas tratar significantes para atingir significados, mas sim através desses significantes e significados reconhecer sua natureza psicológica, sociológica, política e histórica (BARDIN, 1977, p. 41).

Finalmente, reconheceu-se que a maior parte da análise de conteúdo desta tese é temática e frequencial, pois se valorizam as inferências acerca das falas dos sujeitos de pesquisa e utilizou-se o instrumento TALP para conhecer a frequência semântica. Logicamente que outros indicadores aparecem ao longo das análises, em que se procura fazer a ligação entre os achados da pesquisa e o próprio “ato de pesquisar” (BARDIN, 1977, p. 49). Procurou-se ainda, durante as análises, estabelecer uma proposta de inteligibilidade dentro da teoria das representações sociais, que baliza este estudo. Dessa maneira, houve a intenção de constituir estruturas de encadeamento de associações, seus aspectos simbólicos, em um processo de análise transversal e imbricado.

6.5.2 Organização Estrutural da Pesquisa

As fases da pesquisa aconteceram de forma simultânea e paralela, pois cada uma delas é interdependente da outra e foram organizadas da forma que segue:

Primeira fase – foram disponibilizados para os professores de educação infantil e ensino fundamental da Regional de Ensino de Samambaia os questionários da TALP, que foram respondidos no horário de coordenação. Esses questionários

foram analisados com auxílio do *software* Iramuteq, que demonstrou as frequências absoluta (quantidade de vezes que a palavra foi dita ou escrita por cada respondente e no *corpus* textual) e relativa (quantidade de vezes que a palavra surgiu em diferentes questionários ou diálogos e em qual posicionamento ou relação com outras palavras) com que determinadas palavras são evocadas e se correlacionam em um diálogo ou questionário, possibilitando o conhecimento da regularidade com que determinados termos são utilizados, bem como hierarquizando a frequência dessas palavras ou termos. Vale lembrar que, para Abric (2003), conhecer a base de dados relacionados à frequência da evocação de determinado termo ou palavra relacionada a um tema estudado à luz da teoria das representações sociais é fundamental para a elaboração dos conceitos relacionados ao núcleo central e periférico das representações sociais. Ressalte-se, no entanto, que apenas o processo de análise de evocação de palavras não seria suficiente para que se conheçam verdadeiramente as representações sociais construídas acerca dos contos de fadas e sua utilização como recurso pedagógico. Por isso mesmo, propôs-se a análise desse instrumento de forma imbricada com todos os outros instrumentos desta tese.

Para essa análise, foram seguidos os passos propostos por Bardin (1977) p. 37, a saber:

- I. tendo em vista que o material da TALP já consiste em um material escrito, não se fez necessária a etapa em de transcrição, por isso mesmo, neste momento da pesquisa, apenas se trataram os resultados obtidos por meio da utilização do *software* Iramuteq, com a leitura detida das respostas escritas pelos participantes. Acredita-se que essa comparação se faz necessária para que, por meio das interpretações dos pesquisadores e com os indicadores do núcleo central e das categorias periféricas demonstradas pelos quadrantes do Iramuteq, se tenha maior possibilidade de compreensão dos dados construídos;
- II. organizaram-se os materiais diretamente relacionados ao objeto de estudo. Neste caso, agruparam-se os questionários de acordo com o tema principal: 1) sujeitos que utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico; 1.1) sujeitos que conhecem o conto de fadas *A Bela Adormecida*; 2) sujeitos que não utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico;

- 3) sujeitos que acreditam que os contos de fadas influenciam a formação de seus estudantes;
- III. partindo da organização das falas no formato de frases que resumem um significado, chegou-se ao agrupamento de eixos em um processo de construção a partir dos conteúdos emergidos das falas dos sujeitos de pesquisa. Esses eixos foram organizados por afinidade de sentido em consonância com o objeto de pesquisa;
- IV. para concluir essa etapa, realizou-se a análise desse material orientado pelos referenciais teóricos expostos neste estudo.

Vale salientar que, em detrimento do fato de o procedimento da análise de conteúdo ter sido orientado, durante algum tempo, por parâmetros positivistas, concorda-se com Moraes (1994) quando afirma que essa metodologia atingiu, em tempos atuais, uma nova perspectiva para o auxílio em pesquisas qualitativas. Nessa perspectiva, o investigador tem a possibilidade de examinar os conteúdos manifestos e também os latentes. Neste contexto, os conteúdos manifestos caracterizam-se como uma leitura representacional, e os latentes versam sobre uma compreensão mais profunda, revelada pelo não dito, pelas entrelinhas e pelas motivações inconscientes, em consonância com o que Abric (2003) denominou de zona muda das representações sociais. Articulando esse momento da pesquisa com os momentos que seguem, esta pesquisadora pensou ser capaz de construir uma análise que abarque os fatores subjetivos que permeiam o objeto de pesquisa.

O segundo e o terceiro passos contemplaram três professores que participaram da vivência do percurso narrativo, das entrevistas semiestruturadas e da observação em sala de aula, de acordo com a organização proposta em fases.

Segunda fase – entrevistas semiestruturadas, direcionadas pelas perguntas do Roteiro de Entrevista 1 (Apêndice B) deste estudo, em que se procurou compreender a relação que estes professores estabelecem com as narrativas dos contos de fadas. Investigou-se ainda o que este professor conhece sobre a história de *A Bela Adormecida* e como se relaciona com esse conto especificamente. Nessa oportunidade, agendou-se a primeira observação na sala desse professor.

Terceira fase – primeira observação em sala dos professores, onde eles foram convidados a trabalhar em sua rotina com um conto de fadas de livre escolha. Essa observação durou em média duas horas e foi registrada em diário de bordo,

seguindo o Roteiro para Observação em Sala de Aula 1 (Apêndice D). Na oportunidade, observou-se de que maneira o professor apresentou o conto de fadas aos seus estudantes, se ele contextualizou a narrativa de acordo com o momento histórico e quais as intenções pedagógicas desse professor ao trabalhar com um conto de fadas.

Quarta fase – disponibilização dos contos e filmes que compõem o percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida* para os professores participantes da segunda etapa da pesquisa e direcionamento da vivência do percurso. Solicitou-se aos professores participantes da pesquisa que dedicassem atenção às mudanças da história ao longo dos anos, bem como lessem os materiais, os assistissem em ordem cronológica e, se possível, anotassem os momentos que consideraram mais importantes e guardassem essas informações para o momento da segunda entrevista semiestruturada.

Quinta fase – após a vivência do percurso narrativo, oportunizou-se a segunda entrevista semiestruturada constante do Roteiro de Entrevista 2 (Apêndice C) com os professores. Nesta atividade, houve a intenção de compreender quais mudanças eles consideraram mais importantes ao longo do percurso narrativo, e de que maneira observaram e justificaram essas mudanças. Investigou-se também se conhecer o percurso narrativo de um conto influenciou, de alguma maneira, as suas práticas pedagógicas quando utilizaram os contos de fadas como recurso pedagógico em sala de aula.

Sexta fase – segunda observação em sala utilizando o Roteiro de Observação em Sala de Aula 2 (Apêndice E). Os professores foram convidados novamente a desenvolver em suas salas de aula uma atividade em que utilizassem um conto de fadas como recurso pedagógico. Nessa segunda observação, verificou-se se a prática desses professores, de alguma maneira, foi influenciada pelo conhecimento e pela vivência do percurso narrativo do conto de fadas estudado. Essa observação também foi registrada em diário de bordo.

Sétima fase – depois de construir todo esse material de campo, organizaram-se as análises chamadas de estudos de caso. Dessa maneira, foram desenvolvidos três estudos de caso, com três professores diferentes que vivenciaram todas as etapas anteriormente descritas.

6.6 Proposta de Análise Triangulada

Tendo em vista a escolha para esta pesquisa em representações sociais de uma abordagem qualitativa e quantitativa, considera-se de relevância significativa a compreensão da maneira como se analisam e se entrelaçam os dados produzidos por meio dos instrumentos: percurso narrativo, TALP, entrevistas semiestruturadas e o diário de bordo de observação em sala. Neste sentido, reconhece-se que as informações construídas no decorrer do processo de pesquisa de campo não possuem significado *a priori* e, por isso mesmo, dependem da interpretação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Reconhece-se ainda que tanto o sujeito pesquisador quanto os sujeitos de pesquisa atribuem diversos sentidos à suas falas e vivências e são capazes de interpretar e apontar novos caminhos e problemas no decurso desse processo.

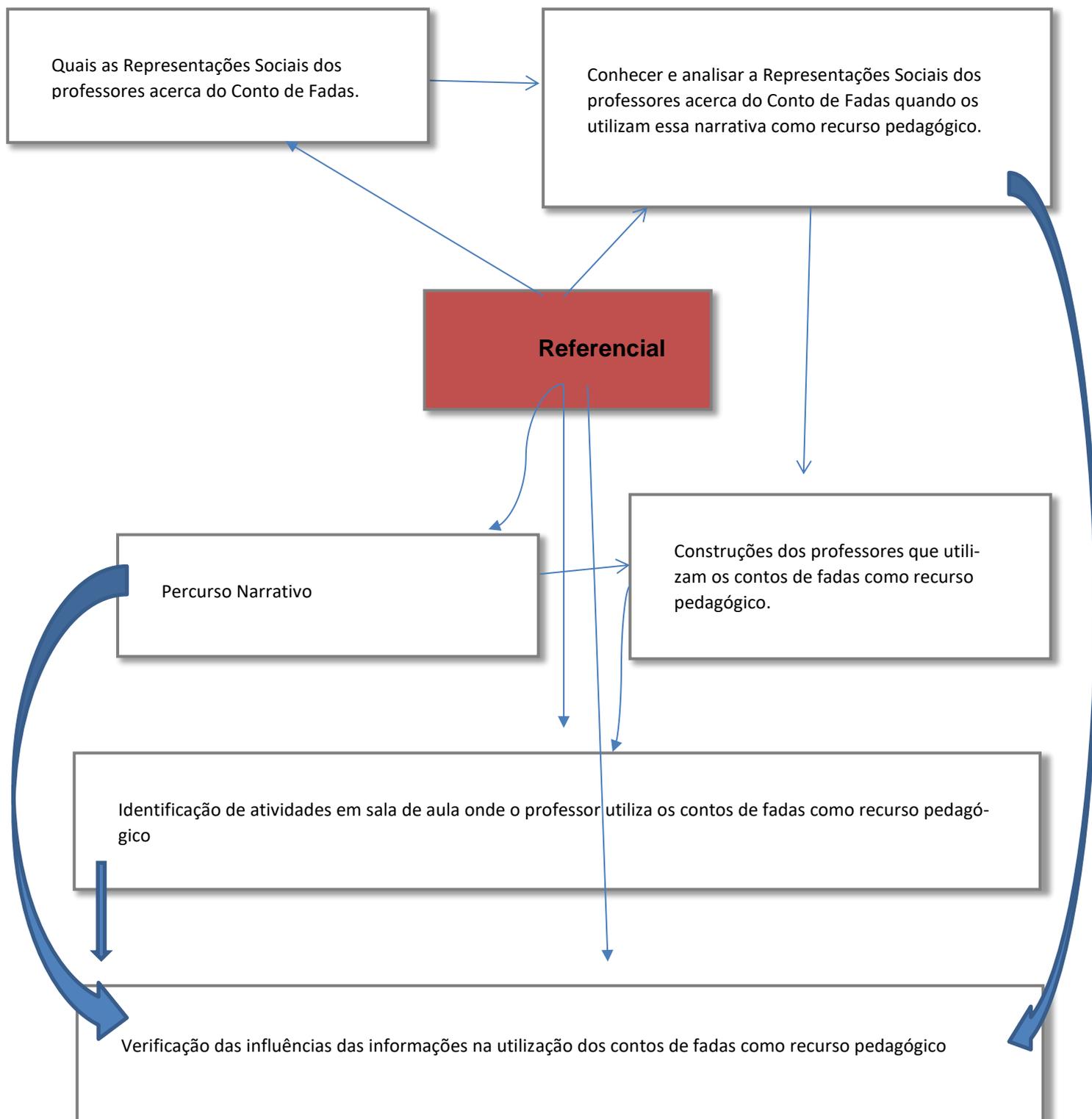
Portanto, no processo de análise triangulada utilizaram-se os quadrantes (plano cartesiano), a nuvem de palavras e a árvore de palavras, expressos por meio do Iramuteq em resposta aos questionários da TALP como gatilho para o estabelecimento do diálogo entre o pesquisador e os professores participantes do segundo momento de pesquisa. Esses elementos também apontaram os conteúdos importantes para a observação em sala, pois se acessou o que provavelmente se caracteriza pela representação social dos contos de fadas estudado. Tendo em vista que o conteúdo construído por meio do *software* Iramuteq apenas aponta possibilidades de análise dos dados em que o núcleo central (normalmente gerado no quadrante superior esquerdo, no centro da nuvem de palavras e no tronco da árvore de palavras) de uma representação social é caracterizado por meio da frequência e da ordenação das palavras evocadas em réplica ao gatilho lançado, em relação às suas manifestações psicoafetivas, valores sociais, esses dados podem ser norteadores das observações e dos diálogos. Tais dados construídos por meio da TALP apontaram ainda caminhos de análise tanto das entrevistas semiestruturadas quanto das observações em sala. A análise compreende os elementos periféricos gerados nos outros quadrantes e que dependem ainda mais de uma avaliação contextualizada e combinada desses dados. Isso porque essas palavras foram evocadas com menor frequência e, por isso mesmo, a combinação de sentidos se faz essencial.

Dessa maneira, combinaram-se os aspectos periféricos e o núcleo central, construídos por meio da TALP, com a interpretação dos dados da pesquisa relacionados às entrevistas abertas e às observações em sala, com o percurso narrativo do conto estudado nesta tese para, dessa maneira, serem propostas análises inteligíveis acerca das representações sociais dos contos de fadas, especialmente do conto *A Bela Adormecida*, tendo em vista seus aspectos simbólicos e mitológicos. Procurou-se também, por meio da construção desses dados, perceber se as práticas dos professores participantes do segundo momento de pesquisa foram, em alguma medida, modificadas após as vivências propostas. Essa análise está amparada tanto na observação da pesquisadora quanto no processo dialógico, caracterizado pelas entrevistas propostas. Tem-se ainda a perspectiva de explicitar que mudanças foram observadas e como essa abordagem pode contribuir na prática docente quando da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico.

6.6.1 Figura do Percurso Metodológico

Com o objetivo de facilitar a compreensão de como todos os materiais produzidos durante a construção desta tese se entrelaçam e permitem um entendimento amplo sobre o percurso metodológico, foram organizados uma figura explicativa e um quadro de coerência, como observados a seguir:

Figura 2 – Percurso metodológico.



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 – Quadro de coerência.

| INSTRUMENTO | OBJETIVO | PARTICIPANTES | ANÁLISE |
|---|--|---|--|
| Questionário da TALP | Investigar as representações sociais de professores (que utilizam e não utilizam essa narrativa como recurso pedagógico) acerca dos contos de fadas e, mais especificamente o conto 'A Bela Adormecida'. Analisar os conteúdos do Núcleo Central e dos Elementos periféricos acerca dessa representação. Analisar a árvore por similitude semântica e nuvem de palavras. | 101 professores da Educação Infantil e da 1ª Etapa do Ensino, da Regional de Samambaia, atuantes em sala de aula no ano letivo de 2018. | Análise de conteúdo proposta por Bardin. |
| Percurso Narrativo | Conhecer e analisar as modificações pelas quais o conto de fadas 'A Bela Adormecida' passou ao longo dos anos, bem como seu conteúdo simbólico. | Orientadora e pesquisadora | Metodologia autoral. |
| Entrevistas semiestruturada 1 | Conhecer e analisar os sentidos relacionados aos contos de fadas, especial o conto 'A Bela Adormecida' de professores que utilizam essa narrativa como recurso pedagógico em sala de aula. | 3 professores atuantes na 1ª Etapa do Ensino Fundamental na Regional de Samambaia. | Metodologia Análise de conteúdo. |
| Observação em Sala de aula 1 e Registro em Diário de Bordo. | Observar como o professor trabalha com a narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico, de acordo com roteiro anexo. | 3 professores atuantes na 1ª Etapa do Ens. Fundamental na Regional de Samambaia. | Metodologia Análise de conteúdo. |
| Vivência do Percurso narrativo pelos professores | Disponibilizar aos 3 professores participantes do 2º e 3º momentos de pesquisa, as modificações pelas quais o conto de fadas 'A Bela Adormecida' passou ao longo dos anos, bem como seu conteúdo simbólico. | 3 professores atuantes na 1ª Etapa do Ensino Fundamental na Regional de Samambaia. | Metodologia autoral |
| Entrevista semiestruturada 2 | Conhecer as impressões dos professores acerca do percurso narrativo disponibilizado. Compartilhar com os professores as representações sociais observadas por meio da TALP. Construir informações acerca desse conteúdo. | 3 professores atuantes na 1ª Etapa do Ensino Fundamental na Regional de Samambaia. | Metodologia Análise de conteúdo |
| Observação em Sala de aula 2 e Registro em Diário de Bordo | Observar se o conhecimento do percurso narrativo e representações sociais do conto de fadas estudado influenciam, em alguma medida, a utilização dessa narrativa como recurso pedagógico. | 3 professores atuantes na 1ª Etapa do Ensino Fundamental na Regional de Samambaia. | Metodologia Análise de conteúdo (Continua) |

| | | | Continuação |
|----------------------------|---|----------------------------|-------------|
| Análise Triangulada | Propor formas de inteligibilidade relacionadas às representações sociais dos contos de fadas ao longo de seu percurso narrativo. Sugerir como os contos e fadas podem ser utilizados como recurso pedagógico contextualizado e favoráveis à emergência de processos reflexivos e reconhecimentos simbólico no ambiente escolar. | Orientadora e Pesquisadora | |

Fonte: Dados da pesquisa.

7 CAMPO DE PESQUISA – REGIONAL DE ENSINO DE SAMAMBAIA

“Nada como procurar quando se quer achar alguma coisa. Quando se procura geralmente se encontra alguma coisa, sem dúvida, mas nem sempre o que estávamos procurando.”

Tolkien, 2013.

Delimitar um campo de pesquisa é condição importante para realização de um estudo acadêmico. Mesmo que, em suas peculiaridades, esse recorte expresse uma situação específica a respeito do assunto estudado, sabe-se da relevância dessa modalidade de pesquisa para o contexto acadêmico. Delimitaram-se como campo pesquisa quatro escolas da Regional de Ensino da cidade de Samambaia, no Distrito Federal.

Inaugurada no dia 25 de outubro de 1989, por meio do Decreto n.º 12.540, a 12ª Região Administrativa do Distrito Federal, recebe o nome de Samambaia em homenagem ao córrego Samambaia, que encontra algumas de suas nascentes ali situadas. Atualmente, segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) (2016), Samambaia possui cerca de 254.439 habitantes, distribuídos em um território de 102,64 km². Ainda segundo estudo da Codeplan, a distribuição de renda demonstra ser desigual, o valor indicado é de 0,402, apontado pelo Coeficiente de Gini (que diz respeito à distribuição de renda). Vale ressaltar que quanto mais próximo de zero o valor do Gini menor é a desigualdade de renda. De acordo com a mesma pesquisa, um terço da população de Samambaia ainda não possui o ensino fundamental completo e, apenas 7,92% de sua população possuem ensino superior. O índice de analfabetos versa sobre 6,36% da população dessa Região Administrativa.

Atendida pelo sistema de Ensino Público do Distrito Federal, a Regional de Ensino de Samambaia conta com 21 Escolas Classe de Educação Infantil e Ensino Fundamental; em média são 154 docentes de educação infantil e 483 docentes da primeira etapa do ensino fundamental. As escolas de educação infantil e ensino fundamental dessa cidade compuseram o campo de pesquisa deste trabalho. Isso porque foi definido que se trabalharia com a produção de dados advindos da resposta ao questionário TALP e da observação em sala de aula apenas de professores licenciados em pedagogia. Salientou-se que não seria realizada a pesquisa em cen-

tros de ensino fundamental e de ensino médio, pois essas unidades escolares contam com professores licenciados nas mais diversas áreas do conhecimento.

7.1 Descrição dos Sujeitos da Pesquisa

Elegeram-se, para construção desta pesquisa, escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) da Regional de Ensino de Samambaia. Isso porque há facilidade de acesso aos professores da SEDF, especificamente na Regional de Samambaia. Neste sentido, os professores selecionados para a participação nos momentos relacionados à entrevista semiestruturada e à observação da prática em sala de aula pertencem à Escola Classe 419 e à Escola Classe 614 de Samambaia. Em conversa com a equipe gestora destas unidades de ensino, bem como com alguns professores, a receptividade para a participação nesta pesquisa foi muito grande. Tanto a escola quanto os professores demonstraram muito interesse em contribuir com este estudo.

Como critério para a participação neste estudo, selecionaram-se professores atuantes na Regional de Ensino de Samambaia em turmas de educação infantil e ensino fundamental em variadas unidades de ensino. Foram distribuídos 101 questionários, e descartados nove. Esses questionários foram distribuídos em seis das 21 escolas de educação infantil e ensino fundamental, pertencentes a essa regional. O descarte dos questionários se deu por conta de rasuras ou incoerência, como será visto posteriormente. Por este motivo, trabalhou-se com o número de 92 sujeitos respondentes nessa fase da pesquisa, realizada durante o segundo semestre do ano letivo de 2018.

Dos 92 professores que participaram da primeira etapa desta pesquisa (respondendo ao questionário da TALP), 88 eram mulheres e apenas quatro, homens. Já era esperado que se encontrasse um cenário majoritariamente feminino, no entanto surpreendeu esta pesquisadora ser um número tão predominante. Portanto, cerca de 95% dos respondentes eram do sexo feminino e apenas 5%, masculino. Do total de sujeitos, 65 declararam que trabalharam com a primeira etapa do ensino fundamental; 19, com a educação infantil; e oito assinalaram os dois campos ou não assinalaram nenhum dos dois campos. Então cerca de 70,6% dos sujeitos declararam trabalhar, durante o ano de 2018, com turmas da primeira etapa do ensino fun-

damental; 20,6% com turmas da educação infantil; e 8,6% não declararam ou declararam que trabalhavam com os dois segmentos.

Chamaram a atenção desta pesquisadora os dados relacionados à utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico e a possível influência na formação da criança. Todos os sujeitos participantes desta pesquisa declararam utilizar os contos de fadas em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Todos os respondentes dessa primeira fase também declararam que acreditam que os contos de fadas influenciam de alguma maneira a formação da criança.

Dentre os 92 respondentes desta pesquisa, 47 declararam que utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico pelo menos uma vez por semana, e 45 utilizam esse recurso pelo menos uma vez por mês. Nenhum dos respondentes declarou que utilizava os contos de fadas anualmente. Portanto, 51% dos sujeitos da pesquisa utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico semanalmente e 49% mensalmente.

Quando questionados sobre os critérios que os orientavam para escolher os contos de fadas que utilizavam como recurso pedagógico, os professores tiveram a oportunidade de marcar mais de uma das opções que constavam no instrumento de pesquisa. Por este motivo, foram encontrados os seguintes números relativos: 6,5% marcaram o espaço que correspondia à escolha aleatória; 64,1% marcaram o espaço que correspondia à escolha por conta da linguagem utilizada na narrativa; 81,5% marcaram o espaço que correspondia à escolha por conta da versão por faixa etária; e, finalmente, 2,1% marcaram o espaço correspondente à utilização de versões filmadas. Observem-se o quadro ilustrativo a seguir:

Quadro 3 – Quadro ilustrativo dos respondentes da TALP.

| VARIÁVEL | ITEM | N | % |
|------------------------|-------------------|----|------|
| Sexo | Feminino | 88 | 95 |
| | Masculino | 4 | 5 |
| Área de Atuação | Educação Infantil | 19 | 20,6 |

| | | | |
|--|----------------------------------|----|------|
| | 1ª Etapa do Ens. Fund. | 65 | 70,6 |
| | As duas Etapas | 8 | 8,6 |
| Utilização dos contos como recurso pedagógico | Sim | 92 | 100 |
| | Não | 0 | 0 |
| Crença quanto à influência dos contos na formação da pessoa | Sim | 92 | 100 |
| | Não | 0 | 0 |
| Frequência da utilização dos contos em sala de aula | Semanalmente | 47 | 51 |
| | Mensalmente | 45 | 49 |
| | Anualmente | 0 | 0 |
| Critérios para a utilização dos contos em sala de aula | Aleatoriamente | | 6,5 |
| | Linguagem utilizada na narrativa | | 64,1 |
| | Versão por faixa etária | | 81,5 |
| | Versões fílmicas | | 2,1 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Como era previsto no início deste estudo, os contos de fadas são utilizados como recurso pedagógico por um número significativo dos professores participantes

da pesquisa que, neste estudo, corresponderam a todos os respondentes desse instrumento, o que caracteriza que grande parte dos professores da Regional de Ensino de Samambaia o utiliza. Portanto, esses dados confirmam o valor heurístico desta pesquisa, uma vez que um recurso tão amplamente utilizado merece ser pensado pelos acadêmicos em educação. A frequência da utilização dos contos também merece destaque. Todos os respondentes desta pesquisa declararam que utilizam os contos de fadas em suas salas de aula no mínimo uma vez por mês, e 51% declararam utilizá-los pelo menos uma vez por semana. Neste sentido, além de ser utilizado por grande parte dos professores, esse recurso está presente cotidianamente na realidade dos estudantes da regional de Samambaia.

Quando se observam os dados expostos acima à luz da teoria das representações sociais, constata-se que as narrativas dos contos de fadas são extremamente familiares no ambiente escolar. E é por conta de ser “familiar que nós não estamos conscientes de algumas coisas bastantes óbvias” (MOSCOVICI, 2015, p. 30). Nota-se, em tempos atuais, que professores e educadores se interessam em questionar os recursos pedagógicos que utilizam em suas práticas, como livros didáticos, reportagens de jornal e internet, observando seu conteúdo simbólico, muitas vezes até segregador. Por isso, é importante que essa reflexão se estenda também às narrativas dos contos de fadas. Tomando, como se viu no percurso narrativo, a natureza prescritiva dos contos de fadas e por serem um objeto que se mostrou extremamente convencional neste campo de pesquisa, o exercício de questioná-los ainda é oneroso. No entanto parece profícuo, e por isso mesmo foi um dos objetivos desta tese explicitar as convenções, as representações sociais e o conteúdo simbólico dos contos de fadas.

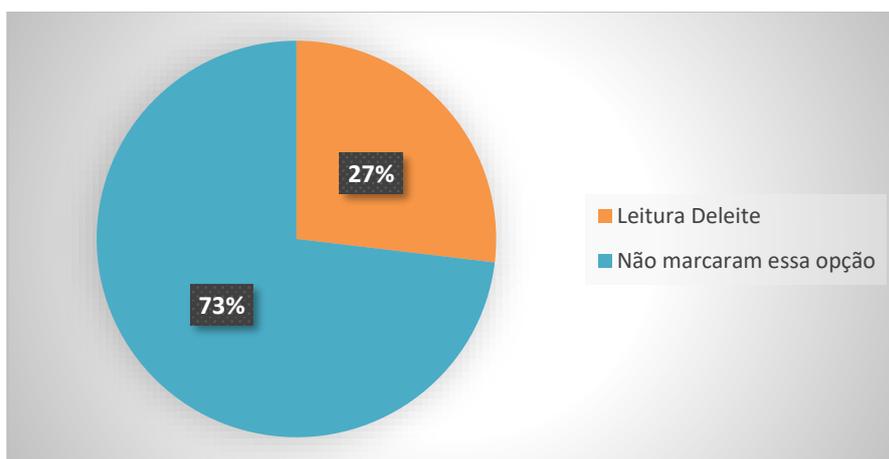
Podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. Mas nós não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos. Melhor que tentar evitar todas as convenções, uma estratégia melhor seria descobrir e explicitar uma única representação social. (MOSCOVICI, 2015, p. 35-36).

Quando debruçados na análise dos critérios para a escolha dos contos de fadas como recurso pedagógico, percebeu-se que a grande maioria dos sujeitos de pesquisa se preocupava com a linguagem utilizada e com a versão por faixa etária da narrativa que serviria como recurso pedagógico, o que levou esta pesquisadora a

crer que os professores reconhecem a existência de versões dos contos de fadas inadequadas a determinados públicos, como também de linguagens inapropriadas nessa narrativa, e que isso devia ser considerado no processo de escolha. Poucos sujeitos relataram que a escolha é aleatória, o que era esperado em um processo de pesquisa, uma vez que a aleatoriedade pode caracterizar displicência na escolha do material e, dificilmente, os respondentes confessam essa prática.

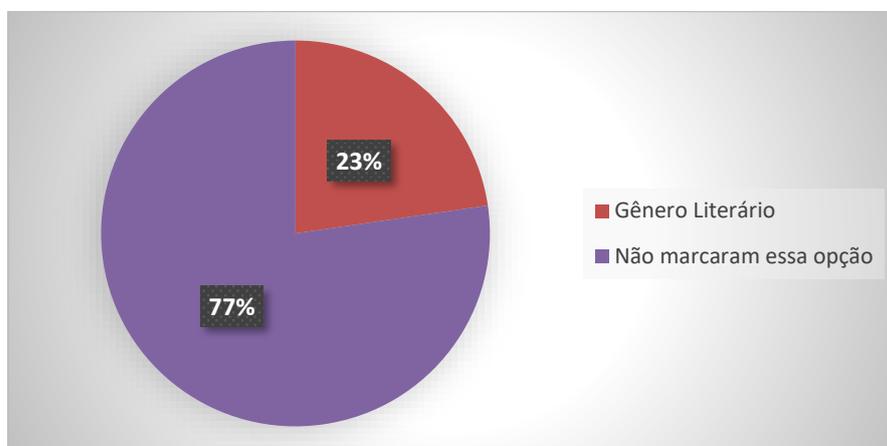
No que diz respeito à atividade relacionada à utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico, foram surpreendentes os dados referentes ao propósito em trabalhar valores e virtudes. Observem-se os números relativos, uma vez que os professores poderiam marcar mais de uma opção:

Gráfico 1 – Atividade principal: leitura/deleite.



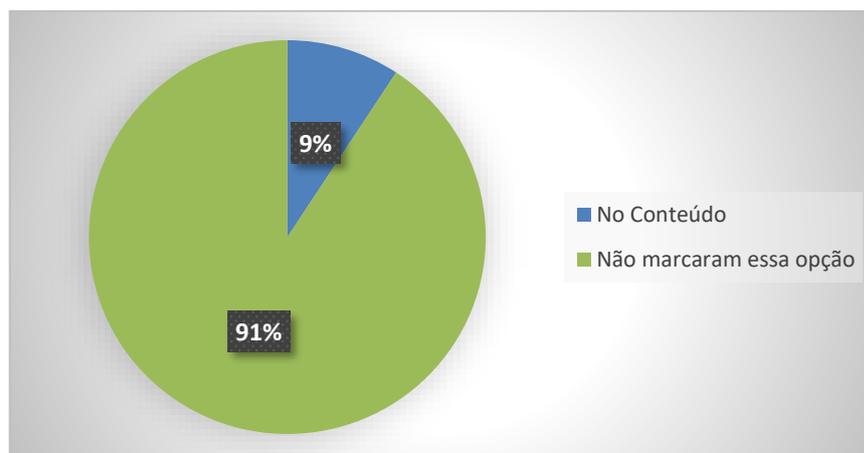
Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 2 – Atividade principal: gênero literário.



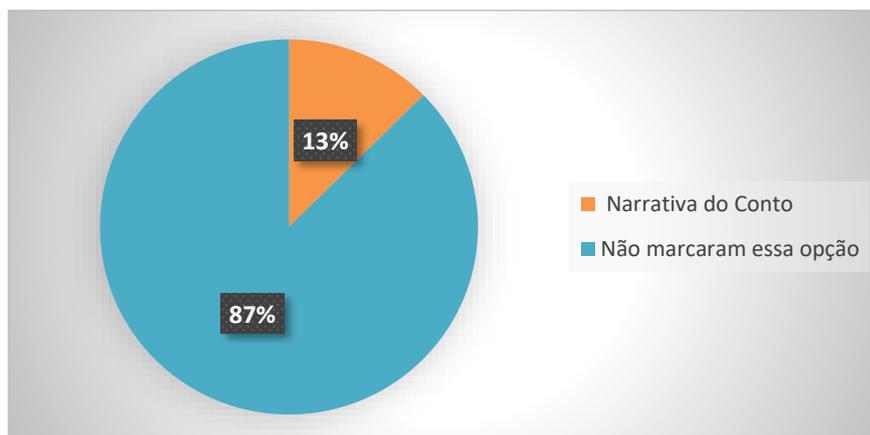
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 3 – Atividade principal: introdução de conteúdo novo.



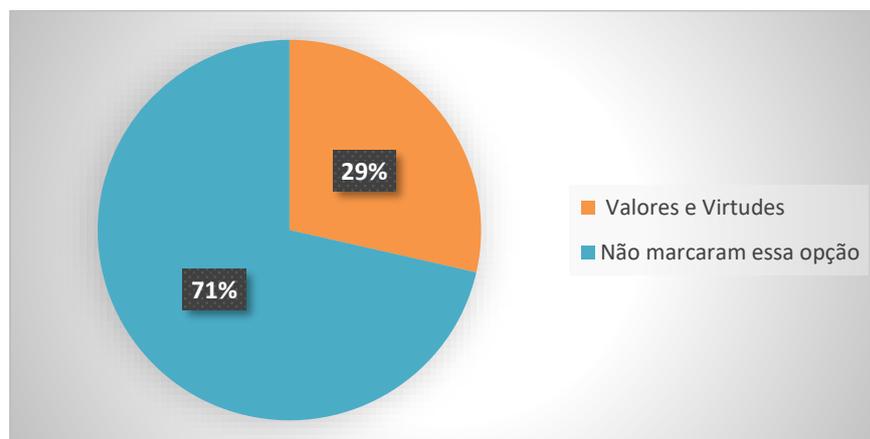
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 4 – Atividade principal: narrativa do conto.



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 5 – Atividade principal: trabalho com valores e virtudes.

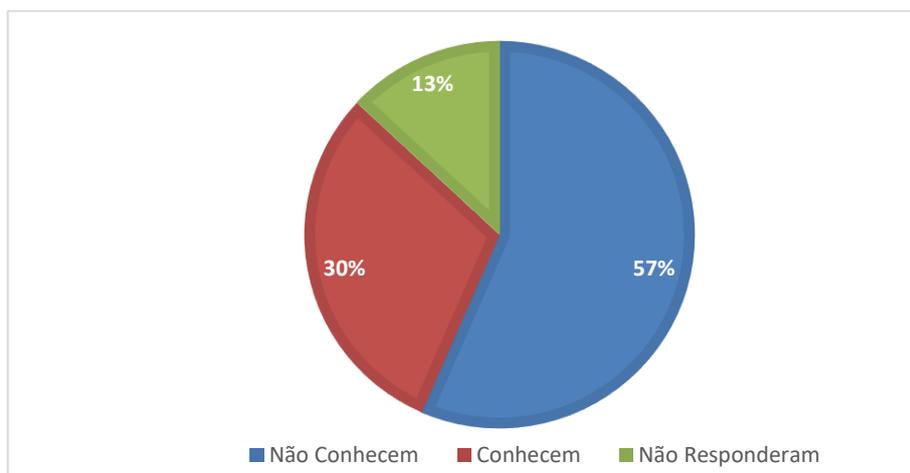


Fonte: Dados da Pesquisa

É possível perceber, por meio dos gráficos proporcionais, que o trabalho com virtudes e valores (gráfico 5) foi a opção preferida pelos sujeitos de pesquisa, quando questionados acerca da atividade principal quando utilizavam os contos de fadas como recurso pedagógico. Esse dado mostra que os professores participantes deste estudo reconhecem os conteúdos simbólico e prescritivo relacionados aos contos de fadas, como está exposto no capítulo Representação Social dos Contos de Fadas, bem como em seu percurso narrativo. A utilização da narrativa dos contos para esse fim parece coerente, corroborando o pensamento de Comte-Sponville (1999, p. 1), que começa seu livro *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes* justamente afirmando: “se a virtude pode ser ensinada, como creio, é mais pelo exemplo” (preâmbulo). Ora, ao afirmar o caráter prescritivo e pedagógico dessa narrativa, o que mais ela seria senão exemplos de comportamentos a serem seguidos?

A utilização da narrativa quando estudada como “leitura deleite”, ou seja, uma leitura prazerosa e de entretenimento também foi uma opção selecionada pelos professores (gráfico 1). Nessa perspectiva, encontra-se coerência na escolha, uma vez que, segundo os próprios Irmãos Grimm (1812), os *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos* nascem como uma forma de entretenimento familiar. Portanto, se conclui que os sujeitos desta pesquisa reconhecem a dinâmica prazerosa da leitura dos contos de fadas e que, quando se preocupam em selecionar um recurso pedagógico para momentos agradáveis, as narrativas dos contos de fadas são uma boa opção. Uma parte dos professores selecionou ainda a opção da utilização dos contos para trabalhar gênero literário (gráfico 2), uma vez que esse conteúdo é descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre aqueles a serem trabalhados na educação infantil e no ensino fundamental. Alguns professores, em menor número, selecionaram ainda a opção da utilização dessa narrativa para a introdução de um novo conteúdo e para o trabalho com o próprio conto (gráficos 3 e 4).

Finalmente, quando se questionou aos professores se eles conheciam o conto de fadas estudado nesta tese, *A Bela Adormecida*, todos os 92 sujeitos de pesquisa declararam que o conheciam. Desses, 57% declararam não conhecer mais de uma versão desse conto; 30% declararam conhecer mais de uma versão; e 13% não responderam à indagação. Vejam-se a ilustração no gráfico 6:

Gráfico 6 – Versões de *A Bela Adormecida*.

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi surpreendente a quantidade de sujeitos que declararam não conhecerem mais de uma versão do conto de fadas *A Bela Adormecida*. Possivelmente, tendo em vista a ampla divulgação de versões filmicas dessa narrativa, como, por exemplo, o filme *Malévola*, ao que parece esses professores não associaram essas versões. Tendo em vista esse achado, acredita-se na importância da construção dos percursos narrativos dos contos de fadas utilizados como recurso pedagógico. Isso porque esse percurso oferece informações simbólicas, características de suas representações sociais, bem como valores e prescrições veladas que ainda estão naturalizadas, pois não foram plenamente explicitadas. Dessa maneira, poderia ter mudado o quadro em que 57% dos sujeitos da pesquisa declararam não conhecerem versões de contos de fadas, e, por conta disso, não identificaram as suas peculiaridades.

Explorar-se-á mais essa questão à frente, quando analisados os estudos de caso dos professores que vivenciaram o percurso narrativo desta tese.

8 OS CONTOS DE FADAS – UMA VISÃO DOS PROFESSORES

Este capítulo se dedicará a fazer a análise do conteúdo dos achados semânticos construídos por meio da TALP e das justificativas às evocações elencadas e tratadas por meio do *software* Iramuteq. Foram analisados 92, dos 101 questionários respondidos por professores das seis escolas em que a pesquisa de campo foi realizada na caracterização dos sujeitos da pesquisa. A solicitação para que os professores respondessem ao questionário ocorreu primeiramente na direção das escolas que atenderam ao pedido desta pesquisadora prontamente. Em seguida, a pedido foi disponibilizado durante a coordenação coletiva realizada normalmente às quartas-feiras, em média 20 minutos, para que os professores pudessem ler o questionário, respondê-lo e entregá-lo à pesquisadora.

Visitaram-se as escolas durante a coordenação coletiva, para uma rápida explicação sobre o fato de realizar uma pesquisa acadêmica acerca dos contos de fadas e solicitou-se que os professores respondessem aos questionários impressos de acordo com as seguintes orientações:

- a) O questionário não deverá ser identificado em hipótese alguma;
- b) As respostas são livres e não requerem nenhum tipo de pesquisa ou conhecimento prévio sobre o assunto abordado;
- c) Responda com a primeira coisa que vier a mente, o mais rápido possível, mesmo que você acredite que, neste momento, não haja um sentido lógico;
- d) As respostas são pessoais;
- e) Siga as orientações descritas na folha.

Em seguida, os questionários foram entregues para os professores que participaram desta pesquisa e, à medida que iam terminando de respondê-los, os entregavam à pesquisadora, que os guardavam imediatamente dentro de um envelope pardo. Cabe recordar que, em muitos momentos, os professores faziam perguntas sobre tema – neste caso os contos de fadas – e procuravam validação ou concordância da pesquisadora. Em situações como essa, a pesquisadora lembrava que aquele questionário era parte de uma pesquisa acadêmica e que não tinha caráter avaliador, mas se caracterizava como um instrumento que a levaria a conhecer a opinião dos professores sobre o assunto tratado.

Dessa maneira, foram realizadas três visitas a três escolas diferentes localizadas na Região Administrativa de Samambaia, como relatado anteriormente. As visitas duraram em média uma hora, entre chegar à escola, conversar com o diretor e com os professores, que já estavam reunidos para o momento de a coordenação pedagógica distribuir os questionários e aguardar que lhes respondessem, e a pesquisadora recolhê-los e guardá-los.

Este processo de análise foi realizado por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), que tem por objetivo principal traçar caminhos de inteligibilidade para a compreensão das representações sociais sobre os contos de fadas elaboradas pelos professores que utilizam essa narrativa como recurso pedagógico. Acredita-se que conhecer essas representações acerca dos contos de fadas se caracteriza como um caminho para a compreensão de como os educadores observam esse recurso pedagógico, apontando características e meios de sua utilização no contexto da sala de aula. Portanto, o objetivo primeiro da utilização do questionário da TALP como instrumento de pesquisa é destacar a representação social dos professores acerca dos contos de fadas. Em seguida, caracterizou-se como objetivo conhecer as regularidades semânticas mais significativas sobre o tema, bem como as trocas e ocorrências em torno do objeto da pesquisa.

No limite das construções das representações sociais sobre os contos de fadas, observou-se o surgimento de outras questões importantes para a compreensão desse objeto enquanto recurso pedagógico. Dentre essas questões estão a motivação para a utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico e a opinião do professor quanto ao fato de esse recurso influenciar ou não o processo de formação de seus estudantes. Sabe-se que esse conteúdo levantado é de caráter subjetivo e, por isso mesmo, foi analisado de acordo com os critérios descritos no capítulo anterior. Procurou-se ainda trazer à tona seus conteúdos simbólicos, históricos e sociais, tal como foi feito na análise de conteúdo no capítulo do percurso narrativo.

No entanto o questionário utilizado, como será visto no decorrer desta análise, não se reduziu apenas ao destaque das representações sociais do objeto estudado. Ele também se prestou a elencar números importantes acerca da utilização desse recurso pedagógico em sala de aula, como a frequência de utilização dessa narrativa, os critérios dos professores para escolher determinado conto de fadas e utilizá-los como recurso pedagógico, bem como os seus objetivos na utilização desse re-

curso. Conheceram-se ainda os contos de fadas mais lembrados pelos professores e as opiniões dessa categoria sobre as versões atuais desses contos.

O ponto de partida fornecido para a compreensão das unidades de análise provém da frase gatilho: “**O conto de fadas na escola é...**” frase gatilho ou termo indutor que os professores participantes da pesquisa eram convidados a completar com seis palavras ou frases. Essa frase gatilho tem por objetivo expressar a correspondência, por meio das evocações simples entre os dois temas mais importantes desta tese: os contos de fadas e a sua utilização como recurso pedagógico no espaço escolar. Neste sentido, semanticamente, procurou-se agrupar na frase gatilho os dois temas comunicados (contos de fadas e escola), visando permitir a observação de uma ordem de implicação entre esses dois temas. A seguir, o quadro utilizado no instrumento de pesquisa TALP:

Quadro 4 – Instrumento de pesquisa da TALP – item A.

- A. Responda livremente e o mais rápido que você puder, usando 6 palavras ou frases que, na sua opinião, podem completar a seguinte frase: **O Conto de Fadas na Escola é...**

(É importante preencher todas as linhas)

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |
| 6. |

Fonte: Dos dados da pesquisa.

Em seguida, com o objetivo de oportunizar a reflexão quanto à expressão semântica que os professores elencaram e acreditavam serem as mais importantes, eles foram convidados a escolher três das palavras ou frases dentre aquelas já expressadas e registrá-las em ordem de importância, como se segue no quadro 5:

Quadro 5 – Instrumento de pesquisa da TALP – item B.

- B. Agora, dentre as seis palavras ou frases que você escreveu acima, indique, em ordem de importância, as três que você considera mais relevantes.

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |

Fonte: Dos dados da pesquisa.

Finalmente, os professores foram convidados a ampliar suas reflexões quanto às palavras ou frases elencadas, em ordem de importância. Esse espaço para a ampliação da compreensão acerca das frases ou palavras escolhidas tem por objetivo garantir uma densidade analítica do conteúdo expresso por meio da TALP, avaliando material para que fosse possível compreender as representações para além de apenas evocações simples. No entanto percebeu-se que analisar essa justificativa por meio do *software* Iramuteq também poderia contribuir para o processo de construção de dados acerca das representações sociais e assim foi feito, a saber:

Quadro 6 – Instrumento de pesquisa da TALP – item C.

C. Justifique a escolha da palavra ou frase que você considerou mais relevante.

Fonte: Dos dados da pesquisa.

Cabe salientar que, apenas depois de responderem ao questionário da TALP, os professores respondiam a outras questões analisadas nesta tese. Ou seja, de acordo com o que preconiza Jung (1906), quando se refere à técnica de associação livre de palavras, as respostas à TALP devem ocorrer da forma mais ágil possível, para que não haja oportunidade de racionalizações ou elaborações sobre o tema. Por se caracterizar como uma técnica projetiva, a TALP tem como atributo principal dar espaço às declarações semânticas que emergem sem maiores reflexões. A justificativa (último espaço de escrita do professor no questionário da TALP) (quadro 6), no entanto se caracteriza por uma oportunidade de reflexão acerca dos escritos anteriores. Por isso mesmo, dos 101 questionários coletados, foram descartados nove. Isso porque quatro desses questionários tinham o espaço A (evocação das seis palavras) rasurado, o que caracteriza racionalização posterior da evocação (quadro 4). Os outros cinco questionários descartados não apresentavam coerência, concordância ou mesmo resposta no espaço C (justificativa para as evocações) (quadro 6).

Os conteúdos construídos por meio dos 92 questionários utilizados neste estudo foram tratados no *software* Iramuteq, de acordo com as especificidades dessa ferramenta de pesquisa, descritas no capítulo anterior. No que diz respeito ao conteúdo deste estudo, o Iramuteq fez o cruzamento entre a frequência da utilização ou da inscrição em ordem média das palavras escritas para completar o termo indutor.

Ou seja, o *software* demonstrou, por meio da nuvem de palavras, do quadro de ocorrências e da árvore de palavras, os termos semânticos mais utilizados pelos professores para completar o termo indutor; as palavras que apareciam em primeiro, quando os sujeitos de pesquisa utilizavam uma frase para completá-lo; a frequência e a ordem dessas palavras.

De acordo com Sá (1993), o conteúdo que parece central na nuvem de palavras, bem como no tronco na árvore de correlação semântica, relaciona-se com a representação social do tema estudado. Neste sentido, quando o professor (sujeito desta pesquisa) respondeu à TALP, cujo termo indutor era **O conto de fadas na escola é...**, encontraram-se as palavras posteriormente analisadas por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). É importante esclarecer que, para facilitar a visualização e a construção da nuvem de palavras e do tronco semântico organizou-se um dicionário de palavras, a saber:

- a) contos de fada, conto de fadas, contos = conto_fada;
- b) ensino aprendizagem = ensino_aprendizagem;
- c) criativo, criatividade = criatividade;
- d) imaginação e imaginar = imaginação;
- e) incentivo, incentivar, motivação = incentivar;
- f) trabalho, trabalhar, trabalhamos, trabalhadas = trabalhar;
- g) recurso pedagógico, material pedagógico, instrumento pedagógico = recurso_pedagógico;
- h) sonho, sonhar, sonhos = sonho.

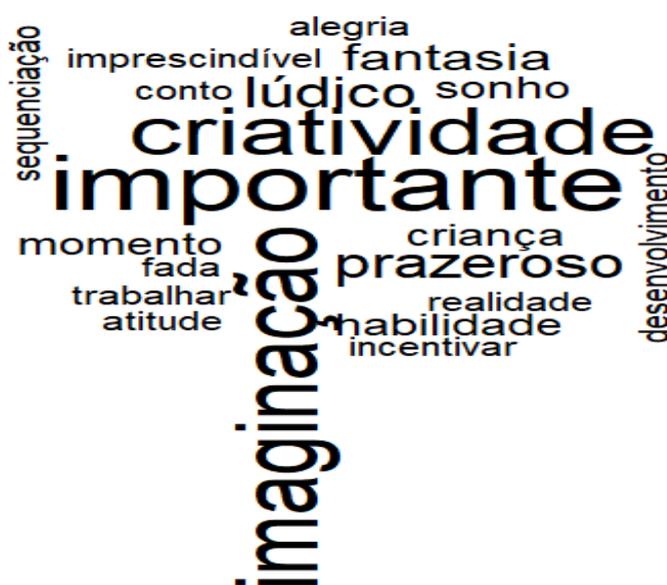
De posse das respostas dos professores participantes da pesquisa, tendo em vista o dicionário específico explicitado anteriormente, construiu-se o arquivo para a análise pelo Iramuteq. Para isso, correlacionaram-se todas as variáveis acima explicitadas, como sexo, utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico, frequência, entre outras. Após essa elaboração de comando, escreveu-se exatamente a resposta dada pelo professor para que o *software* pudesse analisar seu conteúdo semântico, o que constituiu o *corpus* textual. Essa análise conta ainda com o hápax, ou seja, algum termo que tenha sido utilizado apenas uma vez pelo respondente e a importância dele em uma análise semântica. Finalmente o Iramuteq explicita as for-

mas semânticas, que são palavras utilizadas usualmente em combinação dentro do *corpus* textual.

Dentre os questionários utilizados e tratados, foi de dez recorrências a frequência mínima para o termo compor a nuvem de palavras, o quadro de ocorrências e a árvore de palavras; as palavras que tiveram ocorrência menor que dez não apareceram nas formas descritas. Para a elaboração da nuvem de palavras, o *software* Iramuteq elabora a combinação entre a frequência da utilização dos termos no *corpus* textual de todos os respondentes. As palavras são apresentadas com tamanhos e centralização diferentes, e os termos mais utilizados aparecem maiores e mais ao centro. A nuvem de palavras é uma análise lexical simples, porém muito interessante para compreender a utilização das palavras pelos respondentes.

Portanto, de acordo com a frequência da utilização, as palavras aparecem na nuvem de palavras que segue:

Figura 3 – Nuvem de palavras.



Fonte: Iramuteq.

A nuvem de palavras busca, de maneira lúdica, ilustrar em sua forma as palavras que, provavelmente, constituem os temas principais de uma representação social. Essa nuvem de palavras é construída a partir do *corpus* do texto analisado. As palavras são organizadas e agrupadas em um desenho gráfico de acordo com sua frequência e utilização conjunta no mesmo *corpus* textual. Destaca-se que quanto

maior a palavra e quanto mais ela se encontrar ao centro da nuvem mais representatividade teve no *corpus* textual analisado. Essa nuvem de palavras é composta pelas palavras ativas e plenas, que se caracterizam por serem o centro da resposta do sujeito, e por palavras complementares, que complementam a resposta do sujeito. Para evitar a poluição da nuvem citada na figura 1, foram retirados os maneirismos de expressão do processo de tratamento das sentenças.

Com base nos dados estatísticos da frequência da utilização das palavras para completar o termo indutor, construiu-se o quadro de quatro quadrantes que segue:

Quadro 7 – Análise 1: Quadro de ocorrências da representação social dos contos de fadas.

| ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO MENOR 4,10 | | | ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO MAIOR 4,10 | | |
|------------------------------------|------|----|------------------------------------|------|----|
| FREQUÊNCIA MAIOR QUE 30 | | | | | |
| IMAGINAÇÃO - | 4,1 | 74 | CRIATIVIDADE - | 3,07 | 54 |
| IMPORTANTE - | 3,83 | 68 | CRIANÇA - | 3,03 | 54 |
| FREQUÊNCIA MENOR QUE 30 | | | | | |
| SONHO - | 1,45 | 23 | LÚDICO | | 11 |
| TRABALHAR- | 1,45 | 23 | DESPERTAR | | 10 |
| PRAZEROSO - | 1,44 | 12 | INCENTIVAR | | 10 |
| | | | REALIDADE | | 10 |

Fonte: Iramuteq.

Observou-se, tanto na nuvem de palavras quanto no quadrante superior esquerdo do quadro de análise 1, no qual se localizam as palavras com maior frequência e mais prontamente evocadas (consideradas mais importantes para os respondentes). Constituem provavelmente o núcleo central da representação acerca dos contos de fadas expressada pelos professores sujeito desta pesquisa. Nesse quadro e na nuvem de palavras, as evocações que surgiram mais prontamente e com mais frequência foram as palavras **importante e imaginação**, esta última com todas as suas correlações, de acordo com dicionário descrito anteriormente.

O termo **imaginação**, evocado por 81% dos sujeitos de pesquisa, esteve presente, sobretudo quando esses respondentes optaram por completar o termo indutor com uma frase. Convém lembrar que, segundo as indicações do questionário elaborado, o respondente tinha a opção de completar o termo indutor com palavras ou

frases curtas. Segundo Nascentes (1955), em seu *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, imaginação (substantivo feminino) é uma palavra de origem etimológica do latim, *imaginari*, que diz respeito a *imago*, referindo-se à imagem ou a “formar uma imagem mental de algo”. Possui a mesma raiz da palavra *imitare*, que se caracteriza por fazer algo semelhante, imitar. Portanto, emerge como repercussão desta pesquisa um fato que havia sido sugerido no capítulo em que foi construído o percurso narrativo dos contos de fadas: a possibilidade de os contos de fadas servirem de modelo na construção do comportamento da pessoa, influenciando e sendo influenciado por ele.

É possível inferir que a análise de conteúdo das evocações do quadrante superior esquerdo sugere que os professores entendem que os contos de fadas se caracterizam como uma representação de uma representação social. Isso porque, uma vez que emerge o termo **imaginar** como núcleo central das evocações, e a palavra imaginação como uma construção mental de um elemento que está ausente, é possível propor que os contos de fadas já se equivalem a uma narrativa representativa, como foi visto no capítulo “Mito, Imaginação e Criatividade”. Neste sentido, sugere-se que essas narrativas foram utilizadas pelos professores como instrumento de construção imaginativa. Por meio das justificativas (item C) dos respondentes que utilizaram a palavra imaginação para completar o termo indutor, observam-se as formas como a palavra imaginação foi evocada:

O conto de fadas estimula a **imaginação criadora**, pois é um tema de grande interesse das crianças (SUJEITO 45). (Grifo da autora)

O conto de fadas na escola propicia a criança um pensamento criativo, desenvolve o lado **imaginário** (SUJEITO 88). (Grifo da autora)

O conto de fadas permite criar, ou seja, **imaginar** tudo o que quiser, independentemente da realidade (SUJEITO 64). (Grifo da autora)

Porque a **imaginação**, a criatividade e a alegria são importantes para o nosso desenvolvimento (SUJEITO 22). (Grifo da autora)

É poético, porque qualquer conto é encantador! Vivemos no mundo da **imaginação** (SUJEITO 13). (Grifo da autora)

Imaginação, sequência e criatividade são pontos importantes a serem desenvolvidos com os alunos (SUJEITO 8). (Grifo da autora)

Ao se estender a semelhança semântica entre os termos encontrados nos quatro quadrantes, percebeu-se como muitos deles se relacionam com o termo imaginação. É possível correlacionar à **imaginação** o termo **criatividade** e alargando ainda mais o termo **fantasia**, que será mais explorado posteriormente. Destacam-se,

neste pequeno recorte, as falas dos sujeitos 45, 88, 64, 22 e 8. Todos eles correlacionaram, dentro de suas justificativas, a imaginação com alguns termos relacionados à criação ou à criatividade. Observa-se ainda que a palavra **criatividade** surge no quadrante superior direito, que se caracteriza pelo sistema periférico ou próximo da representação social e se correlaciona com a palavra imaginação, como se observa na figura 4 – árvore de similitude. A palavra **criatividade** (substantivo feminino), também de origem latina, *creare* se refere à capacidade de criar, produzir ou inventar, de acordo com o dicionário Michaelis (2019).

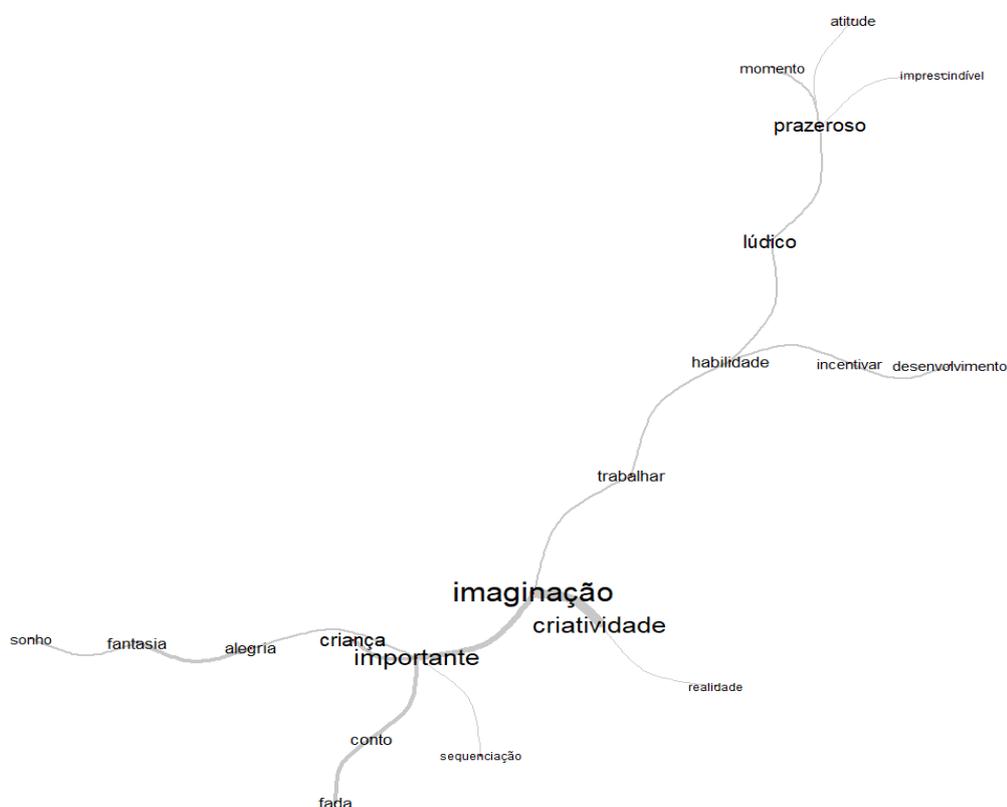
A capacidade criatividade que aparece no sistema periférico desse estudo em representações sociais se relaciona, portanto, com a capacidade imaginativa. Para Vygotsky (2014), a imaginação criativa ultrapassa os limites da memória e acontece concomitantemente ao desenvolvimento intelectual. O desenvolvimento criativo e intelectual, segundo este autor, é estruturado por meio da quantidade e da qualidade das imagens mentais em alternância, em uma percepção sincrética do mundo da “fantasia” e do mundo real. Neste sentido, a imaginação é fundamento da atividade criativa e revela-se em todos os aspectos da vida cultural e social. Ora, se os contos de fadas, como se demonstrou em seu percurso narrativo, são estruturas narrativas dependentes do contexto social e cultural, conclui-se que eles se relacionam diretamente à imaginação e à criatividade. Não foi surpreendente, portanto, que professores também estabelecessem essa relação por meio de suas evocações.

Ainda no núcleo central dessa representação, está entre os achados a palavra **importante**. A palavra **importante** é um adjetivo, diferentemente de imaginação e criatividade, que são substantivos abstratos. O adjetivo importante é atribuído a algo ou a alguém que tenha um reconhecido feito em alguma área. Em linhas gerais, é um adjetivo atribuído a algo ou a alguém que seja relevante em um determinado contexto por conta de suas qualidades. É possível inferir então que emerge deste estudo o fato de os professores considerarem “contos de fada” um objeto relevante em suas práticas pedagógicas, reafirmando o fato de todos os professores que participaram desta pesquisa garantirem, nas respostas dos questionários, que utilizam a narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico.

Quando se utiliza a árvore de palavras, elaborada por meio da análise por similitude para ilustrar a relação entre os seus conteúdos semânticos, confirma-se o núcleo central e suas periferias dos achados em representação social: imaginação,

criatividade e importante (ou importância?). Observa-se ainda uma coocorrência (BARDIN, 1977, p. 112), que é a presença de duas ou mais unidades de registro em uma unidade de contexto – as palavras criatividade e imaginação no mesmo tronco temático. Vale ressaltar que, para a construção do gráfico de árvore por similitude, descartaram-se os maneirismos da fala, bem como as palavras de caráter auxiliar, como artigos e conectivos (que não aparecem na árvore, no entanto são utilizadas pelo *software* para a elaboração da árvore por similitude) e, finalmente, manteve-se a ocorrência mínima de dez vezes (figura 4).

Figura 4 – Árvore da similitude.



Fonte: Iramuteq.

Por meio dessa figura, percebe-se que as palavras imaginação e criatividade são ramificações de um mesmo tronco semântico. Ainda se encontra como ramificação desse tronco semântico o verbo trabalhar, que denota novamente a conotação de objeto à narrativa dos contos de fadas, assim como o adjetivo importante. Por meio dessa árvore de palavras, infere-se que a palavra imaginação apareceu com maior frequência absoluta no *corpus* textual dos respondentes e, muitas vezes, relacionada à palavra criatividade, o seu ramo mais próximo. Em seguida, observa-se o

ramo trabalhar, o que possibilitou a relação entre o trabalho, a imaginação e a criatividade por meio dos contos de fadas como recurso pedagógico. A transcrição da escrita de alguns entrevistados, quando responderam ao termo indutor **O conto de fadas na escola é...**, ilustra essa organização das ramificações da árvore de palavras, amparada pelas justificativas dos respondentes para o uso dessas palavras:

Existem várias mensagens implícitas em um conto. Essas ideias precisam ser questionadas e **trabalhadas** (SUJEITO 23). (Grifo da autora)

Um risco se não for **trabalhado** corretamente (SUJEITO 93). (Grifo da autora)

Importante, pois é uma boa maneira de se **trabalhar** valores, dentre outras coisas (SUJEITO 20). (Grifo da autora)

Acredito ser mais um instrumento pedagógico que envolve o público infantil, porque **trabalha** as emoções escondidas de maneira lúdica (SUJEITO 16). (Grifo da autora)

Uma forma de **trabalhar** o ego e o superego (SUJEITO 14). (Grifo da autora)

Pode-se inferir que a ideia de trabalho com o recurso pedagógico contos de fadas expressada pelos professores que participaram desta pesquisa diz respeito a um instrumento importante para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das **crianças**. A palavra criança também surgiu como ramificação neste mesmo tronco semântico, como será abordado posteriormente. Neste momento, cabe salientar que a criança está em processo de desenvolvimento de sua imaginação e criatividade, angariando recursos para o seu desenvolvimento. Neste sentido, é possível inferir que os contos de fadas são utilizados pelos professores, sujeitos desta pesquisa, como importante recurso para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade de seus estudantes.

Vygotsky (2014), quando se interessou em estudar os processos de desenvolvimento da criatividade e da imaginação humana, apontou dois modelos essenciais da atividade humana: um baseado na memória que ele chamou de função reprodutora, e o outro modelo é aquele que combina e cria, que ele chamou de função criadora ou combinatória. Esse segundo modelo, de acordo com o autor, não se limita às memórias construídas anteriormente, ele cria novas possibilidades de imagem e ação, combinando as mais diversas memórias construídas ao longo da vida, por meio de experiências vividas ou imaginadas. Neste sentido, logo no início deste estudo, afirmou-se que os contos de fadas permitem à criança vivenciar experiências irrealizáveis por meio de suas narrativas (BENJAMIN, 1994). Ora, se as vivências

por meio das narrativas dos contos de fadas possibilitam essas experiências irrealizáveis, parece congruente que os professores reconhecessem essa narrativa como elemento importante para a construção e a combinação que constituem o fundamento do processo criativo (VYGOTSKY, 2014).

Finalmente, surge a palavra **criança** como periferia importante no quadrante de análise em representações sociais deste estudo. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é considerada criança a pessoa que tenha até 12 anos de idade, portanto esse público ainda está na infância (BRASIL, 1994). Visto que os sujeitos de pesquisa deste estudo são professores da educação infantil e do ensino fundamental que, no Distrito Federal, atendem prioritariamente crianças de quatro a 12 anos, é coerente que a evocação desse termo tenha ocorrido. Portanto, figura entre os achados desta pesquisa a relação que os professores fizeram dos contos de fadas com a criança.

Vygotsky (2014) aponta a existência de importantes diferenças no desenvolvimento da imaginação da criança, do adolescente e do adulto. Esse estudioso afirma que a imaginação da criança está em processo de desenvolvimento, que atinge a maturidade na idade adulta. Esse amadurecimento refere-se ao acesso a inúmeras informações e experiências, mas também está relacionado ao amadurecimento sexual. Garante ainda, amparado nos estudos de Ribot, que a capacidade imaginativa infantil é crescente até pouco depois da adolescência e, com poucas exceções é frequentemente diminuída. Afirma também que “onde persistir uma fração ínfima da vida criativa, haverá imaginação” (VYGOTSKY, 2014, p. 39). Posteriormente, Vygotsky (2014, p. 40) ensina: “A interrupção da fantasia infantil é notada também no desinteresse pelos jogos ingênuos da infância precoce e pelos contos de fadas e história em geral”.

Todavia, tanto no que diz respeito à primeira finalidade dos contos de fadas, que se caracterizavam por serem entretenimento familiar, quanto no uso atual dessa modalidade narrativa de grande sucesso nos cinemas, observa-se que eles não vêm sendo abandonados ou caindo no desinteresse de adolescentes e adultos. Cabe salientar que os professores correlacionaram os contos de fadas ao público infantil, que, de fato, parece o maior público desse tipo de narrativa.

Como já relatado, em princípio, as narrativas dos contos de fadas surgiram como um lazer familiar, portanto doméstico, e não apenas infantil como encontrado

nos achados em representação social desta pesquisa. Em contrapartida, lançou-se luz ao fato de que, por meio das releituras cinematográficas atuais, os contos de fadas retomam o lugar de entretenimento familiar, levando milhões de pessoas – adolescentes, adultos e crianças – aos cinemas de todo o mundo. Apontou-se ainda que a grande maioria dos filmes de releitura dos contos de fadas de grande sucesso dos Estúdios Disney, como *Branca de Neve e o Caçador*, *João e Maria*, *Caçadores de Bruxas* e *Malévola*, possui classificação indicativa acima de 12 anos.

Levantou-se a hipótese que, em alguma medida, a retomada dos contos de fadas como narrativa em todas as faixas etárias poderia contribuir para o contínuo desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Compreende-se que este estudo ainda não é capaz de responder a essa pergunta, no entanto foi sugerida a possibilidade de pesquisas posteriores neste sentido.

8.2 Análise das Justificativas para as Evocações da TALP

Quando se realizaram as análises do conteúdo do material construído por meio da TALP, verificou-se a riqueza de informações que os professores disponibilizaram em suas explicações para as evocações. Cabe lembrar que o espaço C (quadro 6) do questionário se caracterizou como um espaço em que o respondente poderia fazer uma reflexão acerca de suas evocações e registrá-las em forma de justificativa. Por este motivo, considera-se importante que, além de figurarem como um aporte para a compreensão das representações sociais encontradas por meio da TALP, essas justificativas também podem ser analisadas como seguem no quadro 8:

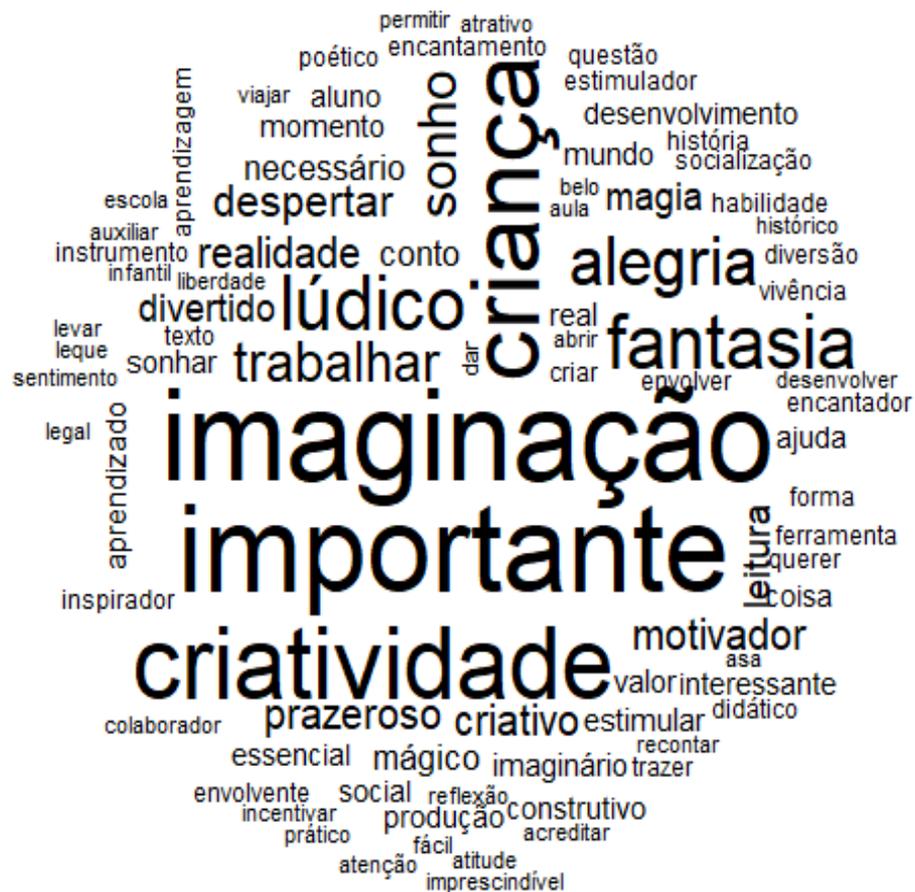
Quadro 8 – Análise 2: Quadro de ocorrências da representação social dos contos de fadas.

| ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO MENOR 4,10 | | ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO MAIOR 4,10 | |
|------------------------------------|------|------------------------------------|------|
| FREQUÊNCIA RELATIVA | | | |
| IMAGINAÇÃO – | 5,72 | CRIANÇA – | 3,26 |
| IMPORTANTE - | 5,40 | TRABALHAR – | 3,11 |
| CRIATIVIDADE – | 4,26 | SONHO – | 3,00 |
| FREQUÊNCIA MENOR QUE 25 | | | |
| FANTASIA – | 2,92 | LÚDICO – | 2,18 |
| ALEGRIA – | 2,66 | | |

Fonte: Iramuteq

Percebeu-se que, quando foi analisado o *corpus* textual, composto pelas justificativas dos respondentes, a palavra imaginação atingiu maior número relativo de evocações, migrando para o quadrante do núcleo central deste estudo em representação social. Neste sentido, corroborou-se a correlação encontrada na árvore de palavras das evocações da TALP, em que os termos imaginação e criatividade figuraram juntos. Observou-se esse fato também na nuvem de palavras:

Figura 5 – Nuvem de palavras.



Fonte: Iramuteq

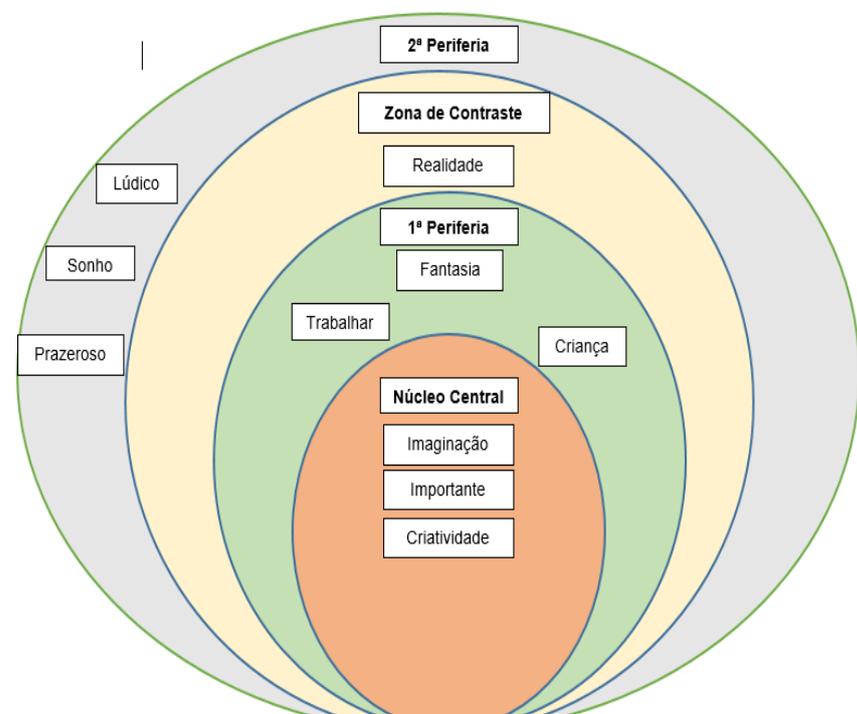
As palavras importante, imaginação e criatividade figuram como núcleo central dessa nuvem, ocupando os espaços centrais e, por terem sido evocadas mais prontamente e mais frequentemente, são maiores e destacadas. Confirmaram-se as correlações citadas anteriormente entre imaginação, criatividade e importante.

A **realidade** das crianças é muito triste e sofrida. As histórias dos contos de fadas trazem um alento, um consolo, os fazem **sonhar** e querer conquistar coisas diferentes da realidade dos mesmos (SUJEITO 26). (Grifo da autora)

Através dos contos de fadas podemos trabalhar a imaginação, o **sonho** os alunos (SUJEITO 78). (Grifo da autora)

Seguindo a análise das justificativas dos professores para as suas evocações, percebe-se que os vocábulos relacionados às palavras sonho e fantasia encontram uma zona de contraste que é a evocação da palavra **realidade**. Observe-se na construção da espiral de sentido que ilustra essa zona de contraste a ser analisada a seguir:

Figura 7 – Espiral de sentido.



Fonte: Iramuteq

A palavra realidade, em contraponto às palavras fantasia e sonho, demonstra um contraste entre uma experiência prazerosa – evocação que também surge na segunda periferia da espiral de sentido –, proporcionada pela narrativa dos contos de fadas e uma experiência eventualmente sofrida, com recursos escassos, porém real. Realidade ou *realitas*, palavra de etimologia latina, tem o sentido usual para se referir a coisas que existem e são tangíveis. O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2015) traz o sentido de realidade como uma existência objetiva em contraste ao que é imaginário ou fictício. Já o dicionário filosófico de Schöpke (2015) apresen-

ta o conceito de realidade relacionado ao modo de ser das coisas fora da mente ou independentemente dela.

Tendo em vista que os professores que participaram deste estudo trabalham na Região Administrativa de Samambaia, como descrito no capítulo anterior, torna-se compreensível essa zona de contraste. Sabe-se que Samambaia é uma cidade de baixo poder aquisitivo e com deficiências estruturais e educacionais importantes e, certamente, as representações sociais que os professores constroem acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico são socialmente influenciadas pela condição de trabalho e pelos aspectos sociais observados naquela realidade. Compreende-se que “as representações sociais devem ser vistas como uma ‘atmosfera’, em relação ao indivíduo ou ao grupo. As representações sociais são, sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade” (MOSCOVICI, 2012, p. 53).

Essa zona de contraste sugere que possivelmente as representações sociais que alguns dos professores da Regional de Ensino de Samambaia construíram acerca dos contos de fadas se relacionam com as condições sociais daquele público escolar. Apesar de em nenhum momento desta pesquisa ter-se questionado as questões sociais, é razoável a compreensão da possibilidade de que alguns professores utilizam esse recurso pedagógico como uma maneira de contraponto a uma realidade carente desse público.

Mesmo quando alguns dos sujeitos de pesquisa não utilizaram o vocábulo realidade e suas variações para demonstrar esse contraste entre o prazer e a alegria dos contos de fadas e a realidade, muitas vezes sofrida de seus alunos, essa manifestação ainda pode ser observada quando se realiza uma análise temática.

Nossas crianças estão muito carentes de sonhos, de imaginação e alegria. A infância está sendo massacrada pela violência e tantas outras situações sociais. Então os contos são o espaço-tempo em que elas podem sonhar (SUJEITO 017).

Os contos de fadas na escola é importante porque fazem as crianças viajarem nas asas da imaginação, conhecendo vários lugares, várias pessoas, coisas, mesmo sem terem presenciado pessoalmente cada coisa (SUJEITO 005).

É importante o estímulo da imaginação, porém faz-se necessário fazer o *link* com a realidade da criança, para que ela encontre um significado (SUJEITO 032).

Porque podemos sonhar e querer mudar as coisas que não estamos satisfeitos (SUJEITO 100).

Utilizar os contos de fada para as situações reais do cotidiano leva as crianças ao entendimento das vivências que serão experimentadas por elas (SUJEITO 066).

Sugere-se, neste sentido, que as representações sociais encontradas nesta pesquisa, sobretudo na zona de contraste apontada, advêm das “circunstâncias em que os grupos se comunicam” (MOSCOVICI, 2015, p. 43) e que, provavelmente, esta mesma pesquisa se realizada em outro contexto social poderia encontrar uma zona de contraste diferente. Para compreender e avaliar melhor a relação entre imaginação, fantasia e realidade dentro das representações sociais dos contos de fadas, há necessidade de um estudo mais amplo, em que as condições sociais dos sujeitos de pesquisa também sejam apontadas e consideradas comparativamente.

Entende-se que a teoria das representações sociais lida com as diversas maneiras que determinados grupos dão sentido ao objeto estudado, elaborando e explicando esses significados dentro desse grupo. Por isso mesmo, cabe aos pesquisadores compreender como os achados participam da organização de mundo e como influenciam o comportamento dos membros da comunidade estudada. Os achados permitem compreender que o objeto conto de fadas enquanto recurso pedagógico se relaciona diretamente com o desenvolvimento imaginativo das crianças no contexto escolar.

Sugere-se ainda que a representação social dos contos de fadas como recurso pedagógico associado à imaginação se ancora principalmente na ideia expressa pelos professores na periferia das duas análises explicitadas supra: a fantasia. De acordo com Vygotsky (2014) imaginação e fantasia relacionam-se, com a primeira oportunizando a segunda. Percebe-se, por meio da própria representação social encontrada, bem como por meio de sua zona de contraste, que a utilização de um recurso pedagógico que, para os professores, está relacionado à fantasia é um **importante** instrumento para o desenvolvimento da **imaginação** e da **criatividade**. Por isso mesmo, acredita-se ser importante o entendimento dos contos de fadas como gênero literário de fantasia nesse contexto de ancoragem.

A primeira definição que relaciona os contos maravilhosos ou contos de fadas à fantasia é de Tzvetan Todorov (1980). Em seu livro *Introdução à Literatura Fantástica*. Este autor lista as obras que pertencem a esse gênero em ordem de classificação, de acordo com a relação que se estabelece entre o herói e o leitor, como segue: “O herói tem uma superioridade (de natureza) sobre o leitor e sobre as leis da

natureza; este gênero é o mito. [...] O herói tem uma superioridade (de grau) sobre o leitor e sobre as leis da natureza; é o gênero lenda ou do conto de fadas” (TODO-ROV, 1980, p. 9).

Menna (2017), em seu estudo *A Ficção de Fantasia e o Maravilhoso na Animação Francesa 'Casa dos Contos de Fadas'*, traz o conceito de *fantasy* ou, em uma tradução literal, a fantasia como conteúdo narrativo. Esse conceito, de acordo com a autora, é abordado pelo dicionário Oxford (1990), que traz a definição: *fantasy*, “um gênero de ficção imaginativa envolvendo magia e aventura, especialmente em um cenário diferente do mundo real”. Portanto, segundo essa estudiosa, os contos maravilhosos pertencem a um gênero literário que ela chamou de “ficção de fantasia”. Ressalta ainda os conceitos trazidos por Houaiss (2015), em que a fantasia estaria relacionada à “obra criada pela imaginação”. Dessa maneira, encontra-se sentido no processo de ancoragem da representação social encontrada com os contos de fadas como obras literárias de fantasia. Se, de alguma maneira, a intenção pedagógica do professor, quando usa os contos de fadas como recurso, é o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, a utilização de obras literárias pertencentes ao gênero de fantasia é pertinente.

Valter Fritsch (2014) manifesta-se a respeito quanto à categorização dos contos maravilhosos como gênero literário de fantasia:

Refiro-me ao gênero da fantasia, que tem suas origens nas narrativas mitológicas, passando pelos contos de fada, primeiro em uma fase oral e, a seguir, com o início de seu registro escrito, para desembocar na atual ficção de fantasia que traz a tona nomes como Lewis Carrol, James M. Barrie, Michael Ende, J.R.R.Tolkien, C.S.Lewis ou ainda de brasileiros como Monteiro Lobato, Maria Clara Machado e Ana Maria Machado (FRITSCH, 2014, p. 3).

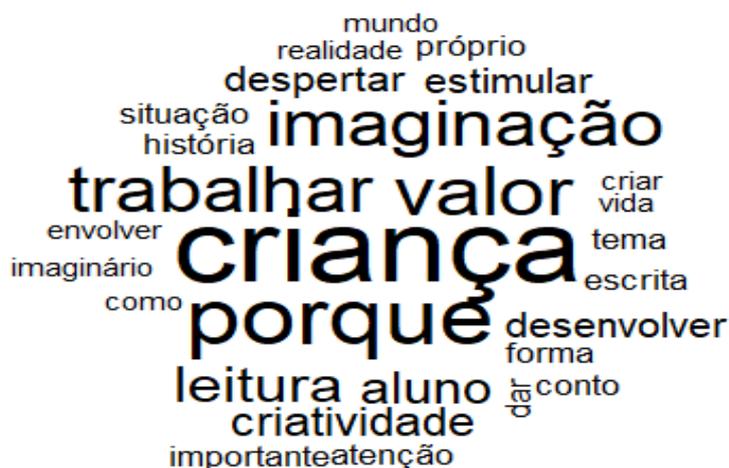
Neste sentido, encontra-se suporte teórico nos achados desta pesquisa que relaciona a representação social dos contos de fadas à imaginação e à criatividade com a periferia que a ancora, a fantasia. Mesmo que os professores, sujeitos desta pesquisa, não tenham demonstrado, por meio de suas respostas, uma relação direta entre as obras de contos de fadas com a literatura fantástica e que pouco utilizem os contos de fadas para trabalhar gênero literário, essa correlação pode ser notada sob outra perspectiva. Sabendo que os contos de fadas pertencem ao gênero literário da fantasia e que esse gênero diz respeito a uma ficção imaginativa que envolve magia e aventura e que, sobretudo, se afasta do cenário real, é possível correlacionar tanto

as periferias e a zona de ancoragem dos achados em representação social quanto sua zona de contraste. Parece que os professores, quando utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico, procuram afastar os seus estudantes de uma realidade que eles julgam ser “incômoda”, e conduzi-los a um mundo de fantasia, em que eles poderão desenvolver importantes habilidades: a imaginação e a criatividade.

8.3 Porque Utilizar os Contos de Fadas – As Justificativas dos Professores

Quando foi construído o referencial teórico desta tese, surgiu a inquietação relacionada aos motivos que levavam aos professores a utilizarem a narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico. Como foi possível observar na descrição dos sujeitos de pesquisa, todos os professores que responderam ao questionário declararam que utilizavam os contos de fadas ao menos uma vez por mês como recurso pedagógico. Neste sentido, três itens do questionário utilizado pela pesquisadora se ocupavam em compreender os motivos pelos quais os professores trazem essa narrativa para seu trabalho pedagógico. Quando questionados se utilizavam ou não os contos de fadas em sua prática pedagógica, os respondentes eram convidados a justificar suas repostas. Essas justificativas foram trabalhadas por meio do Iramuteq, que desenvolveu a seguinte figura:

Figura 8 – Nuvem de palavras.



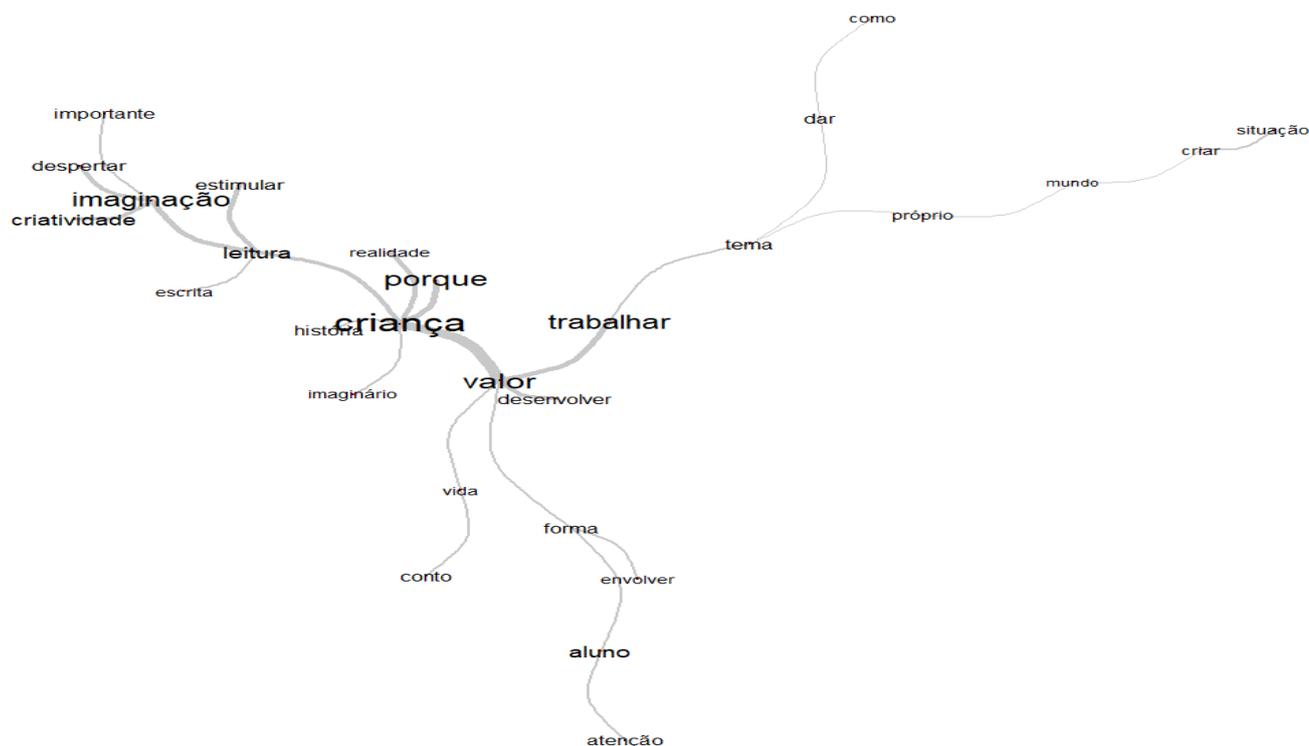
Fonte: Iramuteq

É possível perceber, por meio da nuvem de palavras, que a evocação mais recorrente na busca por justificar a utilização dos contos como recurso pedagógico é “criança”. Tendo em vista que os sujeitos desta pesquisa estavam atuando, naquela ocasião, necessariamente com turmas da educação infantil e do ensino fundamental compostas majoritariamente por crianças, achou-se coerente que essa evocação tenha aparecido como recorrente. Parece também que os contos de fadas ainda são observados por esses sujeitos como uma narrativa especialmente voltada para o público infantil. No entanto foi observado durante a construção desta tese que estudiosos, como Benjamin (1987), Todorov (1980), os próprios Irmãos Grimm (1812) e mais categoricamente Tolkien (2013), afirmam que essa narrativa não nasce voltada para atender à criança, mas sim como entretenimento para toda a família, e ao longo dos anos ela assumiu o papel de literatura infantil. Esses autores recomendam ainda o estudo dessa narrativa para a compreensão social, especificamente Moscovici (2015), que alerta para as representações sociais presentes nessa narrativa, bem como sua influência na construção dessas representações pelas próprias crianças.

Logo em seguida, percebeu-se o termo “porque”, que caracterizou uma resposta ao questionamento. Encontraram-se novamente as recorrências semânticas “imaginação” e “trabalhar”, que nessa análise ganharam mais espaço ainda. Salta aos olhos a nova recorrência semântica que não havia aparecido nas análises anteriores: a palavra “valor”. Quando se observou a análise por similitude, por meio da árvore de palavras, a relação entre esses termos fica ainda mais proeminente.

A palavra “valor” aparece no centro da árvore de palavras, imediatamente ramificada pelas palavras criança e trabalhar (figura 9). Quando se faz a análise de sentido das justificativas dos respondentes, percebe-se que o termo semântico “valor”, nesse contexto, se refere aos valores e virtudes como os trazidos por Comte-Sponville (1999). Essa inferência advém da análise de sentido das justificativas, que podem ser divididas em três categorias: 1 – professores que associaram essa narrativa com o desenvolvimento cognitivo, de leitura e escrita ou da criatividade de seus estudantes, correspondentes 47% dos respondentes; 2 – professores que associaram os contos de fadas a valores e virtudes, por meio da relação dessa narrativa com a vida real e cotidiana de seus estudantes, correspondente a 45% dos respondentes; 3 – professores que não associaram essa narrativa a nenhuma das categorias anteriores, correspondentes a 7% dos respondentes.

Figura 9 – Árvore de palavras: análise por similitude.



Fonte: Iramuteq.

A utilização da narrativa dos contos de fadas para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, que surgiu ainda como núcleo central dessa representação social parece coerente como uma das categorias levantadas pelos professores. Já o trabalho com essa narrativa no sentido dos desenvolvimentos intelectual e cognitivo parece estar relacionado ao próprio ato de ler e interpretar um texto completo. Vale ressaltar que essa narrativa está presente como conteúdo na Base Nacional Comum Curricular e indica o trabalho com contos como conteúdo obrigatório. Essa afirmação esteve presente, inclusive, em duas justificativas de professores, referentes a essa questão. Neste sentido, a maioria dos professores que justificou a utilização dessa narrativa como recurso pedagógico ampara-se no desenvolvimento intelectual, criativo da leitura e da escrita de seus estudantes. A transcrição de algumas respostas corrobora este achado: “Estimular a leitura e a criticidade” (SUJEITO 004). “Estimular a leitura” (SUJEITO 023). “Considero um despertar à leitura, dando asas à imaginação e à criatividade” (SUJEITO 010). “Faz parte do conteúdo” (SUJEITO 084).

Quanto à utilização dos contos de fadas para o desenvolvimento de valores e a relação do cotidiano dos estudantes, é possível observar, por meio da análise de sentido do conteúdo registrado pelos respondentes, que os referidos contos “servem como reflexão para atitudes práticas” (SUJEITO 011); “desenvolve valores” (SUJEITO 021); “leva a criança a refletir sobre ações e valores” (SUJEITO 068). De acordo com Houaiss (2015), a palavra valor refere-se às qualidades humanas física, intelectual ou moral, que despertam admiração ou respeito, dentre tantos outros significados que esse dicionário expõe. Essa significação também pode ser encontrada no dicionário filosófico de Schöpke (2015) que, dentre os sentidos relacionados às questões econômicas e estéticas, a palavra valor relaciona-se às questões éticas. Ora, se analisada dentro da teoria das representações sociais, a narrativa dos contos de fadas assumiu caráter prescritivo, e parece coerente a utilização dessa narrativa para o trabalho com “valores” para o desenvolvimento de qualidades humanas morais ou éticas. Tendo em vista ainda a função do saber e a função de orientação de uma representação social, as justificativas dos respondentes cujas respostas foram categorizadas na associação dos contos de fadas a valores e virtudes remetem exatamente a essa inferência:

Porque faz refletir sobre os dramas humanos (SUJEITO 013).

É um recurso que prende a atenção das crianças. É possível trabalhar gênero literário, valores e virtudes (SUJEITO 092).

Faz com que a criança viva o imaginário na realidade, seus valores aprendidos (SUJEITO 046).

Até porque observam a moral da história (SUJEITO, 050).

Serve como reflexão de atitudes práticas (SUJEITO 011).

Porque as crianças de identificarem com as personagens ou situações (SUJEITO 001).

Elas tomam os acontecimentos e os seus resultados como modelo para a vida (SUJEITO 019).

Valores morais são transmitidos (SUJEITO 066).

Por meio das análises semântica, quantitativa e de sentido qualitativa, corrobora-se a hipótese levantada acerca das funções das representações sociais dos contos de fadas, bem como se observa que os professores respondentes desta pesquisa encontram, mesmo que de maneira intuitiva, essas funções na narrativa estudada. Portanto, se a “função do saber” da representação social dos contos de fadas se relaciona com o fato de todos os sujeitos desta pesquisa utilizarem essa narrativa como recurso pedagógico, isso contribui para a sua difusão. Já a “função de orienta-

ção” ou “função prescritiva” diz respeito ao fato de quais valores morais e sociais são difundidos por meio dessa narrativa. Observou-se que os próprios professores reconheceram que há, nesta narrativa, valores e virtudes que direcionam o comportamento e que, de alguma maneira, esses valores se fazem conhecer em suas aulas por meio dos contos de fadas. Encontrou-se razoabilidade nessa afirmação, uma vez que todos os professores respondentes desta pesquisa acreditam que essa narrativa influencia, em alguma medida, a formação da criança.

Quando foram convergidos os dados da árvore de palavra de análise por similitude, em consonância com a descrição percentual da atividade principal dos professores quando utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico, presente na página 150, encontra-se o número relativo em que cerca de um terço dos sujeitos de pesquisa utiliza essa narrativa para trabalhar valores e virtudes.

Salienta-se que o trabalho com valores e virtudes foi a atividade que recebeu mais marcações dentre as cinco opções de atividade principal que continham o instrumento de pesquisa. Logo, tanto a análise semântica por similitude quanto a proporcionalidade de sujeitos de pesquisa, que confirmam o trabalho com valores e virtudes relacionados aos contos de fadas, apontam a função prescritiva de suas representações sociais acerca da construção de valores no sentido trazido por Houaiss (2015), em que a palavra valor assume o sentido de “qualidade humana física, intelectual ou moral, que desperta admiração ou respeito”.

8.3.1 Os Contos de fadas mais lembrados pelos professores

O instrumento de pesquisa contemplou ainda questões relacionadas aos contos de fadas mais prontamente lembrados pelos professores participantes desse estudo. Isso porque houve uma crescente inquietação em saber quais narrativas dos contos de fadas estavam mais presentes na memória dos respondentes, como também se essas narrativas possuíam versões atuais. Levantou-se a hipótese de que contos de fadas com versões recentes, como aquelas elaboradas pelos estúdios Disney, eventualmente seriam mais prontamente lembradas e, portanto, citadas pelos respondentes.

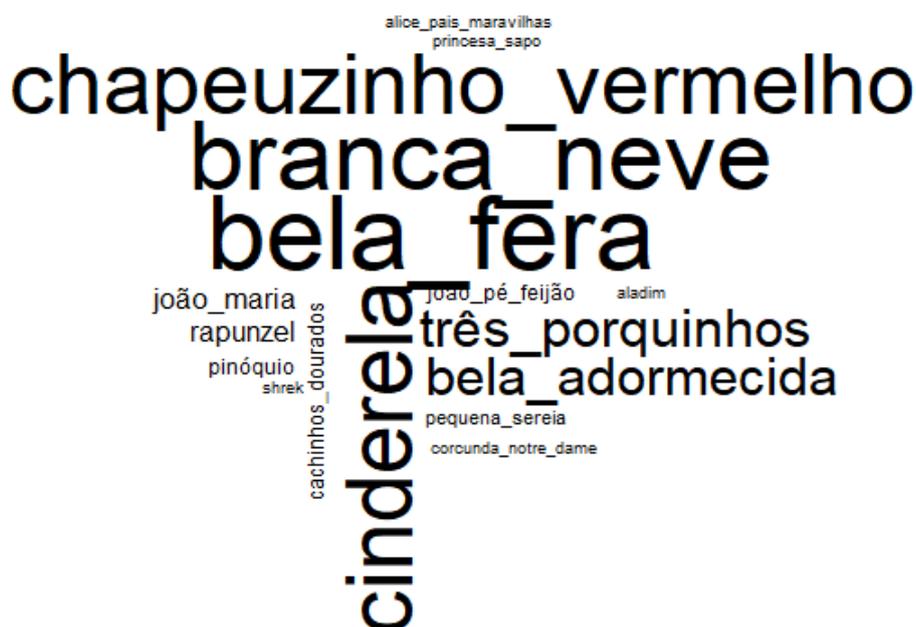
Neste sentido, o item 8 do questionário da TALP solicitou aos professores a seguinte tarefa: “Liste os 5 contos de fadas que vêm a sua cabeça”. As respostas

foram trabalhadas no *software* Iramuteq, que elencou, por ordem de evocação prioritária e quantidade de evocações, fornecendo os seguintes dados: quando da análise de números absolutos, o conto de fadas mais citado pelos respondentes foi *A Bela e a Fera* com 64 ocorrências; em seguida, *A Branca de Neve* com 58 ocorrências; *Cinderela*, com 54 ocorrências; *Chapeuzinho Vermelho*, com 52 ocorrências; e o conto *A Bela Adormecida*, objeto deste estudo apareceu em quinto lugar com 30 ocorrências.

Dentro deste estudo ocorreu a citação de 17 contos de fadas, sendo a grande maioria clássica, com a exceção da narrativa do conto *Shrek*, que, apesar de exibir em sua narrativa a jornada do herói (CAMPBELL, 1990), não figura nos escritos dos irmãos Grimm (1812) ou em outros registros clássicos de contos de fadas utilizados neste estudo. Cabe ressaltar que todos os contos de fadas citados pelos respondentes apareceram em pelo menos três questionários.

Quando se analisou a combinação entre prontidão de evocações e quantidade de ocorrências, o *software* Iramuteq disponibilizou a figura da nuvem de palavra. A disposição dos termos se deu em uma ilustração em que quanto maior e mais ao centro o termo aparece mais vezes e mais prontamente foi citado pelos respondentes. Quanto menor e mais afastado do centro, menos prontamente aquele termo foi recordado, obtendo menos recorrências como evidenciado na figura 10:

Figura 10 – Nuvem de palavras: prontidão de evocações.



É possível perceber, por meio da nuvem de palavras, que os contos mais prontamente e frequentemente citados pelos respondentes desta pesquisa foram *bela_fera*: *A Bela e a Fera*; *branca_neve*: *A Branca de Neve*; *chapeuzinho_vermelho*: *Chapeuzinho Vermelho*; e *cinderela*: *Cinderela*.

O conto *A Bela e a Fera*, que aparece com o maior número de recorrências e mais prontamente citado pelos respondentes não está presente entre os escritos dos Irmãos Grimm (1812) pesquisados neste estudo – *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos* e *The Brothers Grimm (101 Fairy Tales)*. De acordo com Condon (2017), pesquisador dos estúdios Disney, o conto *La Belle et la Betê* é originário da França, no século XVIII. Foi registrado pela romancista Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve em 1740 e, posteriormente, por Jeanne-Marie Leprince de Beaumont no livro *Le Magasin des Enfants*. Essa narrativa ganhou uma versão em animação lançada pelos estúdios Disney em 1991 e, mais recentemente, em 2017, foi lançada nova versão, com o mesmo nome em *live action*. A versão em *live action*, produção cinematográfica que conta com a atuação de atores reais e imagens animadas por recursos computacionais, teve grande aceitação do público e da crítica. Garantindo recordes de bilheteria, a última versão de *A Bela e a Fera* foi indicada a dois Óscares no ano seguinte.

Outro conto que aparece em destaque na nuvem de palavras e, portanto, apontado pelo *software* Iramuteq como o mais prontamente citado e com grande número de recorrências é *A Branca de Neve*. Registrada pelos Irmãos Grimm em 1812, essa narrativa foi o primeiro filme de animação produzido pelos estúdios Disney em 1937 e ganhou duas versões recentes em produções cinematográficas de sucesso: *Espelho, Espelho Meu*, em 2012, e *Branca de Neve e o Caçador*, no mesmo ano. A narrativa de *Branca de Neve e os Sete Anões* marcou a indústria cinematográfica que, desde então, maiormente protagonizada pelos estúdios Disney, realizou inúmeras animações, produções cinematográficas e *live action* baseadas nas narrativas dos contos de fadas (NASCIMENTO, 2015).

O conto de fadas *Cinderela* também figura entre os achados desta pesquisa. Presente nos registros dos Irmãos Grimm (1812), aparece com o nome *Gata Borralheira* como o conto número 21 dessa coletânea. Já em *The Brothers Grimm (101 Fairy Tales)* também é o conto 21 e aparece com o nome *Cinderella*. Em 1950, os Estúdios Disney produziram a animação *Cinderela*, a décima segunda produção de

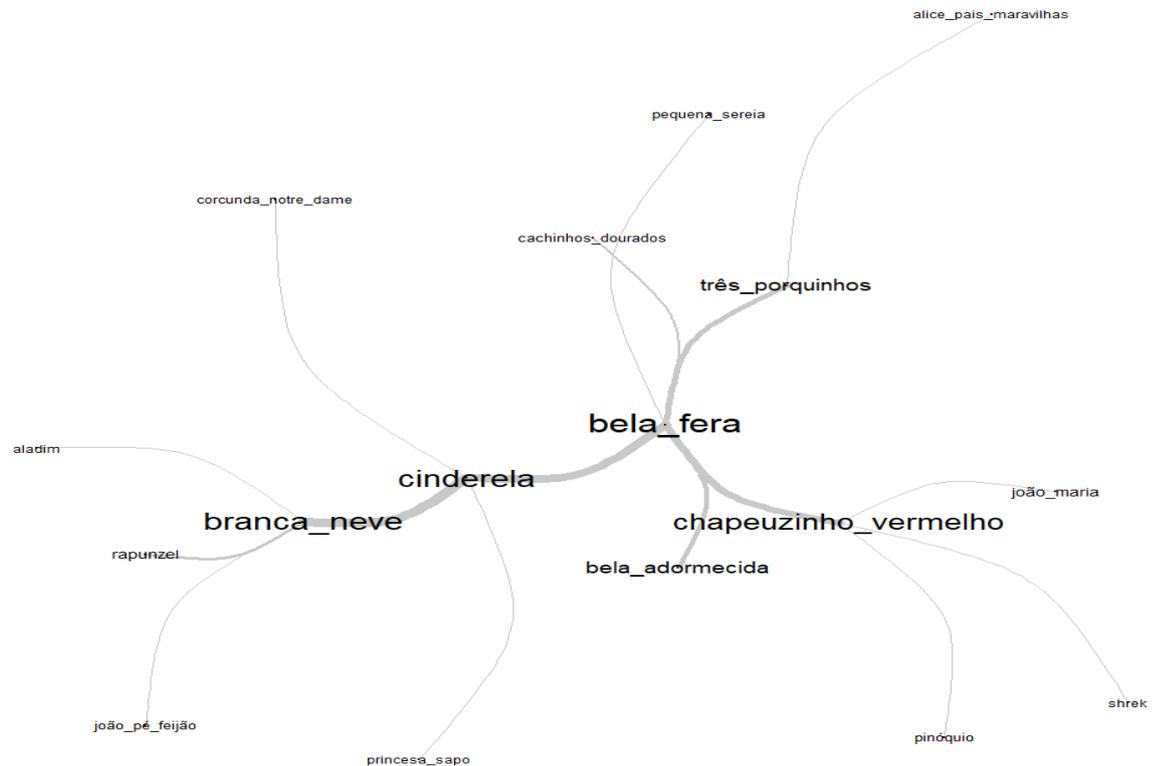
longa-metragem de animação desse estúdio. A história da menina maltratada pela madrasta e suas irmãs e, após o baile em que encontra seu príncipe encantado, perde seu sapatinho de cristal, também produzida pelos estúdios Disney em 2015, ganhou uma versão fílmica atual, alcançou sucesso de público e foi indicada ao Oscar como melhor figurino.

Finalmente, outro destaque da nuvem de palavras é o conto de fadas clássico *Chapeuzinho Vermelho* registrado por Charles Perrault (1997), este conto também aparece nos escritos dos Irmãos Grimm (1812). Este conto passou por algumas adaptações antes de ser conhecido como nos dias atuais e, segundo Bettelheim (1997), recebeu o nome de *Capinha Vermelha*. Contou com inúmeras animações produzidas por estúdios pequenos e, em 2011, ganhou uma produção cinematográfica intitulada *A Garota da Capa Vermelha*. Essa versão em longa-metragem produzida e roteirizada por Leonardo DiCaprio não alcançou o mesmo sucesso das produções citadas anteriormente.

Observou-se que os contos de fadas preferencialmente evocados pelos respondentes tiveram recentemente produções cinematográficas que fizeram releituras de suas narrativas. Sugere-se, neste sentido, que possivelmente exista uma relação entre as produções cinematográficas recentes e a lembrança dos professores respondentes na evocação dessas narrativas para o registro no instrumento desta pesquisa. Sugere-se ainda que a “função do saber”, que diz respeito à compreensão da realidade por meio da comunicação em um processo de troca social, pode ser observada por meio desse achado. Ora, não parece ser mera coincidência que a última produção Disney de uma releitura de contos de fadas clássicos, como foi o caso de *A Bela e a Fera*, tenha sido a narrativa preferencialmente e mais prontamente evocada pelos respondentes.

O *software* Iramuteq forneceu ainda a árvore de palavras que construiu a nuvem baseada nas evocações correlacionadas dos contos que emergiram na fala dos sujeitos desta pesquisa, a saber:

Figura 11 – Árvore de palavras: evocação dos contos de fadas.



Fonte: Iramuteq

Assim como na análise por recorrência dos contos, figuram como tronco da árvore de palavras da figura 11 os contos *A Bela e a Fera*, *Cinderela*, *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho*. Aparecem ainda os contos *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e *Três Porquinhos*, que também estão presentes entre os registros de contos de fadas clássicos. Essa figura ainda mostra que os respondentes priorizaram a evocação desses contos de fadas clássicos e, posteriormente, talvez para completar os cinco espaços que constavam no instrumento de pesquisa, preencheram-no com as narrativas *Aladim*, *Pequena Sereia*, *Cachinhos Dourados* ou *Shrek*, que não figuram entre os contos de fadas clássicos registrados pelos Irmãos Grimm (1812). Salienta-se que, para constarem nessa árvore de palavras, o conto de fadas apareceu pelo menos cinco vezes entre as evocações do instrumento de pesquisa.

Levantou-se, nesse contexto, um dos níveis das representações sociais propostos por Moscovici (2015), o nível da emergência, que diz respeito a como as representações sociais contribuem, de alguma maneira, para as construções cognitivas abstratas. Relativizaram-se os achados dessa etapa da pesquisa, uma vez que em níveis de emergência, de acordo com Moscovici (2015), existem contribuições

que versam sobre a defasagem e a dispersão de informações acerca de um assunto. Parece que a releitura atual de determinada narrativa e sua distribuição nos cinemas contribuem para a sua dispersão e divulgação, enquanto a não realização dessas produções contribui para a sua defasagem, e talvez para não terem sido prontamente lembradas pelos respondentes desta pesquisa. Portanto, entre os 156 contos de fadas que constam da coletânea de narrativas clássicas dos Irmãos Grimm (1812), apenas os mais difundidos no Brasil, por meio da indústria cinematográfica, emergiram nos achados desta pesquisa.

8.3.2 Uma Visão dos Professores sobre A Bela Adormecida

Finalmente, quando questionados se conheciam o conto de fadas clássico *A Bela Adormecida* todos os respondentes declararam afirmativamente. À vista disso, foi possível inferir que, em nível de emergência, a difusão cinematográfica e as diversas versões dessa narrativa contribuíram para a lembrança dela por parte dos respondentes. No entanto, quando questionados se conheciam mais de uma versão desse conto, 57% dos sujeitos de pesquisa declararam que não. Ora, dessa maneira foi encontrada uma ambivalência nos achados desta pesquisa. Se por um lado parece que são justamente as versões atuais de determinados contos de fadas que contribuem para a difusão, portanto, dizem respeito à “função do saber” de suas representações sociais, para encontrar seu nível de emergência, a negativa dos respondentes quanto a conhecerem versões dessa narrativa parece contradizer essa informação. No entanto, recorreu-se ao próprio nível da emergência de uma representação social, quando Moscovici (2015) afirma que a incidência de uma representação social, no que diz respeito ao acesso a ela por meio das mais diversas formas de tecnologia, contribui para o seu processo de familiarização.

Neste sentido, vislumbrou-se que, quando os respondentes afirmaram conhecerem a narrativa *A Bela Adormecida*, eles não afirmaram que conhecem a versão original desse conto, mas sim as inúmeras versões que são distribuídas e cumprem a “função do saber” de uma representação social. Essa função se atrela diretamente ao processo de construção e familiarização de uma representação social. Levantou-se que as inúmeras versões de um conto, sejam elas filmes de animação, produções cinematográficas ou mesmo *live-action*, são elementos tão familiares no cotidiano que não compõem informações relevantes acerca desses elementos.

Observa-se ainda que a distinção das versões de um conto de fadas entre suas versões escritas, de animação ou cinematográficas ainda não é clara para o público desta pesquisa. Isso porque, quando questionados acerca de conhecerem ou não versões de *A Bela Adormecida*, 60% dos respondentes afirmaram que não conheciam versões diferentes desse conto. 30% declararam conhecê-las e 10% não responderam a essa questão. Mesmo os 30% dos respondentes que declararam conhecerem outras versões desse conto, apenas 8% citaram a película fílmica *Malévola* como versão dessa narrativa. Sugeriu-se, dentro desses dados de pesquisa, que a polifasia cognitiva, levantada por Moscovici (1998), no que respeita à narrativa dos contos de fadas, se encontra tão presente em achados desta pesquisa que mesmo que o sujeito já tenha visto a animação de um conto de fadas, lido diversos livros com essa mesma narrativa e eventualmente visto uma produção em *live-action* dessa narrativa ainda não tenha clara distinção entre suas versões. Reconhece-se que este estudo não pode fazer essa afirmação categórica, uma vez que o instrumento da atual pesquisa não contemplou a experiência dos 92 sujeitos respondentes acerca de versões diferentes desse mesmo conto, como acontece nos estudos de caso posteriores. No entanto apontou-se aqui um direcionamento para a sequência desta pesquisa.

A última questão do respectivo instrumento de pesquisa versou sobre a opinião dos professores acerca da adequação de algumas versões da narrativa dos contos de fadas ao contexto escolar. Foi nesse item que se encontrou a maior abstenção de respostas no instrumento de pesquisa. Cerca de 30% dos respondentes não marcaram nenhuma das alternativas, outros 30% declararam que acreditam que nem todas as versões são adequadas para serem trabalhadas em sala de aula, portanto marcaram “não”, e 40% dos respondentes declararam que acreditam que todas as versões são adequadas ao contexto escolar, portanto marcaram “sim”. Esse item contava também com um espaço para que os respondentes justificassem sua resposta e, mesmo alguns respondentes que não marcaram nenhuma resposta quanto à adequação dos contos ao contexto escolar utilizaram esse espaço para se justificarem. A seguir, um recorte das falas dos respondentes que não marcaram o respectivo item, mas se justificaram: “As versões devem ser trabalhadas para analisar atitudes e focar nos valores, argumentação” (SUJEITO 001). “Depende da idade dos alunos e do objetivo do professor” (SUJEITO 077).

Esses dois sujeitos de pesquisa, mesmo não respondendo a esse item, demonstraram, por meio da fala, que reconheciam a existência de versões desse conto e que nem todas elas eram adequadas a situações escolares. Já quando os respondentes marcaram “sim”, declarando que as versões eram adequadas ao ambiente escolar, as justificativas versaram acerca da oportunidade de confrontar ideias distintas presentes em versões diferentes, como segue:

- Abre a oportunidade de mostrar vários caminhos a seguir (SUJEITO 022).
- Versões são importantes para o contraditório, o outro lado da moeda (SUJEITO 080).
- Exatamente para confrontar ideologias (SUJEITO 046).
- Mostrar um outro sentido da mesma história (SUJEITO 010).
- Por trazer a perspectiva de versão do conto (SUJEITO 014).
- Desperta o interesse para a leitura e imaginação (SUJEITO 031).

Já os sujeitos que responderam “não”, portanto declararam que nem todas as versões desse conto seriam adequadas para serem trabalhadas no contexto escolar, demonstraram maiormente sua preocupação com a adequação por faixa etária de determinadas narrativas.

- Não, porque algumas fogem a faixa etária e ao conteúdo (SUJEITO 004).
- Algumas não têm uma linguagem adequada para os meninos (SUJEITO 020).
- Algumas versões dos contos são muito cruéis (SUJEITO 052).
- Algumas têm conteúdo adulto (SUJEITO 058).
- Acredito que algumas sejam inapropriadas (SUJEITO 015).
- Depende da idade, passa uma falsa ideia de que a mulher precisa ser salva (SUJEITO 019).

Tomem-se como exemplo os sujeitos 015 e 058 dessa ilustração das respostas em uma análise de sentido. Mesmo utilizando o espaço da justificativa e expressando em sua fala que determinadas versões dos contos não correspondem à faixa etária de seus alunos, os dois assinalaram o espaço que afirmava o desconhecimento de outras versões dos contos de fadas. O mesmo ocorre com os sujeitos 014 e 031 que, mesmo respondendo não conhecerem outras versões dos contos, em suas justificativas demonstraram reconhecer outras versões dos contos de fadas que são ou não são adequadas ao trabalho no ambiente escolar. Por essa convergência entre análise de sentido e porcentagem de marcação nas alternativas no aponto, os respondentes demonstraram não terem clareza quanto ao que seriam versões de

uma mesma narrativa. Aponta ainda a necessidade de uma busca mais apurada em estudos posteriores acerca dessa hipótese que, infelizmente, não foi realizada neste estudo.

Assim como com as outras justificativas deste estudo, foram trabalhados os registros dos sujeitos no *software* Iramuteq a fim de conhecer as palavras mais utilizadas por eles para se expressarem nesse espaço. No entanto, como a grande maioria dos sujeitos não preencheu esse espaço, não se obteve *corpus* textual suficiente para um tratamento significativo, aparecendo o termo “não_respondeu” como tronco da árvore de palavras, bem como com evocações espaçadas e sem ocorrências ou coocorrências significativas.

O trabalho com metodologias mistas de pesquisa, sobretudo em educação, ainda gera uma desconfiança compreensível. Por ser uma ação imbricada socialmente e historicamente dependente, reconhece-se que análises quantitativas soltas, descontextualizadas e generalizadas pouco contribuem para a compreensão dos aspectos complexos e multifacetados que constroem o processo educativo. Com o estudo das narrativas dentro do ambiente escolar, essa complexidade toma proporção ainda maior. As narrativas carregam, além da memória de um tempo e suas representações sociais, uma maneira de inteligibilidade e abstração da realidade que se relacionam, segundo Vygotsky (*apud* MOSCOVICI, 2015, p. 283), com as funções mentais superiores, como memória e linguagem. Configura-se que os contos de fadas, além de todas essas características, ainda trazem consigo questões afetivas e de valores subjetivos que favorecem ainda mais conexões a essa complexa teia de saberes.

A proposta desta pesquisa, por meio da análise semântica do conteúdo advindo da TALP, bem como do *corpus* textual construído por meio das respostas às questões abertas, em primeiro lugar, se caracterizou por uma forma de compreensão acerca da utilização das narrativas dos contos de fadas como recurso pedagógico. Identificou-se que, para isso, seria importante conhecer as representações sociais acerca desse tema construídas pelos professores que utilizam essa narrativa no contexto escolar. Quando todos os sujeitos de pesquisa declararam que utilizavam os contos de fadas como recurso pedagógico, a hipótese relacionada à importância do estudo dessa narrativa no contexto escolar foi corroborada. Também a declaração de todos os sujeitos desta pesquisa sobre acreditarem que a narrativa dos con-

tos de fadas influencia, de alguma maneira, a formação de seus estudantes apontou importantes caminhos a seguir. Neste sentido, esta pesquisadora tem interesse de responder à seguinte questão: Se os professores acreditam que os contos de fadas influenciam a formação da criança, de que maneira esses professores observam essa narrativa, e quais são as representações sociais construídas sobre ela?

A emergência dos núcleos centrais “importante”, “imaginação” e “criatividade” ao termo gatilho do instrumento TALP **O conto de fadas na escola é...** trouxe a reflexão quanto à relevância dessa narrativa no contexto escolar. Observou-se que, dentro do recorte desta pesquisa, os professores também consideram esse recurso pedagógico importante e digno de um estudo acadêmico. Compreendeu-se que esses sujeitos de pesquisa também valorizam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade no contexto escolar e que o instrumento que eles utilizam para isso são os contos de fadas, uma vez que essa narrativa se ancora na literatura fantástica.

O desenvolvimento da imaginação e da criatividade, sobretudo na infância, é tema tratado largamente tanto na psicologia quanto na pedagogia. Vygotsky (2012, 2014) dedicou, como relatado no segundo capítulo desta tese, uma obra completa para tratar deste assunto: *Imaginação e Criatividade na Infância*. Estudar os meandros da relação entre os contos de fadas e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade merece pesquisas direcionadas especificamente a esse tema. No entanto reforçou-se a coerência dos achados desta pesquisa em teoria das representações sociais que relacionam esses dois temas. Ora, se os professores sujeitos de pesquisa demonstram a representação social acerca dos contos de fadas no contexto escolar relacionada ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança e estes sujeitos também afirmam que essa narrativa é importante, inferiu-se que, para esses sujeitos, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade no contexto escolar é importante. E ainda, quando emergiram da fala desses sujeitos a justificativa para utilização dessa narrativa para o trabalho no contexto escolar com valores, as questões relacionadas às suas funções prescritivas e de subjetividade social se destacaram.

O achado quanto aos contos de fadas mais citados pelos professores, diretamente relacionados às produções cinematográficas recentes, valida tanto a importância da construção do percurso narrativo dos contos de fadas para a compreensão profunda dessa narrativa no contexto de suas mudanças histórias, como a remete a

duas funções essenciais das representações sociais: a função do saber e a função orientação. A incidência na comunicação dos contos de fadas, no que se refere à emergência relacionada à defasagem ou à dispersão de determinadas narrativas em detrimento de outras, pode ser observada quando o conto de fadas mais citado pelos professores foi a última produção cinematográfica que remontou à *A Bela e a Fera*. Já o nível de edificação de conduta, que se caracteriza como modelo de comportamento, se relaciona justamente com a evocação preferencial dos sujeitos, quando justificam o motivo pelo qual levam esse recurso pedagógico para a sala de aula, identificado no trabalho com valores.

No que diz respeito ao reconhecimento de versões da narrativa estudada, como se observou no capítulo que remonta ao percurso narrativo do conto de fadas, objeto deste estudo, a polifasia cognitiva, bem com a função identitária das representações sociais presentes neste conto estão em processo de objetivação e ancoragem e, por isso mesmo, grande parte dos sujeitos desta pesquisa afirmou não conhecer diferentes versões. É característica do processo de objetivação de uma representação a ausência de marcos transformadores. Muito pelo contrário, essas mudanças ocorrem de maneira tão sutil e tênue que dificilmente se reconhece que mudanças importantes aconteceram em uma narrativa. Seria necessário um estudo que tratasse tão somente dos processos de ancoragem e objetivação das inúmeras narrativas de contos de fadas presentes no cotidiano para se caracterizar esse processo sistematicamente.

Observou-se, por meio desses achados de pesquisa, que o estudo das narrativas dos contos de fadas ainda merece tantas pesquisas dedicadas a diferentes aspectos, tanto relacionadas às suas representações sociais em geral quanto a sua utilização no contexto escolar. No entanto, nesta tese em teoria das representações sociais emergiram significados importantes acerca da utilização e da função dos contos de fadas no contexto escolar. Tendo em vista esses significados, foram elaborados três estudos de caso para que, em campo, pudesse ser observado de que maneira os professores utilizam os contos de fadas em suas salas de aula, bem como para conhecer como o percurso narrativo e as representações acerca desse tema afetam sua prática pedagógica quando utilizam esse recurso.

9 OS PROFESSORES QUE VIVENCIARAM O PERCURSO NARRATIVO – INSTRUMENTOS

Uma pesquisa em representações sociais precisa demonstrar sua aplicabilidade e capacidade interventiva em uma realidade. Por isso mesmo, após a realização do percurso narrativo e das construções das representações sociais relacionadas à utilização dos contos de fadas no ambiente escolar, realizou-se uma pesquisa qualitativa de observação prévia e observação após intervenção.

Apontaram-se, portanto, os critérios utilizados para a escolha dos participantes nessa etapa de pesquisa. Em princípio, foram selecionados cinco professores que atuavam como docentes em sala de aula da primeira etapa do ensino fundamental no ano letivo de 2018 e declararam utilizar os contos de fadas como recurso pedagógico. Apontou-se ainda como critério a concordância do professor acerca da observação de sua sala de aula em pelo menos dois momentos: antes da vivência do percurso narrativo, em que o professor desenvolveu uma atividade, a sua escolha, utilizando a narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico, e outra observação em tempo posterior à vivência do percurso narrativo, também utilizando essa modalidade narrativa como recurso pedagógico. No entanto, durante o processo de pesquisa, dois professores desistiram de continuar no estudo e, por isso mesmo, seguiu-se essa etapa da pesquisa com apenas três professores.

As observações foram realizadas pela pesquisadora e registradas em diário de bordo. A pesquisa utilizando o diário de bordo encontra respaldo em diversos autores, dentre os quais Zabalza (1994), que expõe as possibilidades da utilização desse instrumento em pesquisa em contextos escolares:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de 'distanciamento' reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 1994, p. 10).

No que concerne à disponibilização para os professores participantes da pesquisa das narrativas que compõem o percurso narrativo construído pela pesquisadora, teve-se como objetivo extrapolar as observações e considerações acerca do percurso narrativo de *A Bela Adormecida*, e foi proposto que este percurso também fosse analisado pelos professores participantes dessa etapa de pesquisa. Estes profes-

sores não tiveram acesso às análises que compõem esta tese, apenas às narrativas que constroem o percurso narrativo já exposto (narrativas escritas e fílmicas).

Para isso, realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos de pesquisa, uma no momento em que eles aceitaram participar do estudo e outra logo após o professor ter vivenciado o percurso narrativo do conto de fadas objeto deste estudo. Na oportunidade da segunda entrevista semiestruturada, relataram-se para esses professores as representações sociais encontradas por meio dos questionários e da TALP para, dessa maneira, serem recolhidas as impressões deles sobre a utilização dos contos de fadas para o trabalho com a criatividade e a imaginação. Neste sentido, procurou-se destacar a hipótese de que conhecer o conteúdo simbólico dos contos de fadas e as representações sociais expressas por meio do percurso narrativo, de alguma maneira, pode influenciar a prática dos professores quando utilizam essa narrativa como recurso pedagógico.

Para Jung (2002), os contos de fadas são meios que revelam muito sobre a psique humana, pois abordam de forma elementar os conflitos mais comuns vividos, as angústias e as emoções humanas. Esse autor ainda faz referências aos mitos e às lendas folclóricas que, como se levantou na construção do percurso narrativo desta tese, carregam representações sociais em evidências de elementos culturais e temporais da época em que foram registrados. Jung (2002) reconhece que as referências sociais na elaboração dos contos de fadas, e até mesmo dos mitos que utiliza na construção de seus arquétipos, são determinantes nessa forma de narrativa. Procurou-se, no entanto, extrapolar a análise dos contos de fadas em suas raízes míticas e de reconhecimento da psique (utilizada na perspectiva junguiana), ou mesmo de interpretação de sonhos ou de aspectos do inconsciente. Nas salas de aulas, falou-se com esses sujeitos de pesquisa sobre os contos de fadas utilizados como recurso pedagógico nos mais variados contextos, relacionados às representações sociais encontradas, que os relacionam à imaginação e à criatividade.

Nesse percurso narrativo, foram trazidos alguns simbolismos propostos pelos estudos de Jung (2002) em sua abordagem analítica, no entanto esta pesquisadora não se prendeu a eles, pois na medida em que se acredita que os aspectos simbólicos e as representações sociais são uma construção dentro do processo de subjetividade social e de acordo com o momento histórico em que estão inseridos, não caberia a atribuição de sentido generalizado às questões simbólicas que se acredita

serem situadas em um contexto pluralizado. Nesse sentido, entende-se que os próprios sujeitos de pesquisa elaboraram novas interpretações relacionadas ao conteúdo simbólico dessa narrativa que contribuíram para esta pesquisa.

Portanto, mesmo fazendo referências aos simbolismos míticos presentes no conto de fadas *A Bela Adormecida*, percebe-se que eles passeiam por diversos outros lugares, construindo novos sentidos e sendo interpretados e subjetivados de maneiras completamente diferentes daquelas que se pode imaginar. Esse reconhecimento levou esta pesquisadora a realizar a entrevista semiestruturada com esses professores, pois, dessa maneira, se conhece e se interpreta essa nova perspectiva de interpretação das representações sociais e do percurso narrativo deste estudo e se dialoga com ela.

Por isso mesmo, assim como foi relatado anteriormente, antes e depois de terem vivenciado o percurso narrativo do conto de fadas estudado, os professores foram convidados a, pelo menos, dois momentos de diálogo, que foram gravados para que não houvesse interferência na conversa para anotações. Na primeira entrevista, tentou-se conduzir o diálogo de forma a compreender a relação desse professor com os contos de fadas, as memórias dele sobre essa modalidade narrativa e como os utiliza como recurso pedagógico em sua sala de aula. Nas conversas que se seguiram, a vivência com o percurso narrativo do conto *A Bela Adormecida*, procurou-se compreender as interpretações sugeridas pelos professores acerca das mudanças ocorridas no conto em seu percurso narrativo. Foram trazidas as representações sociais construídas nesta pesquisa e procurou-se apreender as impressões deles acerca da utilização dos contos de fadas para o exercício da imaginação e da criatividade. Procurou-se ainda perceber se, de alguma maneira, a compreensão dos aspectos sociais e simbólicos relacionados aos contos de fadas foi expressa nas falas desses professores.

Com essa proposta de estudos, engendraram-se os caminhos onde a oportunidade de refletir, interpretar e dar significado ao conteúdo simbólico dos contos de fadas é uma prática intimamente relacionada ao próprio processo de estudo dessa modalidade narrativa. Procurou-se conhecer a maneira como o professor dá sentido e compreende o conteúdo simbólico no momento em que lhe é oportunizada a reflexão sobre o percurso narrativo e o entrecruzamento com a prática pedagógica utilizando esse recurso. Reconheceu-se que os sentidos simbólicos encontrados em

uma proposta de estudo como essa não dizem respeito ao conteúdo simbólico dos contos de fadas de maneira geral. Contrariamente, se reconhece que essa produção de conhecimento refere-se ao contexto em que um pesquisador limita sua prática e, por meio dela, constrói novos sentidos, pois tanto os pesquisadores quanto todos os sujeitos que interpretam um conto estão, organicamente, implicados na construção, na observação e na compreensão de sentidos simbólicos e das representações sociais da narrativa.

Quando se utilizaram, durante a segunda entrevista semiestruturada, os dados construídos na primeira fase descrita anteriormente (avaliação da TALP), buscou-se perceber se esses sujeitos de pesquisa demonstravam encontrar sentido acerca das representações sociais trazidas pela pesquisadora. Esses dados que compõem as representações sociais acerca do conto de fadas estudado serviram como gatilho importante no processo de conversa. Procurou-se compreender, durante o segundo diálogo, se os sujeitos participantes dessa etapa de pesquisa se reconheciam nas representações sociais dos respondentes da TALP e se essas representações sociais realmente estavam relacionadas à maneira como eles observavam as narrativas dos contos de fadas enquanto recurso pedagógico. Neste sentido, foram compartilhados com os professores os dados que relacionam contos de fadas como recurso pedagógico ao trabalho com a imaginação e a criatividade e, durante o diálogo, procurou-se reconhecer as suas opiniões sobre esses dados para que, juntos, fossem construídas informações acerca das representações sociais do conto de fadas estudado.

Finalmente, foram organizados os dados construídos nessa etapa da pesquisa, chamado de “Estudos de Casos” como será visto a seguir.

Compõem os três estudos de caso as seguintes metodologias e instrumentos de pesquisa:

- I. **Primeira entrevista semiestruturada** para a compreensão da relação dos professores com a narrativa dos contos de fadas; primeiro relato dos professores acerca de seu trabalho com a narrativa dos contos de fada como recurso pedagógico em sala de aula (o roteiro da entrevista está disponível no Apêndice B desta tese).
- II. **Primeira observação em sala de aula:** os professores foram convidados a realizar uma atividade em que utilizaram um conto de fadas, de livre es-

colha, como recurso pedagógico. Essa atividade foi observada pela pesquisadora, que buscou compreender de que maneira o professor utilizou o conto de fadas escolhido como recurso pedagógico, se ele trabalhou os conteúdos simbólico, social, afetivo, imaginativo e criativo (o roteiro da primeira observação encontra-se no Apêndice D desta tese).

- III. **Disponibilização dos materiais do percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida*:** os professores foram convidados a vivenciarem o percurso narrativo do conto de fadas explorado neste estudo; receberam em um *pendrive* os livros e filmes e foram orientados a ler os livros e assistir aos filmes em ordem cronológica do conteúdo disponibilizado; foram orientados ainda a registrar, na medida do possível, suas impressões e observações acerca das diferenças e aspectos que julgassem ser importantes no material.
- IV. **Segunda entrevista semiestruturada:** Após a vivência da etapa anterior, os professores foram convidados ao diálogo para o compartilhamento das ideias referentes às impressões acerca do percurso narrativo já vivenciado. Nessa oportunidade, foi compartilhado, o conteúdo construído na primeira etapa de pesquisa de campo neste estudo, ocasião em que se elaborou o quadro acerca das representações sociais dos contos de fadas em sala de aula. Nessa etapa da pesquisa, procurou-se construir com os professores formas de inteligibilidade quanto à utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico e suas representações sociais (o roteiro da segunda entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice C desta pesquisa).
- V. **Segunda observação em sala de aula:** os professores participantes dessa etapa da pesquisa foram convidados a realizar novamente uma atividade nas quais utilizassem a narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico. Nessa oportunidade, foi observado se mudou a maneira como os professores utilizaram essa narrativa após as vivências anteriores (o roteiro da segunda observação encontra-se no Apêndice E desta pesquisa).

Tanto na primeira entrevista quanto na segunda observação, procurou-se compreender se uma das hipóteses desta tese quanto ao conhecimento das repre-

representações sociais construídas pelos professores respondentes da TALP, quanto as representações sociais expostas por meio do percurso narrativo dos contos de fadas, afetaram a prática dos professores quando da utilização desse recurso pedagógico. Explorou-se essa hipótese em cada um dos três estudos de caso individualmente, bem como na análise triangulada que compõe a “inconclusão” desta tese.

9.1 Estudo de Caso 1 – Chapeuzinho Vermelho

Para este estudo de caso, a professora participante da pesquisa escolheu a versão clássica do conto *Chapeuzinho Vermelho* pertencente à coletânea de livros *Meus Contos de Fadas Favoritos*.

9.1.1 Caracterização do Sujeito de Pesquisa

A professora Suely (nome fictício para ilustrar este estudo) foi a primeira convidada a participar deste estudo. Formada em pedagogia pela Universidade de Brasília, também cursou a escola normal e logo começou a trabalhar da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atuante na Regional de Ensino de Samambaia há 22 anos, ela trabalha em com alfabetização há cerca de 20 anos em turmas regulares. Trabalha ainda com a alfabetização de jovens e adultos no período noturno. Quando convidada a participar deste estudo, mostrou-se muito animada e solícita tanto para realização das entrevistas quanto para a observação em sala de aula.

Quando da realização deste estudo, a professora Suely estava atuando em uma turma de segundo ano do ensino fundamental na Escola Classe 604 de Samambaia. Nessa ocasião foi solicitada autorização da diretora e da coordenadora para a realização das observações em sala, que também foram muito solícitas em atender esse pedido. A turma em que a professora Suely atuava era composta por 28 estudantes, com idades entre sete e nove anos, em uma sala ampla, arejada, com porta dava de frente para uma frondosa árvore localizada no pátio da escola. A estrutura da escola era boa, contava com pátio e sala amplas, cadeiras adequadas ao tipo físico dos estudantes. A escola estava reformada, com murais pintados, materiais pedagógicos disponíveis e adequados.

Convidou-se a professora Suely a participar deste estudo logo após a qualificação desta tese para que, durante o ano de 2018, houvesse tempo hábil para a

realização de todas as etapas de pesquisa. Já no final do mês de janeiro de 2018 foi agendada a primeira entrevista para que, após esse primeiro momento, a professora pudesse se inteirar de todas as fases que a participação do projeto demandava. Ela se mostrou solícita quanto aos agendamentos e pareceu compreender todas as fases propostas neste estudo, e ainda demonstrou concordância em para a gravação dos áudios das entrevistas semiestruturadas que foram, posteriormente, transcritas para comporem este estudo de caso.

9.1.2 Primeira Entrevista Semiestruturada

A primeira entrevista semiestruturada com a professora Suely foi realizada em meados de fevereiro na sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. O ambiente era tranquilo, silencioso e viável para a gravação do áudio dos diálogos. A pesquisadora e a professora estavam sentadas em cadeiras próximas à mesa onde o celular utilizado para gravar as falas estava colocado, para certificar de que todo o conteúdo seria gravado. A professora foi informada ainda de que não precisaria responder a qualquer questão, caso se sentisse desconfortável e que poderia desistir deste estudo quando quisesse. Foi alertada para o início da gravação, e assim foram feitas as perguntas que constam no instrumento de pesquisa (Apêndice B).

Começou-se a entrevista semiestruturada, pedindo à professora que falasse o nome do conto de fadas de que lembrasse naquele momento. Suely devolveu a pergunta: “Qual é o conto de fadas de que eu gosto mais?” Percebendo que o questionamento foi entendido como uma pergunta de valor afetivo, a entrevistadora permitiu que a entrevistada relatasse:

O que eu gosto mais é da *Gata Borracheira*, gosto muito da *Bela e a Fera* e gosto muito da *Branca de Neve*. Desses novos assim acho que não lembro muito. Acho que *Branca de Neve* é o primeiro conto de fadas que eu tenho memória, sabia? Porque foi a primeira animação da Disney, você sabe, né! E você vê, que mesmo hoje em dia, você assiste e você vê que tem muita coisa atual. E assim, você entende que ele tinha um propósito, né! Quando foi criado, com a ideia inicial lá, eles tinham um propósito, tinham uma ideia. (SUELY).

A partir dessa resposta da professora Suely, pôde-se depreender que ela demonstrou, por meio do conteúdo de sua fala, o sentimento de afetividade relacionado aos contos de fadas. Antes de cada título, a professora colocou a palavra “gosto” e, mesmo quando questionada sobre os contos dos quais se lembrava, insistiu em

falar dos que mais gostava. Von Franz (1981) e Bettelheim (2002) se referem ao valor afetivo e emocional atribuído às narrativas dos contos de fadas. Observou-se, por meio da análise de conteúdo de sentido dessa fala da professora, que o termo “gostar” carrega o valor afetivo que ela deposita nas narrativas citadas. Benjamin (1994, p. 215) afirma que “os contos de fadas são os primeiros conselheiros das crianças, talvez por isso estejam presentes nas memórias dos adultos, que só percebem essa cumplicidade ocasionalmente”. Essa ocasião de percepção se dá quando este adulto é questionado sobre essas lembranças, como no caso dessa entrevistada.

Quando a entrevistada relatou: “Desses novos assim acho que não lembro muito”, pareceu fazer referência às versões mais recentes dessas narrativas, no entanto fez questão de deixar claro que as narrativas às quais ela atribuía valor afetivo seriam aquelas com as quais teve contato primeiro, provavelmente na infância. Nessa ocasião, a professora citou o conto *A Branca de Neve* como sua primeira memória acerca desse tema, fala do filme da Disney, mas não deixou claro se o que lembrava era a narrativa ou o próprio conto. Pareceu que o conteúdo dessa fala da entrevista poderia ser interpretado pelas lentes da função do saber de uma representação social. Isso porque a comunicação imagética, por meio de uma película fílmica, permite a difusão desse conteúdo, como já foi levantado ao longo desta tese. Na sequência, Suely falou sobre a atualidade do conteúdo dessas narrativas, o que remete à afirmação de Campbell (1990) acerca do conteúdo mítico dos contos de fadas e a importância de ele permanecer em tempos atuais, como este autor afirma em *O Poder do Mito* (1990). Essa fala ainda remete à função de orientação de uma representação social, quando a entrevistada relata que essas narrativas tinham “um propósito”, “uma ideia”, ou seja, um conteúdo a ser ensinado. Como visto nos capítulos anteriores, em princípio, a narrativa dos contos de fadas realmente era utilizada para guiar comportamentos, e se consegue perceber que essa função permanece até os dias atuais.

Quando questionada sobre ter tido acesso a contos de fadas recentemente, a professora relatou:

O ano todo, né, Carol. Durante o ano, quando vai tendo as oportunidades a gente vai colocando os contos de fadas também. Mas o primeiro conto que eu lembro acho que é mesmo *Branca de Neve*, lembro as partes engraçadas, igual na hora que ela manda os anõezinhos tomar banho, (sic) no filme. A primeira lembrança que eu tenho de conto de fadas é a animação da *Branca de Neve*, da Disney. Na hora que eles falam bem assim, um fala pa-

ra o outro: ‘precisa lavar onde não se pode ver?’ Toda vez que eu vejo o filme eu lembro dessa parte. É um pensamento infantil né, eu acho engraçado, acho superengraçado (SUELY).

Nesta fala, pode-se observar que a professora revela uma cumplicidade infantil (BENJAMIN, 1994) com a narrativa do conto *A Branca de Neve*, ou mesmo como Bettelheim (2002) argumenta que a criança se identifica com o que a completa, visto que “a memória é a mais épica de todas as faculdades” (BENJAMIN, 1994, p. 2010), Suely parece relevar memórias pessoais de sua infância quando se refere a uma cena específica da película fílmica a que assistiu, segundo ela, há mais de 30 anos.

Quando questionada acerca da identificação com algum personagem dos contos, Suely argumentou:

Minha vida foi meio direcionada meio que para outro lado. Só se for um desses rebeldes, que foram à luta. Se viraram, aqueles de ficarem esperando, não. Igual *Shrek*, que pode ser um conto de fadas moderno né. Mas pra você ver, quando eu estava na UNB, eu fiz uma pesquisa para saber se as crianças iriam gostar do final de *Shrek* e a professora lá falava que tinha certeza que iam. Aí fiz a pesquisa na minha sala e das colegas, e veja só pra você ver, as crianças não gostaram não. Elas preferiam que a princesa continuasse bonita e rica, casada com o rei. Para você ver o que eles acham que é a princesa né. Então eles não gostaram dela preferir virar ogro e morar lá no pântano, é uma coisa que, por exemplo, que a gente precisa trabalhar (SUELY).

Percebeu-se que a entrevistada buscou demonstrar, por meio do conteúdo de sentido sua fala, que se identificava com personagens que ela nomeou de rebeldes. Tendo em vista a função identitária de uma representação social (MOSCOVICI, 2015), o processo de identificação se dá dentro de um sistema de normas e valores, o que permite identificar características específicas desse grupo. Para ilustrar, Suely trouxe o conto *Shrek*, mas argumentou logo em seguida acerca do quanto essa identificação ainda não era socialmente aceita, uma vez que na pesquisa que ela mesma realizou os estudantes não concordaram com o final da narrativa. Pode-se sugerir que, assim como foram encontradas, dentro do percurso narrativo de *A Bela Adormecida*, diversas representações sociais em processo de ancoragem e objetivação, possivelmente a ideia de uma princesa diferente da ideia de “bonita e rica” ainda esteja passando por esse processo. Neste sentido, pode-se observar no conteúdo da fala em que a professora expressa que existe a possibilidade de mudança, ou dentro do contexto de objetivação de uma representação social, diferente daque-

la estabelecida, uma vez que “é uma coisa que, por exemplo, que a gente precisa trabalhar” (SUELY).

Quando questionada sobre a utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico em sua prática, a professora Suely afirmou:

Sim, eu utilizo sim! No contexto mesmo do gênero textual, né! Eu passo por toda a ideia do gênero textual. E também como é uma coisa que as crianças gostam muito, então eu acho melhor começar com as fábulas e com os contos de fadas, até porque como eles já conhecem, já tem um histórico familiar, na família tudo, eu acho mais fácil de interagir com eles com o conto de fadas. Iniciar a produção de texto, iniciar a leitura com uma coisa interessante para eles (SUELY).

A análise do conteúdo de sentido dessa fala de Suely permite inferir que ela reconhece o valor do conteúdo pedagógico enquanto gênero textual da narrativa estudada, no entanto, como em momentos anteriores, procurou dar ênfase às questões relacionadas a valores e à afetividade. Afirma ainda que acredita que os estudantes já tenham conhecimento prévio acerca dessa narrativa, o que permite novamente relacionar os contos de fadas à função do saber de uma representação social.

Com o objetivo de compreender o conteúdo da fala da entrevistada sobre as crianças gostarem de contos de fadas, esta pesquisadora continuou questionando:

Então você está me dizendo que os contos de fadas trazem um sentimento mais emocional do que intelectual? (PESQUISADORA).

Eu acho que primeiramente emocional, depois até o intelectual também. Que aí a gente começa a trabalhar as palavras que eles não conhecem, contextualizar e tudo! Mas no momento inicial o emocional pega mais. Aí a criança vai estar mais aberta à leitura. (SUELY).

Por meio dessa fala, foi possível inferir que a professora Suely percebe, em sua prática em sala de aula, o valor afetivo que os estudantes demonstram pela narrativa dos contos de fadas, como reconhece também que o estímulo neste sentido facilita sua prática pedagógica, considerando que “aí a criança vai estar mais aberta à leitura”. Depreende-se que, assim como se encontrou em uma das periferias desta pesquisa por meio da TALP, a professora Suely, por meio do conteúdo de sua fala, demonstrou a existência de uma carga emocional nessa narrativa. Vale relacionar que as principais emoções citadas na primeira etapa desta pesquisa foram “alegria” e “prazer”, portanto, emoções com aspectos agradáveis.

Quando foram exploradas as questões pessoais da entrevistada acerca dos contos de fadas, Suely deixou claro quais emoções ela relaciona a essas narrativas:

“Suely, complete a frase: **O conto de fada mais bonito é...**” (PESQUISADORA). “O com o final feliz! Quer dizer, todos, né!” (risos) (SUELY).

Quando questionada sobre a sua identificação com alguma princesa dessa narrativa, a professora disse: “A princesa mais bonita é... é a Bela. A Bela de *A Bela e a Fera*”. (SUELY). “Por quê?” Indagou a pesquisadora. Segue a resposta:

Não sei, não sei dizer. Não me passa a ideia de ser a mais bonita, aquela ideia do belo contra o feio, não sei. Tem a descrição de beleza, nas outras (princesas) também, mas não sei por que a Bela me parece ser a mais bonita de todas. Porque a beleza advém de todos os aspectos né! Tem o aspecto social e emocional, daquele carisma do personagem, né! Aquela coisa boa! Você vê, a ‘Bela’ ela era boa! (SUELY)

Beleza tem a ver com virtude, é isso? (PESQUISADORA)

Sim, com virtude. Eu acho que a bondade, o carinho, aquela... Como é que eu digo assim... A intenção do bem! Eu sinto muito isso, sabe? De fazer a coisa certa, de fazer o melhor, de dar o melhor si. E eu acho que a beleza está no que é melhor para o outro. A ideia do melhor para o outro. Você vê, você pega, por exemplo, a Branca de Neve. Ela era boa não só para os Anões, para os animais, aquele: boa para o outro, se dá para o outro. Porque vamos colocar aqui, por exemplo, a ‘Gata Borralheira’, ela não era boa com ela, ela era boa com o outro. Mesmo as irmãs sendo más, ela tinha aquela noção de responsabilidade, de fazer o bem, de tentar fazer o melhor dela, de dar o melhor de si, mesmo ela não sendo, talvez, tão boa com ela. Eu achei que era aquela doação, aquela coisa do altruísmo né. (SUELY)

Mas então ser princesa está relacionado apenas a servir ao outro? (PESQUISADORA)

Nem sempre né! Você vê, a ‘Mulan’ se revoltou! Como é aquela aqui do Brasil? A ‘Pocahontas’! Essa nova agora, do cabelo enroladinho vermelho, bem farto (se referindo à Princesa Mérida, do filme ‘Valente’), a que o pai dela queria que ela casasse, eu não sei o nome dela, eu esqueci, é que ela não é do meu tempo, ela é nova de agora. E outras versões mesmo, das próprias princesas, que depois, em outras versões já deixam de ser assim né. Eu penso que no tempo atual, as pessoas começaram a ter uma noção de que aquela que fica esperando, por alguém salvar ela, essa ideia já não... Muito embora as crianças ainda tenham muito essa ideia dentro delas, de que alguém vai vir uma pessoa maravilhosa (inaudível). Mas hoje em dia as pessoas estão mais com a ideia de ir à luta, né? (SUELY).

Depreende-se do conteúdo dessa fala da professora Suely que, assim como foram apontadas no percurso narrativo dos contos, as representações sociais relacionadas às princesas dos contos de fadas estão ao longo do tempo em processo de mudança. Nota-se que quando a professora fala sobre “contos de agora” ou “outras versões” ela se refere às versões recentes de determinadas narrativas que trazem, em seu conteúdo, personagens de princesa com atitudes que ela denominou rebeldes. No entanto a entrevistada afirma que, mesmo ocorrendo esse processo de mu-

dança da representação social da princesa, as crianças ainda demonstram resistência. Moscovici (2015, p. 225) explica essa competição entre ideias, afirmando que ideias derivadas de uma representação – neste caso, a princesa rebelde –, que ainda não receberam o *status* de realidade socialmente dominante e ocupam outras “regiões da realidade” que não o seu centro, são marcadas pela representação social anterior a ela – neste caso, o modelo de princesa bonita e rica. Segundo o autor, essas realidades partilham o espaço simultaneamente durante um tempo, até que eventualmente uma se sobreponha à outra.

Finalmente, a professora Suely foi questionada acerca do conto de fadas objeto desta tese: *A Bela Adormecida*:

Vamos falar de *A Bela Adormecida*, você conhece a Bela Adormecida? O que você lembra? (PESQUISADORA).

Então, eu acho que ela foi a segunda animação que teve da Disney não foi? Eu lembro que minha mãe me levou no cinema, e a gente quase não saía né, quase não tinha cinema. Eu fui ao cinema assistir a *A Bela Adormecida*! Nossa, foi muito lindo! Eu gosto muito de *A Branca de Neve e os Sete Anões*, mas o que eu acho mais bonito é *A Bela Adormecida*. Então, (perguntando para a pesquisadora) você lembra que chega no final a as fadinhas ficam brigando pra ver se o vestido era rosa ou azul né? É uma história muito bonita. (SUELY).

E esse conto te traz que lembrança? (PESQUISADORA)

Uma ideia de família, uma coisa boa, porque depois a gente foi lanchar. Então assim, foi uma coisa completa. Aquela ideia de estar com a minha mãe, que já morreu, de juntar os meus irmãos. Então... na época do nosso aniversário, a gente escolhia se queria fazer festa ou se queria sair. Aí, no caso, foi uma das minhas irmãs que preferiu sair, e a gente ficou muito feliz, a gente foi no cinema, depois foi lanchar, depois veio embora. E era tudo muito difícil, era de ônibus, morava em Sobradinho, pra ir pro Plano, era difícil para ir, difícil para voltar e mesmo assim a gente foi. A ideia é a felicidade, aquele momento feliz. (SUELY).

Benjamin (1994, p. 211) afirma que a “reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite acontecimento de geração em geração”. Neste sentido, infere-se que as lembranças afetivas que a entrevistada demonstrou por meio do conteúdo de sua fala pode influenciar, de alguma maneira, o processo de transmissão dessa narrativa, visto que a ela mesma afirma: “as crianças gostam”. Isso sugere que ela mesma transmite esse “gostar” em suas reminiscências felizes acerca dessa modalidade narrativa.

Você antes disse que todo conto carrega uma ideia, qual é a ideia da Bela Adormecida? (PESQUISADORA).

Como eu falo... Deixa eu ver... Aquela ideia da fada que se sentir traída, a ideia da vingança, a ideia de esconder ela. Aí depois a ideia do príncipe lutar por ela, pra ela acordar. Sei lá! É emocionante assim (SUELY).

E que tipo de princesa é a 'Bela'? (PESQUISADORA)

Então, no filme da Disney ele dá a ideia de que a Bela foi revoltada né, foi subir lá mesmo todo mundo dizendo pra não ir. Mas eu já assisti outras versões, (sic) em que ela tipo assim, quando foi, quando chega na idade, o feitiço, tipo o encantamento levasse ela. Então assim, não sei se eu tenho uma ideia de princesa revoltada dela (SUELY).

No conteúdo dessa fala de Suely, percebe-se que ela reconhece a existência de versões diferentes dos contos de fadas e que elas eventualmente carregam o que chamou de “ideias” diferentes acerca do assunto que tratam. Inferiu-se, por meio desse conteúdo, que existe sentido em estabelecer um estudo comparativo entre as versões de um mesmo conto de fadas para se compreender as mudanças dessas “ideias”.

Finalmente a professora foi questionada se acreditava que os contos influenciavam a formação dela ou da criança de alguma maneira.

Sim, né Carol. Porque a gente lembra, as crianças lembram e entendem a coisas, você vê o caso lá da princesa do *Shrek* que é diferente o que eles lembram. Eu penso que sim. Porque está também né, em tudo quanto é lugar, então acho que sim. (SUELY).

É possível inferir, por meio da análise de sentido do conteúdo da fala da primeira entrevistada, que ela corresponde aos critérios dessa etapa da pesquisa, pois já utiliza os contos de fadas em sua prática pedagógica. Demonstrou ainda que estabelece uma relação afetiva com essa narrativa e que, de alguma maneira, os contos de fadas fazem parte de sua própria história. Conhecia a narrativa que é objeto desta tese e até teceu algumas considerações iniciais sobre ela. Nessa oportunidade, combinou-se com a professora sobre a primeira observação em sala, a qual foi agendada para cerca de duas semanas depois dessa entrevista.

9.1.3 Diário de Bordo – Primeira Observação

Como previamente combinado com a professora, no dia da primeira entrevista e por meio de contato por mensagem, em 15 de março de 2018, cheguei à escola para realizar a observação em sala às 8 horas. Em princípio estava combinado que a observação duraria cerca de uma hora, no entanto, essa observação se estendeu e durou duas horas e meia, terminando às 10h30. Os estudantes estavam sem ati-

vidades e, segundo a professora, estavam me aguardando para que dessem início à atividade proposta na aula. Quando cheguei, a professora me apresentou à turma, falou que eu era estudante de doutorado e explicou para os alunos o que era um doutorado. Falou que depois que nós nos formamos em pedagogia, que é a graduação e que dá direito a ser professora e, depois disso, podemos continuar estudando e fazer o mestrado. Um aluno questionou para que servia “estudar o mestrado”, a professora esclareceu então que seria para poder dar aula na graduação. E que depois de “estudar o mestrado” havia a possibilidade de continuar estudando e fazer o doutorado que era, segundo a professora, “o último degrau da escada dos estudos”. No momento, temi que os estudantes ficassem intimidados com minha presença após essas informações, mas, apesar do que pareceu, não houve problemas nesse sentido.

Acomodei-me nas últimas cadeiras no fundo da sala, e a professora começou a atividade cujo recurso pedagógico fosse um conto de fadas, como previamente acordado. Os alunos estavam sentados em suas fileiras e, dessa maneira, permaneceram durante a realização da atividade. A professora lembrou que há dois dias havia pedido aos estudantes que trouxessem o livro do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Perguntou quem havia trazido algum livro, e sete estudantes levantaram a mão para mostrá-los. A professora pediu que se levantassem, um a um, e fossem à frente falar sobre os livros que haviam trazido.

A primeira estudante (menina, sete anos) trouxe uma versão clássica do conto, pertencente à coletânea de livros *Meus Contos de Fadas Favoritos* e fez um breve resumo da história. Relatou sobre Chapeuzinho ir levar doces para a avó, ter desrespeitado a mãe, pegando o caminho por dentro da floresta, ter sido seguida pelo lobo que se disfarçou da vovó para comê-la. Finalmente relatou que o caçador salvou a Chapeuzinho e a vovó, retirando-a viva de dentro da barriga do Lobo Mau e que todos foram felizes para sempre!

Neste momento, a professora questionou os estudantes se todos conheciam aquela história, e a grande maioria da turma levantou a mão em concordância com o relato da primeira estudante. Foi possível perceber, neste momento, o estado de familiarização (MOSCOVICI, 2015) tanto dos estudantes quanto da professora com aquela narrativa. Isso porque o relato da estudante, em momento nenhum destoou da história clássica e usual que relatava a “jornada do herói” (CAMPBELL, 1992).

Portanto, inferiu-se que os estudantes e a professora estavam familiarizados com aquele contexto, com aquela narrativa, dentro do modelo de inteligibilidade das representações sociais.

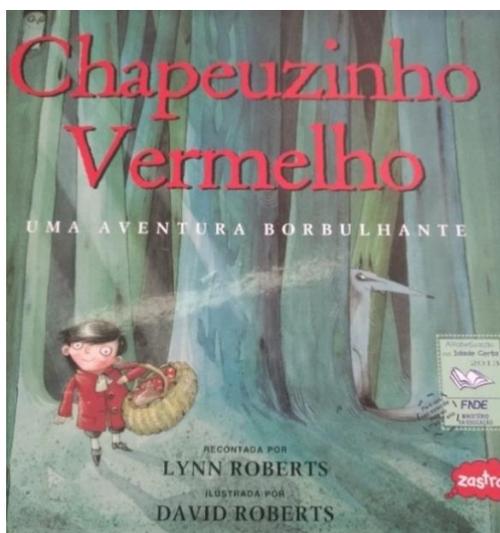
Figura 12 – Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: Coletânea Meus Contos Favoritos.

O segundo estudante (menino, oito anos) trouxe uma versão recontada por Lynn Robert, distribuída pelo MEC em 2013. O estudante relatou que, no mesmo dia em que a professora solicitou que levassem o livro, ele e a mãe foram até a biblioteca da escola e procuraram um livro para trazer. A professora questionou se eles tiveram oportunidade de ler o livro antes de trazê-lo para a escola, e o estudante 2 responde: “Sim, tia, minha mãe leu pra mim ontem. Achei a história estranha, quem é a Chapeuzinho Vermelho é um menino que não usava chapeuzinho.”

Figura 13 – Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: Livro *Chapeuzinho Vermelho*.

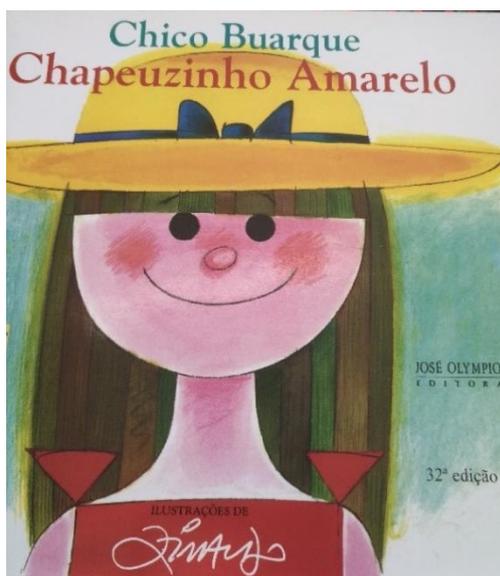
No que diz respeito a essa segunda versão, assim como no relato em que o estudante usou a palavra “estranho”, foi possível observar o estranhamento – lugar que o objeto não familiar ocupa no pensamento simbólico (MOSCOVICI, 2015) – sobre o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* ser protagonizado por um personagem masculino. Mesmo tendo reconhecido a história como uma versão do conto que estava sendo utilizada como recurso pedagógico naquela aula, uma vez que o título do livro é o mesmo, foi possível perceber o estranhamento relativo ao objeto, ainda que sido categorizado como pertencente àquela narrativa.

Como levanta Moscovici (2015), mesmo que o pensamento interpretativo demonstre a capacidade de agir sobre um objeto, o próprio objeto ainda demonstra agir sobre a forma de pensar e a expectativa simbólica a respeito desse mesmo objeto ou de um objeto parecido, como é o caso da narrativa do conto de fadas aqui utilizada como recurso pedagógico em conflito com a narrativa protagonizada por um personagem masculino. Pareceu que o estudante que trouxe o livro foi surpreendido pela despersonalização da personagem principal – o objeto, narrativa usual da menina que usa um chapeuzinho vermelho, ainda age sobre o pensamento causando estranhamento sobre essa versão. No entanto o estudante leva a mencionada versão para a sala em uma aula sobre o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*.

A professora pediu que o estudante 2 se sentasse e solicitou que a próxima estudante (menina, oito anos) que trouxera o livro fosse à frente para mostrá-lo para a turma. A estudante trouxe uma versão do autor Chico Buarque, denominada *Chapeuzinho Amarelo*, que faz um reconto alternativo da história que usualmente se conhece. A professora perguntou se a estudante conhecia a história e ela disse que já havia lido o livro. Nas palavras dela: “Esse livro da Chapeuzinho Vermelho, que é amarelo, é bem mais legal do que aquele que as professoras já contaram pra gente. Essa história é diferente, parece uma música. Ah, gente! Só lendo pra saber” (ESTUDANTE 3).

Um estudante sentado à frente, perto da mesa da professora, fez a seguinte observação: “Mas se não tem a Chapeuzinho Vermelho, não tem a mesma história que a senhora pediu, por que ela trouxe, tia?” Olhando para a professora, o estudante aguarda uma explicação. A professora pega o livro e diz que vai explicar posteriormente porque *Chapeuzinho Amarelo* também era uma versão do livro que eles iriam estudar naquele dia.

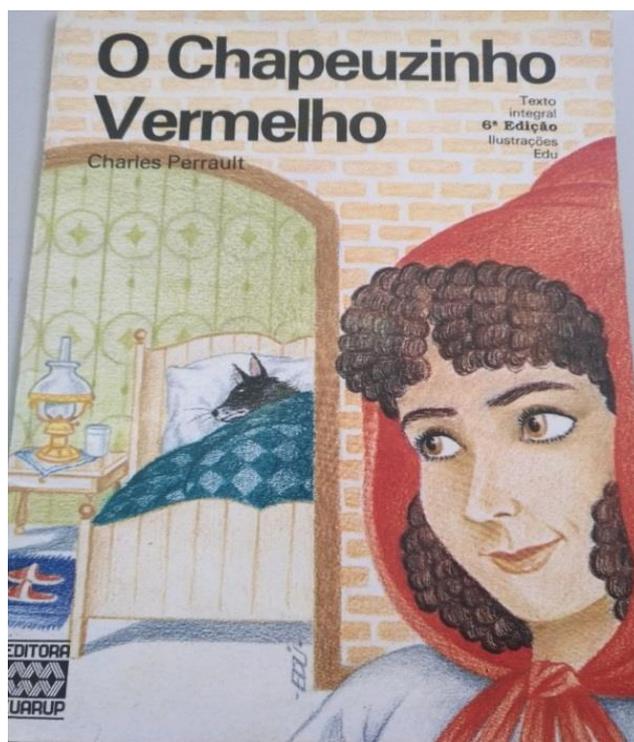
Figura 14 – Chapeuzinho Amarelo.



Fonte: Livro *Chapeuzinho Amarelo*.

Como no relato do estudante anterior, é possível analisar, na perspectiva da teoria das representações sociais, o estado de estranhamento, não familiaridade e dúvida quanto à denominação daquela narrativa – o livro *Chapeuzinho Amarelo* – como uma história que contaria a experiência da personagem Chapeuzinho Vermelho. Moscovici (2015) argumenta que o primeiro estágio para tirar um objeto do lugar de não familiar e transferi-lo ao lugar familiar é a nomeação desse objeto e, por conta disso, a sua categorização. Nessa situação, percebe-se o questionamento do estudante quanto à categoria de familiarização daquela narrativa trazida por sua colega, ou seja, se aquele livro poderia ser utilizado como recurso em uma aula que trabalhava a história de *Chapeuzinho Vermelho*. Observa-se, neste sentido, que a despersonalização da personagem principal, representada pela cor do chapéu, presente no título da dessa narrativa, foi objeto de questionamento quanto a sua categorização.

Em seguida, mais dois estudantes mostraram as versões que haviam trazido de casa para o trabalho do dia, e a professora relatou que, no dia anterior, fez uma votação para decidir qual dos livros ela iria contar na atividade de aula: a versão clássica ou uma atual. Os estudantes escolheram uma versão clássica do conto, atribuída ao próprio Charles Perrout, denominada *Chapeuzinho Vermelho*, de 1997. Essa versão também foi encontrada na biblioteca da escola, segundo a aluna (menina, nove anos) que a havia trazido.

Figura 15 – O *Chapeuzinho Vermelho*.

Fonte: Livro *O Chapeuzinho Vermelho*.

A professora, que é deficiente física, pegou uma cadeira, colocou-a no centro da sala, perto do quadro, e fez a leitura do livro para os estudantes e foi mostrando as ilustrações. No início do livro, havia uma introdução falando da origem daquela história *Chapeuzinho Vermelho* e que aquele livro contava a história real, advertindo os leitores para não ficarem assustados. É possível inferir da introdução ao conto, presente antes do início da narrativa descrita por Francisco Balthar Peixoto, responsável pela tradução dessa obra, um fenômeno que a psicologia social descreve como “necessidade de avaliação correta”, ou seja, que as expectativas da pessoa que avalia um objeto – neste caso, o leitor –, de alguma maneira, sejam correspondidas por esse objeto. O tradutor, quando adverte que o leitor (público principal são crianças) não se assuste com o conteúdo da história, procura prepará-lo para que as expectativas relativas àquele objeto (narrativa do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*), possivelmente não sejam correspondidas.

A professora fez a leitura do conto, e os estudantes estavam atentos, interessados na história. No decorrer do ato de contar a história, percebi que a professora ia passando algumas páginas sem ler o que estava escrito e sem mostrar as ilustrações. Provavelmente, esse fato se deu porque essa versão escolhida para o momento do conto coletivo apresentava um final trágico, diferentemente das que os

estudantes recontaram no início da aula, em que a Vovó e a Chapeuzinho eram resgatadas pelo caçador e eram felizes para sempre. Deu-se ainda por fatos que serão explorados por meio do conteúdo da fala da professora, mais à frente.

Na versão contada pela professora, a vovó de Chapeuzinho Vermelho é engolida pelo Lobo e, por isso, morre. Nessa narrativa, o caçador não foi capaz de “tirar a vovó viva da barriga do lobo”. O caçador chega à casa da vovó, por conta dos gritos de Chapeuzinho, mata o Lobo com dois tiros e leva a menina de volta para a casa mãe. Ao final da leitura do livro, a professora afirma que essa era a história real de Chapeuzinho Vermelho e que as histórias em que a vovó era tirada com vida da barriga do lobo foram sendo inventadas ao longo do tempo. Na expressão das crianças, pôde-se perceber o espanto causado pela morte da vovó, no conto de fadas. A professora completou dizendo que muitos contos de fadas foram “amenizados” ao longo dos anos e são diferentes de como são conhecidos hoje.

Nessa ocasião, foi possível perceber que a professora reconheceu o percurso narrativo pelo qual os contos de fadas foram passando ao longo dos anos. Conforme Benjamin (1994, p. 205), “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”, e esta afirmação pôde ser constatada pelo fato de que, mesmo podendo escolher versões “mais amenas” do conto de fadas, a professora optou por contar aos seus alunos uma tradução que, em sua avaliação, mais se aproximou da versão original. Corroborar-se novamente a ideia de Benjamin (1994), que afirma que as narrativas de conteúdo mítico encontraram formas de permanecerem vivas no imaginário humano. “Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva sua força e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Após direcionar a atividade para os alunos, a professora Suely chamou-me perto de sua mesa e falou: “Carol, deixa eu te mostrar esse livro aqui” (o que acabara de ler). Ela continuou:

Eu fiquei impressionada com o conteúdo que encontrei. Na história, o autor dá a entender que a Chapeuzinho Vermelho estava ‘se insinuando para o lobo’, dá a entender também que pelo fato de a Chapeuzinho ter escolhido o caminho da floresta ela ‘merecia’ (fazendo gesto de aspas com as mãos) aquela situação de perigo. Não achei adequado ler essas partes para os alunos, achei estranho na verdade! (Suely).

Dessa situação, foi possível inferir que a professora atuou como narradora que interfere no conteúdo narrado, uma vez que oculta voluntariamente partes da

história que avaliou serem inadequadas aos seus alunos. Como uma artesã, que modela o conto para os seus alunos, da maneira que ela acredita ser o melhor para eles, a professora demonstra que [...]

[...] a narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar, na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em ‘transmitir o puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador, para em seguida tirá-la dele. Assim como se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Posteriormente, após os estudantes terem anotado as partes que encontraram diferenças entre o conto que conheciam e o que acabaram de escutar, como propunha a atividade anteriormente direcionada, a professora recomendou um debate para comparação de ideias. Como já era esperado, o fato mais citado pelos estudantes foi o “não salvamento” da Vovó pelo caçador. Foi quando a aluna 4 (menina, oito anos) relativizou: “Mas gente, a gente precisa entender o lobo também. A floresta era a casa dele, e os lobos que comem outros animais, é desse jeito”. A partir dessa fala, o debate na sala tomou outro rumo. A discussão versou sobre animais domésticos e selvagens, e a professora organizou uma tabela para que os estudantes pudessem listar os animais que eles achavam ser domésticos ou selvagens. Houve ainda a discussão sobre os hábitos dos animais selvagens. A turma concluiu que o Lobo Mau era um animal selvagem o que, de alguma maneira, demonstrou a relativização da atitude de ataque do lobo naquele conto. Percebeu-se que, assim como aconteceu no percurso narrativo de *A Bela Adormecida*, houve a relativização do antagonista da história, proposta pelos próprios estudantes.

O acontecimento citado acima oportuniza o paralelo com a abordagem proposta por Moscovici (2015) sobre a possibilidade de construção de uma nova imaginação sobre o mesmo acontecimento. Isso porque objetos que anteriormente eram reificados, ou seja, tratados como inquestionáveis – neste caso, o lugar ocupado pelo vilão de conto de fadas –, passam pela fluidez comum às representações simbólicas, de acordo com o contexto em que estão inseridos, assumindo novas representações e, portanto, novos significados. Para este autor, [...] “nós vemos o que os nossos antepassados viam. Distinguimos, pois, a aparência da realidade das coisas, mas nós a distinguimos precisamente porque nós podemos passar da aparência à realidade através de alguma noção de imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 31).

Nessa oportunidade, foi entregue o material do percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida* e, por escrito, as orientações acerca dessa vivência. Todo o material estava contido em um *pendrive*, em que as narrativas que compunham o percurso narrativo – livros com as páginas escaneadas e gravados em formato PDF, conforme consta dos Anexos desta tese, além de dois filmes que contam a história de *A Bela Adormecida* – foram organizadas e enumeradas em ordem cronológica. A professora foi alertada quanto ao fato de que apenas seria possível dar continuidade a este estudo após a vivência de todo o percurso narrativo, como descrito nas orientações. Suely demonstrou disponibilidade e animação para realizar o percurso narrativo e, na ocasião, foi combinado que em duas semanas haveria um contato para a realização da segunda etapa da pesquisa.

9.1.4 Segunda Entrevista Semiestruturada

A continuidade da pesquisa, portanto a segunda entrevista, bem como da segunda observação em sala, dependeu da realização do percurso narrativo proposto para a professora, o que representou um alargamento do tempo que se havia planejado. Em princípio havia-se combinado o prazo de duas semanas para que a professora realizasse o percurso e, logo após, seria realizada a segunda entrevista. Mas um mês depois a professora relatou que não havia conseguido fazê-lo. Alargou-se o prazo e, finalmente dois meses e meio após o primeiro encontro, e após ela relatar ter conseguido ler todos os livros e assistir a todos os filmes do percurso, conseguiu-se realizar a segunda entrevista com a professora Suely.

Resolveu-se realizar a segunda entrevista na escola onde a professora Suely estava atuando, em seu momento de coordenação, com a permissão e a concordância da direção da escola. A entrevista foi realizada na sala em que ela ministrava suas aulas, quando os estudantes estavam em atividade extraclasse. Quando questionada acerca da vivência do percurso narrativo, Suely afirmou ter realizado a leitura de todos os livros e ter assistido a todos os filmes, de acordo com as orientações da sequência cronológica entre eles.

A primeira questão levantada pela pesquisadora foi se a entrevistada já conhecia as versões do conto *A Bela Adormecida* apresentadas e pediu as impressões que ela teve durante essa vivência. A professora relatou:

Nossa, eu achei muito interessante, até porque eu nunca tinha me dado conta desse negócio do percurso narrativo. Foi vivenciando essas mudanças que eu fui perceber que foi acontecendo mudanças (sic) com o tempo, achei bastante interessante a proposta (SUELY).

Assim como se levantou como hipótese inicial e se sugeriu nas análises de conteúdo semântico da etapa anterior desta pesquisa, a entrevistada confirmou que nunca havia se dado conta de que as histórias às quais teve acesso poderiam ser organizadas como um percurso narrativo da narrativa estudada, e que essa proposta poderia se estender à maioria dos contos de fadas que permeiam os tempos atuais.

Seguiu-se a entrevista, perguntando para a professora quais seriam os aspectos principais que ela apontou nos contos para eles serem considerados parte do percurso narrativo da história *A Bela Adormecida*. Ela respondeu: “Eu acho que o principal é a base da história. O fato da história dela ter dormido, o príncipe acordá-la, a base da história permanecer. Mesmo com as novas narrativas, ela permanecer essa base central” (SUELY).

Analisando o conteúdo dessa fala da professora, notou-se que durante a vivência do percurso narrativo, ela percebeu que havia semelhanças entre as narrativas, às quais denominou de “base central”. Assim como propôs Tolkien (2013), a fala da professora reafirma que é possível fazer uma análise comparativa que, no entanto, dentro desta proposta de estudo, se dá acerca de um mesmo conto, não em um processo de folclore comparado, como propôs esse autor.

Quando questionada se todas as narrativas a que teve acesso seriam adequadas para serem utilizadas como recurso pedagógico em sala, a professora disse:

Olha, eu acho que sim, eu acho que dá pra trazer pra escola. Em momentos específicos assim, em um trabalho direcionado. E dá pra fazer um trabalho bastante interessante com eles (SUELY).

E você acha que existe algum conto de fadas que não seria adequado trazer para a escola? (PESQUISADORA).

O verdadeiro né! A ideia! Eu acho que as adaptações são mais infantis, eles fazem uma abordagem de uma narrativa mais adequada. Os verdadeiros que eu digo são as versões originais. Eu acho que esses têm uma perspectiva um pouco mais violenta, sei lá, num contexto assim mais adulto, né. Eu acho que as versões são mais adequadas à idade das crianças (SUELY).

Foi possível perceber que, após a vivência do percurso narrativo, Suely já se referia aos contos como narrativas e, diferentemente da primeira entrevista, já nomeava as diversas formas de narrar uma mesma história como versões. Moscovici

(2015) traz o conceito de que um dos primeiros passos para o reconhecimento de uma representação é a sua nomeação e, neste caso, percebeu-se que a professora passou a nomear as versões após o percurso narrativo. A entrevistada ainda citou sobre sua observância quanto à mudança do conteúdo em suas adaptações infantis que, segundo ela, seriam mais adequadas ao ambiente escolar. Parece que, quando a entrevistada nomeia uma narrativa como “verdadeira”, se referindo à primeira versão registrada desse conto, ela demonstra reconhecer o seu percurso narrativo. Como afirma Tolkien (2013), elementos que caracterizam uma história são conversados por conta de seu efeito literário.

Com o objetivo de perceber se a professora identificou as transições de representações sociais contidas na narrativa estudada, ela foi questionada sobre as mudanças principais que notou nas histórias durante a vivência do percurso narrativo:

Então, na verdade é o seguinte: eu penso que a história em si traz uma boa lição, e que as novas versões suavizaram um pouco e trouxeram a coisa de uma maneira mais infantil. E que a última, da *Malévola*, que mostra aí um outro lado da história, também é interessante porque traz pra eles (para os alunos) a perspectiva de que toda história tem dois lados. Às vezes as crianças têm muito essa ideia de separar o mal do bem, então fazer com que eles tenham a ideia de que às vezes o mal também tem um ponto de vista, também tem um lado pra ser comentado, é interessante (SUELY).

Neste sentido, Benjamin (1987) afirma que a forma de perceber uma narrativa se transforma de acordo com o modo de existência de seu tempo. Foi sugerido que, em tempos atuais, a professora acreditasse ser importante deixar claro para os seus educandos que toda história tem dois lados, e isso foi possível quando assistiu à última versão dessa narrativa.

Quando questionada porque houve mudanças nas histórias que compuseram o percurso narrativo, a professora respondeu:

Eu acho que os próprios fatos históricos. A adequação histórica, a adequação de tempo, adequação de espaço. E também a de mercado né. Na minha opinião, fazer com tenha uma atratividade de mercado, lá do cinema, quando é filme. Financeiramente, a fábrica de bonecas, a fábrica de filmes, eles acabam colocando no mercado e chama atenção da criança para aquilo e aí elas vão conhecer os filmes, e elas conhecem a história (SUELY).

Por meio da análise de conteúdo de sentido dessa fala, percebeu-se que Sue-ly reconheceu, após a vivência proposta, que a narrativa é socialmente situada e

que ao longo dos anos ela se adapta ao que Arruda (2014a) chama de prisma sequencial da representação social, que é a adaptação dessa narrativa para melhor responder às necessidades temporais de cada contexto. Ela fala ainda da aceitação do mercado, neste caso, pode-se associar essa fala ao que Arruda (2014a) chama de prisma conjuntural, que se detém no veículo em que uma representação social é distribuída. Neste caso, a aceitação do público quanto aos filmes produzidos com base nessa narrativa precisa de espectadores e, segundo a professora, as adaptações dela levam em consideração “a atratividade do mercado”.

Tendo em vista uma das hipóteses desse estudo, questionou-se à professora se o fato de ela ter tido acesso ao percurso narrativo proposto neste estudo mudou, de alguma forma, a maneira como passou a observar os contos de fadas. Ela ponderou:

Fez, fez sim! Como eu nunca tinha me dado conta disso, dessa ideia do percurso narrativo, hoje em dia eu vejo as histórias de outra maneira. A história mesmo que eu estou trabalhando com as crianças né, *Chapeuzinho Vermelho*, eu estou nesse momento com seus autores diferentes, tratando do mesmo tema. E essas releituras que eles fazem as próprias crianças percebem, então as crianças conseguem perceber as diferenças que têm, de novas versões (SUELY).

Parece que a vivência com o percurso narrativo teve influência tanto na percepção da professora acerca dos contos de fadas como na maneira que ela utiliza essa narrativa como recurso pedagógico. Isso porque ela aponta que, naquele momento, estava trabalhando seis versões diferentes de um mesmo conto, fato que não mereceu relevância, quando da primeira observação em sala. Também falou sobre a percepção das mudanças apontadas pelos seus alunos durante esse trabalho. Durante a primeira observação em sala, a professora prometeu explicar aos estudantes o que seriam versões de um mesmo conto, no entanto, durante a observação em sala, isso não aconteceu.

A professora continuou narrando acerca das atividades que realizou em sala, após a vivência do percurso narrativo:

Quando eu pergunto se eles acham as histórias diferentes, eles falam que acham que de um jeito fica melhor. A história mesmo da *Cigarra e da Formiga*, quando eu coloquei os três finais possíveis, eu fiz um debate aqui na sala, e a gente votou qual era a versão mais apropriada (SUELY).

Essa fala confirma o fato de a professora ter estendido o trabalho com contos de fadas às suas versões, propondo até a interação entre os estudantes com a narrativa, no sentido de eles mesmos escolherem quais seriam mais adequadas. Associou-se essa fala ao prisma da expansão de uma representação social (ARRUDA, 2014a), uma vez que a professora demonstrou perceber que os contos de fadas compõem uma rede de significados e que estes podem ser reinterpretados de acordo com contexto em que estão presentes.

Finalmente, quando foram mostradas as representações sociais construídas na etapa anterior deste estudo, a professora relata:

Claro né, Carol, quando trabalhamos com contos de fadas o professor instiga a criatividade e a imaginação da criança. Sim, esse negócio é verdade mesmo, sabia? Porque ao trazer os contos eu procuro fazer as crianças sonharem, planejar e buscar uma nova realidade, as crianças sonham nos contos de fadas mesmo, muitas até criam expectativas em suas vidas adultas por causa deles (SUELY).

Seguiu apresentando a zona de contraste da etapa anterior:

Mas eu não acho que quando eu trabalho com os contos eu estou me opondo à realidade, não mesmo! Na minha opinião, eles são complementares, pois é através da imaginação que as crianças se preparam para a realidade, e é através da criatividade que mudam a realidade, uai! (SUELY).

Percebeu-se que a professora Suely se identificou com as representações sociais construídas por seus pares acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico. Concordou prontamente com os núcleos centrais, imaginação e criatividade, bem como afirmou que, na sua prática pedagógica, utiliza a narrativa dos contos de fadas para “fazer as crianças sonharem”. Mas também demonstrou desacordo com a zona de contraste, relatando que acreditava que a imaginação e a criatividade não seriam objetivos pedagógicos opostos à realidade, mas sim complementares, uma vez que os contos de fadas estimulam a imaginação de novas realidades, e a criatividade seria a ação que mudaria essa realidade.

Nessa ocasião, foi agendada a última observação em sala, que seria realizada na semana seguinte. No entanto, quando a pesquisadora tentou confirmar, a professora relatou que estaria em atividade extraclasse e que não seria possível confirmá-la. Como a semana que se sucedeu foi feriado, a última observação foi realizada apenas um mês depois dessa etapa da pesquisa.

9.1.5 Diário de Bordo – Segunda Observação

Do mesmo modo que primeira observação, a segunda foi combinada por meio de mensagem de celular. Cheguei, no dia combinado, à Escola Classe 604 às 9 horas da manhã, e os estudantes estavam corrigindo uma tarefa de matemática que, segundo a professora, havia sido realizada no dia anterior. Aguardei uns 15 minutos até que a professora começasse a realizar a atividade relacionada ao conto de fadas. Ela solicitou então aos estudantes que organizassem as carteiras formando grupos. Como havia sido combinado também no dia anterior, cada grupo tinha um líder, que foi até a mesa da professora buscar o livro de seu grupo, que também já havia sido trabalhado. Essa observação, como a anterior, também se estendeu, durante duas horas, terminando às 11h20.

Após a organização dos grupos, a professora lembrou que no dia anterior os grupos (formados por três ou quatro crianças) haviam recebido uma versão diferente do conto *Chapeuzinho Vermelho*, e estes rememoraram a leitura, e a professora solicitou que cada líder do grupo fizesse um breve resumo da versão que havia recebido. A professora esclareceu que as versões eram as mesmas trabalhadas durante a primeira observação, mas que hoje tinham pensando em uma proposta diferente para a organização do trabalho pedagógico. Cada líder fez um breve resumo de seu livro. Aponta-se que, mesmo antes de realizar o percurso narrativo, a professora Suely já havia utilizado várias versões do conto de fadas escolhido por ela – *Chapeuzinho Vermelho* –, no entanto, segundo sua fala, após a realização do percurso narrativo, pensou que haveria outras formas de trabalho para explorar esse recurso pedagógico.

A professora pegou em seu armário a versão do conto *Chapeuzinho Vermelho* que havia lido na primeira observação e, da mesma maneira, foi pulando algumas partes do livro que acreditava serem inadequadas aos seus educandos. Foi possível perceber que, mesmo o conteúdo que a própria professora caracterizou como “excessivamente sexualizado” e sem o final feliz que se espera dos contos de fadas, como se conhecem tradicionalmente, ela preferiu continuar com a mesma versão da história, fazendo referências a essa versão como a original do conto escrito por Perrault. Os estudantes escutaram a leitura atentamente, e, como já a conheciam, não demonstraram surpresa com o final trágico do conto, tam-

pouco com o fato de a professora não mostrar as ilustrações como costumava fazer, quando contava um conto de fadas em sala.

Percebeu-se, neste sentido, que essa versão da história chamou a atenção da professora, mesmo considerando a narrativa do conto inadequada. Por este motivo, a versão foi anexada ao final desta tese. Observou-se ainda que, como alerta Benjamin (1987), existe um interesse do narrador, papel assumido pela professora, em conservar o que foi usualmente narrado, procurando evitar a morte daquela narrativa.

Em seguida, a professora se dirigiu ao quadro para escrever alguns itens e dar as orientações sobre o trabalho que seria realizado naquele dia. Começou a explicação da atividade, falando sobre versões de uma mesma história. Exemplificou que, quando acontece algum fato entre duas pessoas, nem sempre elas contam o acontecimento da mesma forma: cada um conta a sua versão. Explicou que essa situação também se aplicava aos contos de fadas:

Cada pessoa que registrou essa história da *Chapeuzinho Vermelho*, conta ela do seu jeito, às vezes acrescenta algumas coisas, tira outras coisas e até muda o final da história, igual nós vimos ontem. Tem coisas que ninguém mexeu, como a floresta, o lobo e a vovó, mas tem outras coisas que mudaram, igual à cor que ficou *Chapeuzinho Amarelo* na versão do Chico Buarque e a versão em que a *Chapeuzinho Vermelho* era um menino (SUELY).

Por meio da mudança de atitude da professora quando tratou das versões do conto que utilizou como recurso pedagógico, percebeu-se seu entendimento sobre a importância do conhecimento das versões de um mesmo conto. A professora se interessou em explicar para seus alunos o que eram versões, como essas versões poderiam ser construídas historicamente e que, naquele momento, havia em sala diversas versões do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*.

A professora continuou falando que o objetivo da aula era que cada grupo de estudantes produzisse sua própria versão do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* e que, para isso, eles deveriam seguir as orientações ali anotadas, pois, dessa maneira, a história construída continuaria se parecendo com a história de *Chapeuzinho* e não viraria uma história completamente diferente. Esclareceu: “Se uma outra pessoa que não participou dessa aula ler a história que o grupo escreveu precisa

identificar que a história é da Chapeuzinho, mas que algumas coisas estavam mudadas, mais modernas ou diferentes” (SUELY).

Em seguida fez as seguintes anotações no quadro:

Na sua versão da história da Chapeuzinho...

- 1) O que teria na cestinha?
- 2) De que forma a Chapeuzinho iria para a casa da vovó?
- 3) Quem seria o lobo?
- 4) Quem seria o caçador?
- 5) Como seria o final da história?

A professora seguiu com a explicação que os grupos poderiam construir a história pensando nessas perguntas, adaptando os fatos da maneira que achassem mais adequados, mas que a história precisaria fazer sentido e ser entendida, pois, ao final da atividade, cada grupo iria à frente para contar sua versão para a sala e para a pesquisadora.

Neste momento da atividade, notou-se que a professora se interessou pelas duas formas de memória explicitadas por Vygotsky (2014): a memória reprodutiva e a memória criativa. Esta ultrapassa a própria memória, abre espaço para a percepção sincrética do mundo e possibilita uma reinterpretação da narrativa utilizada como recurso pedagógico por parte dos estudantes. A proposta da professora se alinha com o pensamento de Vygotsky (2014, p. 3), que afirma: “Toda atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações pertence à função criadora”. Alinha-se ainda com as representações sociais encontradas na etapa anterior desta pesquisa, quando os respondentes afirmaram que a utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico se relaciona com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Inferiu-se ainda, diante dessa percepção demonstrada pela professora quando listou os elementos-chave que deveriam estar contidos nas novas versões, que do mesmo modo que esta pesquisa apontou os elementos simbólicos do conto *A Bela Adormecida*, ela também apontou esses elementos no conto trabalhado naquela ocasião. Entendeu-se que, dessa maneira, a professora procurou demonstrar aos estudantes que os elementos simbólicos poderiam assumir novos aspectos e, mesmo assim, a história continuaria sendo uma versão de um mesmo conto. Neste sen-

tido, como assinalam os escritos de Benjamin (1987), os aspectos simbólicos de um conto de fadas se fazem presentes justamente pela emergência do mito nessa modalidade narrativa. Extrapolou-se essa linha de interpretação, alinhando-a com os próprios escritos de Benjamin (1955) em *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, observando que as novas versões criadas pelos estudantes se caracterizaram por serem “um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente” (BENJAMIN, 1955, p. 1).

Aspectos igualmente observados na análise do percurso narrativo de um conto de fadas, elaborado à luz da teoria das representações sociais. Convém lembrar que uma representação social expressada por uma narrativa reproduzível, como foi demonstrado, carrega a autenticidade das representações comuns ao tempo daquele que a reproduziu.

Dentre os sete grupos formados para a construção das versões adaptadas dos contos de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, a totalidade substituiu a personagem principal por uma pessoa (cinco grupos continuaram com uma menina e dois a substituíram por meninos) com nome próprio (Luísa, Lara, Juliano), saindo da generalização de uma menina com capuz vermelho. Houve dois grupos que substituíram a cesta de frutas por alimentos de seu cotidiano, como leite, bolo e biscoitos. A forma como a personagem principal se dirigiu à casa da vovó também foi descrita de maneiras diferentes pelos grupos. Em dois grupos, ela foi de carro; em um, de Uber; em outros dois, de bicicleta; em outro, de metrô; e, no último grupo, continuou indo a pé.

O personagem do lobo foi substituído por um ladrão em dois grupos; em outros dois, por um cachorro; em outro, foi retratado como um homem vestido de múmia, finalmente houve dois grupos que colocaram um leão e um tigre, respectivamente. Já o caçador foi retratado por dois grupos como um policial; em outros três, continuou sendo caçador; em um grupo, quem assumiu o papel de herói da história foi a própria vovó, que atropelou o vilão; e nos dois últimos grupos restantes não houve a retratação do papel do herói, mas relataram um final trágico para a história. Em um desses grupos a vovó e a menina foram comidas pelo leão; no outro, foram todos devorados por um tigre feroz. Os outros cinco grupos descreveram os finais característicos dos contos de fadas, com as palavras esperadas: “e foram felizes para sempre”.

Inferiu-se, nesse contexto, a disponibilidade da professora em valorizar os aspectos da produção e da imaginação humana, baseados em atividades cotidianas dos estudantes, utilizados em paralelos aos relatos fantásticos dos contos de fadas. Sugere-se que a vivência do percurso narrativo proposto neste estudo iluminou novos espaços de criação e utilização do recurso pedagógico “contos de fadas”. Esse espaço, observado por meio das recriações da história *Chapeuzinho Vermelho*, foi utilizado pelos estudantes em uma perspectiva descrita por Vygotsky (1994, p. 5-6): [...] “mas na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para criar, e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo humano”.

Parece coerente a inferência de que a professora Suely se reconhece nas representações sociais construídas por seus pares acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico para o exercício da criatividade e da imaginação com seus estudantes. Inferiu-se ainda que a oportunidade da vivência do percurso narrativo descrito nesta tese abriu espaços diferentes quando da utilização simbólica, interpretativa e imaginativa das narrativas dos contos de fadas. Em princípio, mesmo tendo explorado algumas versões do conto de *Chapeuzinho Vermelho*, a professora Suely ainda não havia demonstrado o interesse em explorar seus aspectos simbólicos e suas possibilidades comparativas. Após a vivência proposta, pareceu que Suely se interessou em explorar os aspectos simbólicos, bem como a jornada do herói em uma atividade de elaboração criativa da narrativa. Por isso mesmo, é possível dizer que a vivência do percurso narrativo e o conhecimento das representações sociais construídas por seus pares contribuíram para a reflexão da professora acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico, para aumentar as possibilidades de sua utilização no contexto escolar.

9.2 Estudo de Caso 2 – A História Meio ao Contrário

Para este estudo de caso, a professora em princípio escolheu o livro intitulado *História meio ao Contrário*, de Ana Maria Machado. No entanto, com o decorrer das experiências da pesquisa, foi desenvolvida outra percepção dos contos de fadas.

9.2.1 Caracterização do Sujeito de Pesquisa

A professora Regina (nome fictício para ilustrar este estudo), 40 anos, trabalha na Secretaria de Educação há cerca de 10 anos em turmas de quarto e quinto anos, tendo atuado por dois anos como supervisora escolar. Foi a terceira professora convidada a participar deste estudo, pois a professora convidada anteriormente não prosseguiu por motivos pessoais. Convidada para participar desta pesquisa, Regina se mostrou muito solícita e disposta a contribuir. Quando foi informada sobre o procedimento da pesquisa, relatou preocupação acerca de corresponder às expectativas da pesquisadora, perguntando o que precisava ser feito, o que teria de estudar e o que poderia fazer para contribuir da melhor forma. Durante uma conversa, procurou-se tranquilizá-la quanto aos objetivos da pesquisa, deixando claro que o processo em nada se assemelhava a uma avaliação e que ela deveria realizar as atividades propostas com tranquilidade e da maneira que achasse mais conveniente.

Na ocasião da pesquisa, em 2018, a professora participante desta etapa do estudo lecionava em uma turma de quinto ano do ensino fundamental, no turno matutino, na escola classe 419 de Samambaia Norte. Essa turma era composta por 19 alunos: oito meninos e 11 meninas, sendo que dois desses alunos possuíam laudo médico e, por isso, estavam dentro da estratégia de matrícula, para que o número de estudantes fosse reduzido. A média de idade dos estudantes era entre nove e 12 anos. A direção da escola também foi extremamente solícita em permitir a participação da professora neste estudo e de que fossem aplicados os questionários da etapa anterior deste estudo para os outros professores. A escola tem boas condições gerais, é pintada, possui quadra de esportes e parquinho. Atende à educação infantil e à primeira etapa do ensino fundamental. No entanto as salas onde funcionam as turmas de quarto e quinto anos ficam num bloco improvisado de madeira, que até o momento do estudo ainda não havia sido reformado, apesar das promessas governamentais de oito anos antes. Talvez por isso, a sala de aula era um pouco escura.

A professora Regina foi convidada logo após o processo de qualificação desta tese, em janeiro de 2018. No mês de fevereiro, durante o processo de coordenação pedagógica anual, realizou-se a primeira entrevista. Nessa oportunidade, foi explicado como seriam todas as etapas de pesquisa, e foi agendada a primeira observação em sala.

9.2.2 Primeira Entrevista Semiestruturada

A primeira entrevista semiestruturada com a professora Regina foi realizada na sala da equipe especializada de apoio à aprendizagem, no final do mês de fevereiro de 2018, logo após o processo de escolha de turmas na Escola Classe 419. A sala era tranquila, e foram disponibilizados água e café para a entrevistada. As cadeiras foram posicionadas uma em frente à outra, e o celular usado para gravar a entrevista ficava sobre a mesa. Procurou-se deixar a entrevistada tranquila. Ela foi orientada de que se não se sentisse confortável para responder a qualquer questão, não haveria problema. A professora foi alertada quanto ao começo da gravação, e iniciaram-se as perguntas que constam do Apêndice B desta tese. No decorrer do diálogo, surgiram outras questões que, de acordo com sua importância, foram exploradas no estudo.

O diálogo começou, solicitou-se à professora que falasse sobre os contos de fadas que tinha na memória e quais suas lembranças acerca dessa forma narrativa. Coincidentemente, uma vez que não se falou à entrevistada que esta tese tinha como objeto o conto *A Bela Adormecida*, a professora relatou que o primeiro conto do qual conseguia lembrar era exatamente este.

Quando questionada quanto ao motivo que a levou a falar sobre esse conto, Regina relatou que “ele está por aí, na nossa prática, na sala de aula e na vida!”. Pareceu que essa fala pode estar relacionada à função do saber de uma representação social, que está relacionada à difusão de algum conteúdo e, como visto nos capítulos anteriores, essa narrativa é difundida por diversos meios, dentre os quais livros, filmes, materiais escolares, desenhos. A professora Regina continuou relatando suas memórias acerca dessa narrativa: “Também tem aquela questão da princesa que aguarda ali, né! (risos) Aquela coisa, aquela espera. Minha memória é de princesas e príncipes”.

Pode-se apontar como um eixo marcante nesta tese a referência à “princesa que espera” da participante da segunda etapa do estudo. Nota-se, assim como no estudo de caso anterior, que a representação da princesa do conto de fadas, como a mulher que espera ser salva, como a mulher delicada, bonita e rica, expressa na fala da professora Suely (SUJEITO 1 desta pesquisa) demonstrou ser questão sensível durante o processo de entrevistas. De acordo com Moscovici (2015), quando uma

representação social se encontra em pleno movimento, passando pelo curso de ancoragem e objetivação, ela demonstra ser ponto sensível como em um jogo em que se mostra e se oculta, dependendo do contexto. Como foi levantado no percurso narrativo do conto estudado, parece que os conteúdos das falas das professoras entrevistadas, nessa etapa da pesquisa, também demonstram essa sensibilidade.

Quando questionada se os contos de fadas influenciavam, de alguma maneira, a formação da criança, Regina relatou:

Eu acho que alimentam essa parte subjetiva, porque o sentimento é subjetivo. É uma necessidade que a gente tem de acreditar em algo encantado, bom. Todo mundo tem um lado bom e um lado ruim, a gente sabe disso, né? (REGINA).

Então você está me dizendo que os contos de fadas se relacionam com a parte emocional (PESQUISADORA).

Sim, muito. Porque mexe muito com o subjetivo (REGINA).

De acordo com Bettelheim (2002), os contos de fadas estabelecem integrações entre conteúdos psicológicos e afetivos da criança e certamente do adulto também. Esse estudioso especifica, em seu livro *Psicanálise dos Contos de Fadas*, algumas dessas emoções relacionadas, como o medo e a ansiedade do abandono, que, no conteúdo semântico da entrevistada, se relaciona com a expressão “a princesa que aguarda”, com a ansiedade da separação, entre outros tantos.

Para se compreender de que maneira a professora Regina observava a influência dos contos de fadas na formação da criança, pediu-se que ela descrevesse uma princesa e um príncipe.

A princesa tem característica de valores né. Nos contos aborda assim, isso é uma parte boa! A gente aborda sempre até porque precisa né. E tem muito dos valores. Ela é boa, é paciente, é batalhadora né. E o príncipe é aquele que vem apoiar e salvar (REGINA).

Mas se o príncipe é salvador, é a princesa que tem que ser salva? (PESQUISADORA).

Não, não! Mas também não acho que a princesa é salva não. É assim, ela aguarda né! É mais a questão emocional. É como eu te falei, ela aguarda ali. É como se tivesse um vazio e eles são complementares. É uma completude. Eles se salvam. Às vezes o príncipe está desiludido, a procura. Ou ele precisa de salvar (sic) um reino, ou precisa de uma companheira e a princesa está lá aguardando (REGINA).

Sá (1993) fala sobre a função prescritiva da representação social, e Moscovici (2015) afirma que existem ideias, conceitos que perduram, mesmo sendo objeto de

controvérsias. A entrevistada relatou os valores prescritos que observa na narrativa dos contos de fadas, afirmando que a princesa é paciente e que o príncipe salva. Quando a pesquisadora faz esse apontamento, ela demonstrou perceber que existe uma controvérsia nessa ideia. Moscovici (2015 p. 242) continua argumentando que, por meio da análise semântica, podem-se aproximar as “ideias propulsoras”, mas que sem dúvidas elas podem ser contraditórias, como foi possível inferir do conteúdo da fala de Regina.

Quando questionada acerca da utilização da narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico, a professora Regina relatou:

Não sei se eu gosto muito. Eu acho muito vago! Eu acho que a gente precisa trabalhar de uma forma mais realista sabe. Até pela minha personalidade. Não que eu não utilize, até porque os parâmetros sugerem né. Você sabe que a escola precisa trabalhar né. Então a gente apresenta o que é conto de fada, mas tem sempre a espera né, aquela coisa bonita, mas que aqui é muito fictício, fantasioso. Aí eu parto para realidade. ‘Será que aconteceria dessa forma?! Não!’ A criança não pode perder também o encantamento. Então eu não posso ir lá e cortar o barato da criança. Vai cair o mundo dele ali né! ‘Nossa, mas é tão bonito, como assim não é desse jeito’. Tipo, coloco de uma forma prática, até quando eu converso com eles sobre a vida real, quem é a sua princesa, pode ser sua mãe, que é aquela que trabalha, que batalha para ter o melhor sabe. Eu levo pra esse lado (REGINA).

Pode-se inferir, por meio da análise do conteúdo de sentido e do conteúdo semântico da fala de Regina, que essa maneira de abordar a narrativa dos contos de fada como recurso pedagógico se alinha com a zona de contraste encontrada na etapa anterior deste estudo. Regina procurou esclarecer que existe o contraste entre o mundo real e a ficção dos contos de fadas. Observou-se também, por meio da análise do conteúdo de sentido e da análise semântica através do *software* Iramuteq, que na segunda periferia se encontra a zona de contraste trazida pelos professores respondentes da TALP, caracterizada pelo termo semântico “realidade”. A professora Regina, no conteúdo de sua fala, também demonstrou uma relação de oposição entre a narrativa dos contos de fadas e a realidade, reconhecendo que a criança precisa do encantamento dessa narrativa, mas que apontar essa zona de contraste é necessário, uma vez que ela relatou que procura fazer um paralelo com a realidade, a exemplo da comparação da princesa com a mãe.

Com o objetivo de conhecer se havia uma relação afetiva pessoal da professora Regina com a narrativa dos contos de fadas, sugeriu-se o processo de complementação de frase: “O conto de fadas mais bonito é...” (PESQUISADORA). “É

aquele que acaba bem, que é raro na vida, né! Na vida a gente sofre muito. Sofre, dorme, desmaia, passa por maus bocados. Então é aquele que acaba bem, tipo da Cinderela” (REGINA).

Novamente, a entrevistada traz a zona de contraste entre contos de fadas e realidade, demonstrando seus sentimentos atuais acerca da realidade, caracterizando o sofrimento em oposição ao final feliz dessa narrativa. Quando se analisou o conteúdo semântico de sua fala, destacaram-se as palavras: sofre, dorme e desmaia. Bettelheim (1997) relaciona o período do sono do herói ou da heroína, presente em inúmeros contos de fadas clássicos, como um período de reconhecimento e reunião de forças para o enfrentamento de batalhas posteriores. Esse autor continua dizendo que, após esse período de passividade e recolhimento, a princesa começa a fazer um movimento para o exterior e sua relação com o mundo. “A linguagem simbólica dos contos de fadas afirma dessa forma que, depois de eles terem juntado forças na solidão, tornam-se agora eles mesmos.” (BETTELHEIM, 1997, p. 77).

No entanto, quando questionada se se identificava com alguma personagem dos contos de fadas, Regina respondeu:

Heroína sim. Tipo eu mesma! Eu acho que tem gente que vive num mundo muito imaginário, né. A que eu mais me identifico mais. Mas uma princesa, digamos assim, realista. Não é essa que fica e espera, que tem uma necessidade de estar esperando por alguém vir salvar. Ser princesa é muito maior e mais abrangente. Porque pra ser princesa você precisa se respeitar e ter o seu norte. Você vê a Malévola, ela tem um histórico de mágoa, né. E isso é do ser humano. As coisas acontecem e mudam a nossa forma de pensar, pra melhor e para pior (REGINA).

Mesmo trazendo novamente, no conteúdo semântico de sua fala, a zona de contraste de oposição entre contos de fadas e realidade, Regina demonstrou encontrar outros sentidos na figura da princesa. Novamente ela associa a figura da princesa com virtudes e demonstra que, em alguma medida, essa função prescritiva está associada às princesas dos contos de fadas. Regina lança luz ainda sobre o aspecto dual da essência humana, quando cita *Malévola* para ilustrar essa ideia, talvez porque [...]

[...] os contos de fadas não apresentem soluções unilaterais. Mesmo quando se trata de uma menina ensimesmada na luta para tornar-se si mesma, e o menino lidando agressivamente com o mundo externo, os dois simbolizam os dois modos que temos que lidar para conseguir a egoicidade: aprendendo a entender e a dominar o interior tanto quanto o mundo externo (BETTELHEIM, 1997, p. 78).

Finalmente, questionou-se a professora acerca do conto de fadas objeto desse estudo: “Quando eu falo da Bela Adormecida, o que você lembra?” Regina disse: “Só que o príncipe tem que dar um beijo nela pra ela acordar”. A pesquisadora, então, provocou: “Você assistiu ‘Malévola’? Quem dá o beijo para a Bela Adormecida acordar?” Regina respondeu: “Eu assisti. Mas eu não sei, Carol. Não lembro!”

Moscovici (2015, p. 243) argumenta que, no limite das ancoragens humanas (relação entre o desconhecido e o conhecido) se dá o processo de legitimação das propriedades atribuídas a cada objeto. Relatou-se no percurso narrativo de *A Bela Adormecida* que provavelmente a ideia de felicidade eterna estava se desvinculando da ideia do encontro com o príncipe e que, justamente, essa ideia foi trazida para o lugar de conhecimento e expansão na película fílmica *Malévola*. Durante o diálogo com a professora Regina, percebeu-se que ela citou essa personagem quando se referia às princesas com as quais se relacionava em oposição às princesas que esperam. Notou-se, neste sentido, que a entrevistada reconhece esse processo de mudança, mesmo não tendo claro o que especificamente a fez observar esse aspecto. Quanto a isso, Moscovici (2015, p. 245) afirma que essa construção se dá muitas vezes no campo semântico por meio de “chaves interpretativas”, que, nesta pesquisa, foi explorado no percurso narrativo do conto de fadas objeto deste estudo.

9.2.3 *Diário de Bordo – Primeira Observação*

Quando cheguei à escola para fazer a observação, como previamente combinado com a professora, os estudantes estavam se organizando em seus lugares (enfileirados). A turma era composta por 19 estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Havia 11 meninas e oito meninos, e a turma era reduzida, pois dois estudantes estavam na estratégia de matrícula. A observação foi realizada no dia 14 de março de 2018 e durou duas horas e meia, iniciando-se às 8 horas e terminando às 10h30. Após a professora me apresentar aos alunos como “uma professora que está fazendo uma pesquisa”, acomodei-me no final da sala e pedi que ela seguisse a atividade de acordo com o que havia planejado. A professora relatou então que o assunto da aula se pautaria nos contos de fadas e que havia trazido um conto para ler para eles. Disse, dirigindo-se a mim, que encontrou aquele conto pesquisando em sites na internet e que o imprimiu para a aula daquele dia.

A professora sentou-se à frente da turma, pegou suas folhas e começou a contar a história chamada *História Meio ao Contrário*, de Ana Maria Machado. A história não contava com ilustrações. No começo da leitura, as crianças estavam atentas, no entanto, como era muito longa, antes que chegassem as partes principais, os estudantes começaram a se dispersar, fazerem conversas paralelas, o que fez com que a professora tivesse de interromper a leitura algumas vezes para pedir silêncio.

Levantado no capítulo “Representações Sociais dos Contos de Fadas”, esse comportamento dos estudantes pareceu corroborar o argumento de Moscovici (2015) quanto à “convencionalização” de objetos, pessoas e, neste caso, dos contos de fadas. De acordo com esse autor, as pessoas tendem a categorizar modelos para ancorar objetos familiarizados e compartilhados pelo grupo. Interpreta-se, neste sentido, que o conteúdo da *História Meio ao Contrário* não parece compor a categoria dos contos de fadas, levando os estudantes a uma quebra de expectativas e à dispersão. O recorte da fala da estudante 1 ilustra bem esse fato: “Mas isso é conto de fadas, tia? Não sei, nem teve era uma vez.” (ESTUDANTE 1). Talvez por isso a professora, quando percebeu que os alunos estavam dispersos, antes mesmo de terminar a leitura, resolveu contextualizá-la para os estudantes falando: “Gente, vocês precisam entender que essa história é diferente das outras, por isso ela se chama história ao contrário, vamos escutar para entender como as coisas aconteceram”. (REGINA)

Em seguida, continuou fazendo a leitura e, depois de mais três parágrafos, os estudantes voltaram às conversas paralelas. A professora apresentou somente essa versão da história e apenas contextualizou a origem e as diferenças daquele conto quando percebeu o comportamento dos estudantes. Percebeu-se nessa fala da professora uma tentativa de aproximar dos contos de fadas a leitura escolhida de outra categoria narrativa, com convenções diferentes daquelas comuns, tornando os estudantes conscientes dos aspectos não convencionais que compunham aquele objeto (MOSCOVICI, 2015). No entanto percebeu-se que nem sempre a professora obteve sucesso em recuperar a atenção dos estudantes. Isso sugere que:

Mas nós não podemos imaginar que podemos libertamo-nos de todas as convenções, ou que podemos eliminar todos os preconceitos. Melhor do que tentar evitar todas as convenções, uma estratégia melhor seria descobrir e explicitar uma única representação. Então, em vez de negar as convenções e preconceitos, essa estratégia nos possibilitará reconhecer que as

representações constituem, para nós, um tipo de realidade (MOSCOVICI, 2015, p. 35-36).

Ao final da leitura, quando a professora já havia direcionado a atividade, a pesquisadora questionou a professora acerca do porquê de ela haver escolhido aquele conto, e ela esclareceu que foi motivada justamente por ser uma história diferente das “normais” e que, por isso, acreditou que os alunos iriam gostar mais.

Ao terminar a leitura do conto, a professora pediu que os estudantes se organizassem em duplas e solicitou que anotassem o que haviam achado daquela história. Após as anotações, solicitou que dividissem, de forma oral, as anotações com a turma. Uma dupla, composta por um menino (dez anos) e uma menina (11 anos), fez o seguinte relato: “Essa história não é uma história comum, ela não fala de uma princesa, ela fala que o povo é que dá problema para um reino. Eu gosto de contos de fadas, mas esse conto é moderno, é diferente”.

A partir dessa fala, foi possível perceber que, quando a professora anunciou a leitura de um conto de fadas, a criança imaginou uma forma específica de se contar uma história. Esse acontecimento sugere que a tentativa de negar as convenções (MOSCOVICI, 2015), por não se tratar de um conto de fadas tradicional, em que a jornada do herói (CAMPBELL, 1992) é bem explícita, quebrou as expectativas das crianças de ouvirem um conto de fadas, porque não foram correspondidas, o que resultou numa demonstração de pouco interesse.

Em seguida, outra dupla de estudantes, de nove e 11 anos, manifestou-se: “Essa história é diferente, começa pelo final, começa com foram felizes para sempre, então se eles já estão felizes, não tem mais nada para contar.” Demonstra, assim como a dupla anterior, que as expectativas a respeito de contos de fadas não foram correspondidas por não se tratar da convenção atribuída à modalidade narrativa deles.

Após essa atividade, a professora resolveu, segundo ela de improviso, abrir um debate na turma, para falar sobre o que seria e o que não seria contos de fadas e se aquela história poderia ser chamada de conto de fadas. Os estudantes eram convidados a falar à medida que levantassem a mão. Uma estudante (menina, nove anos) fez uma lista das histórias que considerava contos de fadas: “Eu conheço *A Chapeuzinho Vermelho*, *A Branca de Neve*”. Outra estudante (menina, dez anos) completou: “Tem *A princesa e o Sapo* e também *a Malévola* e tem os *Três Porqui-*

nhos”. Então a professora questionou: “*A História Meio ao Contrário* é, ou não é um conto de fadas?”. Um estudante (menino, 10 anos) respondeu: “Se a senhora trouxe pra (sic) aula deve ser, né!” Alguns estudantes concordaram, e outros disseram que achavam que aquela história não era um conto de fadas. Percebeu-se nas falas dos estudantes que os contos de fadas citados correspondem a modelos convencionais da narrativa estudada, demonstrando, neste sentido, o caráter prescritivo das representações sociais (MOSCOVICI, 2015), uma vez que os estudantes colocaram apenas os contos clássicos na categoria de narrativa de contos de fadas.

Em conversa com a professora, no momento do lanche dos estudantes, a pesquisadora questionou-a, em particular, se achava que aquela história era um conto de fadas, e ela respondeu sim. Regina esclareceu ainda que a discussão sobre os contos de fadas não seria o tema principal, pois havia planejado utilizar a história para realizar uma atividade de língua portuguesa:

Carol, eu queria mesmo era fazer uma interpretação do conto e depois pedir aos alunos que fizessem uma ilustração, mas a discussão foi tomando um caminho que eu não havia imaginado. Nunca pensei se os alunos iriam discutir se essa história era um conto de fadas, nem eu questionei isso (REGINA).

Moscovici (2015), citando ele mesmo, faz uma análise acerca das convenções e expectativas de determinados elementos simbólicos, quando se referem à conversão de ideias consonantes e dissonantes:

Conjecturei, nessa ocasião (MOSCOVICI, 1981), que a conversão é acompanhada, no fenômeno de mudança, pelo que os sociólogos chamam de ignorância pluralista. Algum dia, repetidamente, as pessoas se dão conta que elas acreditam, ou sentem, as mesmas coisas (MOSCOVICI, 2015, p. 279).

Nessa ocasião da observação em sala, percebeu-se que a própria professora também estava em dúvida quanto ao fato de aquela história poder ser caracterizada como um conto de fadas. A observação foi encerrada e combinou-se o próximo encontro.

9.2.4 Segunda Entrevista Semiestruturada

A segunda entrevista semiestruturada com a professora Regina foi agendada por meio de mensagem. Essa entrevista foi realizada no momento de coordenação pedagógica, na sala dos professores da escola onde a professora atuava naquela

ocasião, cerca de dois meses após a primeira observação em sala, pois a professora pediu, por duas ocasiões, mais tempo para conseguir fazer todas as etapas do percurso narrativo proposto. Por isso, esse diálogo aconteceu em 10 de maio de 2018, no período vespertino, cerca de três dias após a professora relatar ter conseguido fazer todo o percurso narrativo proposto.

A entrevista começou com a entrevistadora questionando a professora sobre ela conhecer todas as versões das histórias de *A Bela Adormecida*. A professora relatou que conhecia algumas versões escritas e também, antes da pesquisa, havia assistido ao filme *Malévola*, mas, segundo ela, o assistiu novamente quando fez o percurso proposto. Perguntou se havia algum problema em fazer essa mesma atividade do percurso narrativo com os seus alunos. A pesquisadora respondeu que não, e a professora continuou falando que achou a proposta muito interessante, e que quis que seus alunos também pudessem ter acesso a esse conteúdo. Relatou ainda que demorou a fazer todo o percurso narrativo, pois estava, semanalmente, trabalhando em sala as histórias disponibilizadas e, por isso, precisou de cerca de cinco semanas. Dentro dessa proposta em sala, a professora relatou que havia encontrado outras versões do conto *A Bela Adormecida*, que também as trouxe para o contexto pedagógico em que ela estava realizando o percurso narrativo com seus estudantes, dentre as quais uma narrativa em que a personagem era negra.

Quando questionada acerca dos principais aspectos que caracterizavam a narrativa estudada, a professora Regina respondeu:

A questão da mulher. Você sabe que eu compartilhei essas reflexões com os alunos, né! Eles também repararam, falavam: - 'Ah professora, antigamente a mulher ficava esperando o marido chegar, um salvador, aquela coisa! Agora não é mais assim' (REGINA).

A professora Regina continuou:

Tem essa coisa da mãe também nos contos. Aí você vê a Malévola! Era não era má, ela tinha um amor de mãe, o amor maior não era do príncipe, era dela. Os meninos também viram isso, eles até falaram também (REGINA).

Por meio da análise de conteúdo de sentido dessa fala de Regina, divisou-se sua percepção acerca da temática feminina em todas as narrativas do percurso, e como as representações sociais dessa temática foram mudando ao longo do tempo. Moscovici (2015) afirma que muitas vezes os temas das representações sociais são

preservados como fonte constante de novos sentidos. Como relatado no percurso narrativo no capítulo anterior, a temática do papel feminino e da sua relação com o sexo oposto esteve presente em todas as narrativas, porém assumindo outros sentidos.

Quando questionada sobre a adequação desse percurso narrativo para o trabalho com crianças da faixa etária dos estudantes de sua turma, Regina relatou:

Olha Carol, eu acho que as versões modernas são melhores. Porque é mais adaptado à realidade deles [os estudantes]. As outras versões são também adequadas, por exemplo, no conto clássico eu exponho além da linguagem, a cultura, o jeito de viver daquela sociedade, da época, aquela espera. E a gente traz isso, porque embora a sociedade não vivencie mais, isso foi história, tem no vínculo, era assim. Não é a realidade agora, mas eles ouvem essas histórias inclusive dos avós (REGINA).

Benjamin (1994, p. 198) afirma que a narrativa é “a faculdade de intercambiar experiências e que por isso mesmo a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Observou-se que, após a vivência do percurso narrativo, o conteúdo da fala da professora Regina demonstrou reconhecimento de que uma narrativa carrega as marcas de seu tempo e que conhecer essas marcas é importante para o entendimento das vivências atuais. Quando questionada acerca de quais mudanças estariam na realidade passada, porém não na realidade presente, a entrevistada continuou: “Sim, a visão da mulher, a espera, a visão da mulher. A mulher está mais ousada! Eu acho que o ponto-chave dos contos é a ousadia, é o resgate de direitos. Que direitos a gente tinha? E agora?” (REGINA).

Como sugerido no percurso narrativo construído nesta tese, as representações sociais acerca do papel feminino na sociedade expressas por meio dos contos de fadas foram mudando, e essas mudanças podem ser observadas por meio desse percurso. O conteúdo da fala de Regina demonstra que ela também percebeu essa possibilidade de análise quando relatou que a mulher mostrada nos contos de fadas em versões atuais está mais “ousada”. O termo ousadia, segundo o dicionário Houaiss (2015), se relaciona a adjetivos como atrevimento, com a coragem de determinada pessoa ou atitude. Sugere-se que Regina observa nas versões atuais dos contos de fadas que as personagens femininas assumem papéis de coragem e atrevimento, o que seria incomum nas versões clássicas desses mesmos contos.

Quando questionada se o conhecimento dessas diversas versões do conto disponibilizadas no percurso narrativo influenciou, em alguma medida, sua prática pedagógica ou mesmo sua vivência fora da sala de aula, a professora respondeu:

Acrescentam! Acrescentam porque mostra a necessidade e a vontade de mudança. A gente não pode retornar ao que era, gente tem que evoluir, então é daqui para o melhor. E o incrível, e eu achei até engraçado que eles [os estudantes] percebem claramente quando você conta história. Até as vestes dos personagens, a linguagem e da cultura no geral. Quando a gente [a professora e os estudantes] conversou, eu falei: - hoje a gente tem o vício de falar gírias tipo 'véi', aí eu questionei com eles, será que daqui alguns anos, se você ouvir isso você vai estranhar. Eu citei para eles, por exemplo, a gíria dos anos 70 que era 'broto', eles falaram, broto de planta? Não gente, era uma gatinha, não é estranho agora? (REGINA).

Moscovici (2015) demonstra que o processo de construção de uma representação social normalmente está associado ao estranhamento do objeto que está em curso de aceção simbólica. Portanto, mesmo que Regina não tenha usado esse termo no sentido proposto por Moscovici (2015), é possível inferir que ela reconhece que uma narrativa pode conter elementos “estranhos” ou que possam causar estranhamento em determinado tempo. Também outros elementos atualmente familiares podem causar estranhamento em outro contexto social e histórico. É neste sentido que Benjamin (1994) esclarece que a narrativa do passado sofre ressignificação em tempo presente.

Quando a pesquisadora questionou a entrevistada acerca da sua opinião sobre a permanência de alguns contos de fadas até os dias atuais, ela respondeu: “Sabe o que permanece? A experiência, a experiência vivida! Por exemplo, história passa; costumes, alguns mudam. Mas o que foi vivenciado permanece, porque ele vai se recontando. Alguém leu, alguém ouviu e conta” (REGINA).

Benjamin (1994, p. 205) afirma que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”. E continua afirmando que “a relação ingênua entre ouvinte e narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado” (BENJAMIN, 1994, p. 210). Infere-se que o conteúdo da fala de Regina registra a necessidade humana de manter vivas as narrativas, uma vez que “a morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar” (BENJAMIN, 1994, p. 208).

Quando foram apresentadas para a professora Regina as representações sociais construídas na etapa anterior deste estudo, que relacionam a utilização dos

contos de fadas como recurso pedagógico ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ela afirmou:

Nossa, quanta coerência na relação entre contos de fadas e criatividade. Eu acho que tem haver sim, porque o mundo da fantasia faz com que as crianças, não apenas, os adultos também, sonharem, se projetar para o futuro e imaginar muitas coisas, né! Desde sentimento, como até coisas materiais, de construção do dia a dia, de vida de rotina. Então eu acho que sim. Quando eu utilizo os contos de fadas em diversas situações eu não uso só para instigar e suscitar a imaginação e a criatividade, eu uso para vários fins, né! Na questão dos valores, na questão das diferenças sociais, na questão dos ajustes sociais. Não de padronizar, mas de entender o próximo, as dificuldades e um deles também é trabalhar a imaginação e a criatividade então é uma ferramenta útil sim, nesse sentido (REGINA).

Percebe-se que a entrevistada se reconhece na construção de seus pares, respondentes na primeira etapa dessa pesquisa, que relacionaram os contos de fadas ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade e também os utilizam com essa finalidade. Demonstra ainda que essa relação não se resume às crianças, mas também dos adultos. Também fala de como as narrativas podem, de alguma maneira, influenciar o cotidiano daqueles que têm acesso a elas. No entanto, o conteúdo da fala da professora Regina se refere a outras funções que ela encontra nessa modalidade narrativa. Essa fala permite citar a “natureza convencional e prescritiva” de uma representação social (MOSCOVICI, 2015, p. 33). Isso porque as informações a que se tem acesso interferem no processo de cognição e entendimento do meio exterior, determinando e sendo determinadas por ele, uma vez que essas informações convencionalizam objetos e comportamentos e, posteriormente, indicam ou prescrevem a maneira de agir acerca dessa convenção. O conteúdo da fala da professora Regina suscita isso quando afirma que utiliza os contos de fadas para trabalhar valores.

Quando se apresentou a zona de contraste de sua representação social, Regina demonstrou discordar por meio do conteúdo de sua fala:

Eu não vejo dessa forma. Acredito assim, que a gente projeta, né! Pensa, arquiteta para uma possível ou não realização. Com relação ao mundo da fantasia, imaginação e criatividade, são um suporte. São projeções e possibilidade de realizar ou não alguma coisa, lógico que a gente vai adaptando o sonho, de acordo com a vivência e o contexto. Eu acho que é tipo um complemento, algo a mais para a gente poder realizar (REGINA).

Moscovici (2015, p. 35) afirma que não se pode libertar sempre de todas as convenções. Neste sentido, quando nega essa zona de contraste, a entrevistada

reconhece a fluidez entre fantasia e realidade, em um processo de complementariedade, e a impossibilidade de libertar-se de todas as convenções por meio da fantasia. No entanto, negando a zona de contraste apresentada pela pesquisadora na entrevista anterior, Regina demonstrou, por meio do conteúdo de sentido de sua fala, a oposição entre a realidade e a fantasia dos contos de fada, que na ocasião chamou de fictícia.

Finalmente, quando questionada se essa vivência na pesquisa influenciou, de alguma forma, a maneira como via os contos de fadas no geral, e particularmente *A Bela Adormecida*, observou-se o seguinte diálogo:

Você fala a maneira crítica de ver os contos clássicos? (REGINA)

Os contos no geral. (PESQUISADORA)

Qualquer conto então! Mas lógico, tanto que eu defendi que fosse nosso projeto, os contos de fadas, em uma releitura da escola de forma crítica. E também os contos são tão amplos que eu mesmo quero trabalhar sustentabilidade. Gente, a infinidade de contos que a gente pode trabalhar isso daí. (REGINA).

E porque você escolheu fazer o percurso com seus alunos? (PESQUISADORA).

Porque quando eu fiz o percurso narrativo, eu vi o quanto eles enfatizam essas mudanças na sociedade foi ele, entre todos. Mas lógico que eu puxei a brasa para minha sardinha, com esse caso da mulher. Porque a evolução, graças a Deus, foi muito grande! (REGINA).

E você acredita que essa vivência mudou a forma com que você trabalha com os contos de sala de aula? (PESQUISADORA).

Mudou! Olha, eu estava muito desacreditada dos contos de fadas, acho que você até lembra na primeira conversa que a gente teve. Olha minha visão! Aí eu vi o tanto que é bom a gente conhecer e criticar, pra vida mesmo. Porque antes assim, eu pensava que tinha de trabalhar porque era currículo mesmo. Mas depois de ver os contos dessa profundidade, nessa criticidade, de que eu podia trazer para o quinto ano uma questão de comparação, aí é uma visão crítica. Aí as pessoas falam que os alunos não têm amadurecimento para perceber. Tem, tem sim! Antes eu pensava: Nossa, contos de fadas né, tão batido, todo mundo fala, esse negócio é da educação infantil, desde sempre, os filmes e tudo. Eu achava, até na primeira conversa: tem tanta literatura, isso não vai dar no que preste. Só que conforme você vai vivenciando e planejando você começa a observar a aplicabilidade do conto. Aí não é mais uma coisa impensada, é uma coisa pensada, com objetivo e quando você tem objetivo você tem um resultado. E aí eu mudei! A minha maneira de pensar sobre os contos (REGINA).

Então você está me dizendo que fazer esse percurso repercutiu na sua prática pedagógica com relação aos contos de fadas (PESQUISADORA).

E foi em tudo, até na vida! Juro! Em tudo! Foi super! Porque olha, foi uma maneira prazerosa, tranquila, crítica e não banalizada porque é historinha. Porque o conto só acontece no contexto. Alguém pensou aquilo ali. Quando você traz para sala de aula isso, você fica observando nas 'vidinhas' (vidas dos alunos) isso. E eles adoraram (REGINA).

Percebeu-se, por meio desse diálogo final entre pesquisadora e sujeito de pesquisa que a vivência do percurso narrativo e o conhecimento de suas representações sociais repercutiram na prática pedagógica da professora. Também, segundo ela mesma, modificou a maneira como percebia essa narrativa. Moscovici (2015, p. 37) afirma que quanto menos se conhece uma representação social, mais ela influencia vivência dos sujeitos, daí, infere-se que quanto mais o professor conhece essas representações sociais que os contos de fadas carregam, mais esse fato repercute em sua prática pedagógica. Isso porque o próprio Moscovici (2015, p. 40-41) reconhece que pedagogos criam e transmitem ideias muitas vezes sem saber ou querer. Para esse autor, essa profissão tem a tarefa de tornar essas ideias explícitas e sistemáticas, o que se procura nas linhas desta pesquisa.

9.2.5 *Diário de Bordo – Segunda Observação*

Quando cheguei à sala de aula para a segunda observação, previamente combinada com a professora por meio de mensagem de texto, os estudantes já estavam trabalhando organizados em círculo na sala de aula com alguns livros do conto de fadas, passando de mão em mão para que eles pudessem, segundo a professora, ver as ilustrações. A observação aconteceu duas semanas após o segundo diálogo, com duração de duas horas. Os livros eram diversas versões de *A Bela Adormecida*, dentre as quais a versão registrada pelos Irmãos Grimm, de 1812, uma versão de *A Bela Adormecida* negra e a *História Sonolenta*, de Tatiana Belinky, que também é, segundo a professora, uma versão do mesmo conto de fadas. Fui convidada a participar da roda e a conhecer os livros que foram, segundo a professora, trabalhados no dia anterior. Já, nesse primeiro momento da recepção na sala de aula da professora Regina, foi possível perceber que ela demonstrou, em sua prática pedagógica, uma relação diferente com o recurso pedagógico “contos de fadas”. A professora demonstrou reconhecer que um único conto de fadas pode ser recontado em múltiplas versões, ou seja, comprovou o que Campbell (1992, p. 25) chama de “transformação do uno em múltiplo”.

A professora pediu a fala e explicou:

Carol, pedi que você chegasse um pouco mais tarde para essa observação porque hoje, a nossa turma assistiu a última versão do conto de fadas que estamos tratando, que é a ‘Bela Adormecida’. Acabamos de assistir ao filme da Disney ‘Malévola’ e agora iremos dar início às atividades relacionadas às

versões que conhecemos. A utilização dos termos versões, o interesse a professora em trazer essas versões para o universo da sala de aula, bem como a versão que demonstra outro ponto de vista do conto trabalhado, como é o caso que demonstramos com o filme 'Malévola' reitera a argumentação de Campbell (1992, p. 167): 'Mas quanto a perspectiva muda, concentra-se nos seres vivos, quanto o panorama do espaço e da natureza é encarado do ponto de vista das personagens a quem foi ordenado que habitassem, uma súbita transformação suplanta a cena cósmica' (REGINA).

Em seguida, a professora Regina falou sobre a atividade de casa que havia proposto no dia anterior. Consistia na elaboração de um texto crítico sobre as versões do conto que haviam trabalhado em sala, apontando as diferenças e as semelhanças que os estudantes lembravam. No momento da observação em sala, a professora propôs aos alunos a seguinte questão: "Quem quer falar sobre as diferenças entre todos os contos da Bela Adormecida que nós conhecemos ontem e hoje?" Os estudantes começaram a falar todos juntos, e a professora organizou as falas, pedindo que levantassem a mão. Uma estudante (menina, dez anos) levanta a mão para expor suas ideias: "Muitas coisas mudaram nesses contos e do filme de hoje, né, principalmente como a Bela Adormecida é acordada, que hoje quem acordou hoje foi a Malévola, o príncipe até tentou, mas não conseguiu" (ESTUDANTE 1).

As falas dos estudantes se seguiram, e o tema mais abordado no conteúdo das fadas dos estudantes, durante as observações, referiu-se à mudança da maneira como a Bela Adormecida foi despertada do seu sono de morte. Percebeu-se que, assim como as diferenças apontadas no percurso narrativo foram significativas em uma análise baseada na teoria das representações sociais, essas mudanças também demonstraram ser significativas para os estudantes com quem a observação desta pesquisa aconteceu.

A professora lembrou com os estudantes as quatro versões do conto que eles haviam visto no dia anterior, resumindo, rapidamente, o que contava cada uma das versões. Durante esse resumo, falou dos anos em que cada conto foi lançado, de seus autores, mostrou as ilustrações dos livros e finalizou falando sobre o ano de lançamento do filme *Malévola*, mostrando a capa do DVD que a turma havia acabado de assistir. Durante essa fala, percebeu-se que a professora demonstrou muito interesse sobre as versões do conto que estava sendo trabalhado, comentou, dirigindo-se à pesquisadora, que conhecer as versões do percurso narrativo muda a maneira como se vê uma história. Em certo momento, afirmou que aquela experiên-

cia havia mudado a vida dela, dizendo para a pesquisadora e para os estudantes o que segue:

É interessante Carol, quando a gente conhece outras versões de uma história, parece que a gente confia mais no material que a gente tem. A gente percebe até que um conto de fadas é um material mais importante e que nem sempre eu dei tanto valor, só lia como leitura deleite, mas agora não, eu 'tô' percebendo o tanto de possibilidades que ele tem (REGINA).

Então propôs um direcionamento para a análise comparativa dos estudantes, colocando a seguinte questão: “O jeito que a mulher é tratada nas versões que estudamos foi diferente? Eu percebi que no primeiro livro a mulher sempre espera que o príncipe faça alguma coisa, no filme é assim?”

Um estudante (menino, nove anos) respondeu: “Não tia, não é mais assim, a Bela Adormecida não fica só esperando”. “Nesse livro aqui (mostrando a versão da Bela Adormecida negra) ela que vai atrás do príncipe”. A professora concordou e perguntou: “Qual é a versão que teria mais a ver com o nosso tempo atual?” Os estudantes em uníssono responderam que era a versão de *A Bela Adormecida* negra.

Parece de bastante relevância o fato de a professora ter levado para sua sala de aula outros livros que se caracterizavam como versões do conto de *A Bela Adormecida*, para além daqueles propostos no percurso narrativo, integrante desta tese. Esse fato propicia a inferência de que conhecer o percurso narrativo desse conto específico abriu novas possibilidades no trabalho com esse recurso pedagógico. A ênfase dada pela professora à versão que traz uma protagonista negra evidencia que, “nessa mescla de contos de fadas e saga, o elemento mítico é figurado, no sentido de que age de forma estática e cativante, mas nunca fora do homem” (BENJAMIN, 1987, p. 216).

Durante a observação, percebeu-se que as versões do conto de fadas de *A Bela Adormecida* foram o objeto central das atividades realizadas naquele dia e, segundo a professora, ela escolheu esse conto, por ter feito o percurso narrativo proposto por esta pesquisa e por achar que aquele conhecimento deveria ser dividido com seus alunos. Durante a roda de conversa com os estudantes, a professora direcionou o debate lançando o foco nos seguintes temas norteadores: 1) visão comparativa do papel da mulher; 2) mudanças sociais que ocorreram nos contos trabalhados; 3) interpretação dos textos trabalhados; 4) análise comparativa e perceptiva dos contos trabalhados.

Verificou-se que, diferentemente da primeira observação nessa turma, os estudantes estavam muito mais interessados no trabalho pedagógico proposto pela professora. Estavam muito mais participativos e dispostos a dividir suas opiniões e observações sobre o conto utilizado como recurso pedagógico. Observou-se ainda que o fato de a professora já ter começado o trabalho pedagógico, utilizando o conto *A Bela Adormecida* no dia anterior, facilitou as atividades propostas no dia da observação, uma vez que os estudantes fizeram muitas referências sobre a aula desse dia. Foi perceptível que a organização diferenciada da turma – nesse dia os estudantes estavam sentados no chão em círculo, diferentemente da observação anterior, em que estavam sentados em suas carteiras, enfileirados – também demonstrou ser um facilitador da interação dos estudantes com a professora. Observou-se ainda que integrar a fantasia com temas atuais, promovendo discussões que consideram os fatos de forma paralela, estimulou o interesse e o debate, muito possivelmente porque [...] “a primeira forma de vinculação da fantasia com a realidade consiste no fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa” (VYGOTSKY, 2014, p. 10).

Finalmente, a professora propôs a seguinte atividade aos estudantes: “Agora vão escrever nos cadernos de vocês uma comparação entre o filme que assistimos hoje e as histórias que conhecemos ontem. Quero que vocês escrevam o que acharam de diferente e podem fazer uma ilustração também” (REGINA).

Os estudantes voltaram aos seus lugares e, como o proposto, escreveram os textos com ilustrações. Eles demonstraram muito interesse em mostrar para a pesquisadora tanto os seus textos quanto suas ilustrações, e, com objetivo de valorizar o trabalho desses estudantes, a pesquisadora pediu-lhes permissão para fotografar os textos que haviam escrito. O assunto mais abordado pelos estudantes foi a maneira como a *Bela Adormecida* foi acordada e sobre o quanto *Malévola* foi injustiçada nas outras versões da história. A grande maioria das ilustrações retratou a vilã da história que, em muitos momentos, teve seu comportamento relativizado e justificado pelos estudantes.

Por meio das observações e da entrevista, sugere-se que a intervenção caracterizada pelo conhecimento do percurso narrativo do conto de fadas estudado nesta tese influenciou a prática pedagógica da professora Regina. Aponta-se o fato de a professora ter organizado sua aula com mais recursos relacionados ao conto

trabalhado, ter dado início à atividade no dia anterior e manifestado interesse em buscar diversas versões do conto que utilizaria em sua prática pedagógica. Em contrapartida, notou-se que os estudantes demonstraram interesse em participar tanto da atividade pedagógica quanto das questões relacionadas à pesquisa, valorizando temas míticos e fantásticos, sobretudo sociais e cotidianos abordados.

Parece ainda que a professora Regina se reconheceu nas representações sociais construídas por seus pares acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico, demonstrando, no começo do estudo de seu caso, maior alinhamento com a zona de contraste em que a ficção dos contos de fadas se contrapõe à realidade. No entanto notou-se que na segunda entrevista, bem como na segunda observação, a professora refletiu acerca desse posicionamento, demonstrando estar muito mais receptiva às possibilidades dessa modalidade narrativa após a vivência do percurso narrativo. A professora deu bastante ênfase a seus achados acerca das representações sociais da mulher, expressas nessa modalidade narrativa, reconhecendo que a oportunidade de comparação dessas informações contribuiu tanto em sua vida pessoal quanto no desenvolvimento de seu trabalho com os contos no contexto escolar.

9.3 Estudo de Caso 3 – O convite

Aproveitando os elementos do conto de fadas *Cinderela*, este estudo de caso versou sobre a elaboração de diversos convites, conteúdo de gênero textual que foi trabalhado em aula, em um exercício imaginativo e criativo para os estudantes, proposto pela professora participante da pesquisa.

9.3.1 Caracterização do Sujeito de Pesquisa

A professora Ana Paula (nome fictício para ilustrar este estudo), de 41 anos, trabalha há 10 anos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, especificamente na Regional de Ensino de Samambaia. Durante a maior parte de sua carreira na SEDF trabalhou com turmas de alfabetização, mas no ano em que foi realizado este estudo ela atuava como docente em uma turma de quarto ano do ensino fundamental na Escola Classe 409 de Samambaia. Quando a professora Ana Paula foi procurada para participar da pesquisa para a elaboração desta tese, estava um pouco in-

segura quanto à possibilidade da realização das entrevistas e das duas observações em sala propostas desde o início deste estudo. Os professores convidados anteriormente demonstraram certa resistência, alguns marcaram e desmarcaram repetidas vezes e outros não responderam às tentativas de contato. Por isso mesmo, na observação anterior, com a professora Regina, e nesta com a professora Ana Paula, tentou-se compreender o que motivava essa resistência e as professoras relataram que, de alguma maneira, aquela observação poderia assumir um caráter de avaliação e isso era, segundo ela, “um pouquinho intimidativo”.

Elaborando algumas reflexões acerca da teoria das representações sociais da fala das professoras Regina e Ana Paula, percebeu-se que estar na sala de aula acompanhando a prática pedagógica dos professores causava estranhamento e angústia (MOSCOVICI, 2012), e, talvez por isso, alguns professores demonstraram resistência à participação na pesquisa. Em vista disso, quando se convidou a professora Ana Paula para participar do projeto, deixou-se claro que, em momento algum, as observações em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas tinham objetivo de julgar o trabalho pedagógico que ela realizava em sala de aula. Acredita-se que esse esclarecimento a tranquilizou, e, a partir daí, mostrou-se mais disponível e segura.

O convite à professora Ana Paula foi realizado no segundo semestre de 2018, após inúmeras tentativas frustradas com outros três professores que, em princípio aceitaram participar do estudo e desistiram algum tempo depois. A direção pedagógica da escola foi solícita e colaborativa, cedendo o espaço tanto para a realização das entrevistas quanto para a observação em sala de aula. Logo após o recesso letivo do mês de julho, conversou-se com a professora Ana Paula acerca das etapas deste estudo e, poucas semanas após, foi agendada a primeira entrevista semiestruturada.

9.3.2 Primeira Entrevista Semiestruturada

A primeira entrevista semiestruturada foi realizada na própria sala de aula da professora Ana Paula, quando os estudantes estavam na sala de informática em outra atividade. O ambiente para a entrevista foi organizado de forma que a pesquisadora e a entrevistada ficassem sentadas uma ao lado da outra, e sobre a mesa o celular, equipamento utilizado para realizar a gravação. Começou-se o diálogo ques-

tionando a participante acerca dos contos de fadas que ela tinha memória e quais nomes de histórias conseguia lembrar. Prontamente a professora cita a história de *Chapeuzinho Vermelho*, completando a resposta:

Nossa, Chapeuzinho Vermelho! Foi uma história que ficou marcada na minha infância. Foi o primeiro conto de fada que eu ouvi. E gostava de ouvir sempre o mesmo, né! Cada vez que eu ouvia era diferente, eu ficava imaginando aquelas cenas da história. E quem me contou foi minha irmã, que era mais velha que eu e era professora já. Primeira vez que ela contou foi de um livro, mas depois eu cobrava tanto dela, que ela contava sem o livro já (ANA PAULA).

Benjamim (1994, p. 215) assevera que “os contos de fadas são os primeiros conselheiros das crianças”, talvez por isso mesmo sejam tão marcantes em suas memórias. Já Bettelheim (2002, p. 24) diz que normalmente as crianças demonstram apego a determinados contos de fadas, pois eles tornam os seus processos internos compreensíveis. *Chapeuzinho Vermelho* é o primeiro conto analisado por Bettelheim (1997) em seu livro *Na Terra das Fadas*. Nessa obra, o autor lamenta o fato de Perrault ter acrescentado conteúdo moral a esse conto o que, para ele, tira o seu significado pleno. Bettelheim (1997) descreve Chapeuzinho Vermelho como uma personagem amada universalmente, pois, embora virtuosa, sofre com tentações. Observa-se que essa personagem do conto de fadas clássico realmente está presente na cultura dos brasileiros, sendo lembrada em todas as etapas do estudo de campo.

Com o objetivo de compreender a relação afetiva da professora com esse conto, a pesquisadora perguntou: “Quais lembranças esse conto te traz?” A professora respondeu:

Aquela coisa da Vovozinha. Eu sempre tive um carinho muito grande pelos meus avós, aí eu ficava colocando aquilo como se fosse uma realidade né! Com pena da vovozinha. Achando que, por exemplo, poderia ser a minha vovó também né, que estava naquela situação (ANA PAULA).

O conteúdo de sentido da fala da Ana Paula permite inferir, como afirma Bettelheim (2002), que os mitos e os contos de fadas, ao menos neste contexto, expressam conflitos internos de forma simbólica e sugerem resoluções para eles. Esse conteúdo sugere também que, como foi apontada como hipótese deste estudo, normalmente os sujeitos já têm ligações afetivas com as narrativas dos contos de fadas, e parece que o conhecimento dessas questões viabiliza o trabalho com os contos de fadas como recurso pedagógico.

Quando se pediu à professora para listar cinco nomes de contos de fadas que lembrasse, Ana Paula respondeu: “*Chapeuzinho Vermelho* é o primeiro de todos, né! Aí vem a *Branca de Neve*, *Cinderela* e *Rapunzel*, que foi um conto que quando eu ouvi pela primeira vez eu fiquei encabuladíssima”.

Ressalta-se que todos os contos citados pela professora Ana Paula possuem versões filmicas recentes e, talvez por isso mesmo, assim como observado na etapa anterior desta pesquisa, foram facilmente lembrados pelos respondentes. Traz-se novamente a função do saber de uma representação social que se relaciona com a distribuição de uma informação ao longo do tempo. Parece que as versões fílmicas assumiram essa função, uma vez que todos os contos trazidos na etapa do estudo de campo desta pesquisa possuíam versões fílmicas recentes, dentre outra centena que em momento algum foram citadas em todo o processo da pesquisa de campo.

Quando se questionou à professora Ana Paula se ela acreditava que, de alguma maneira, os contos de fadas influenciavam sua formação, ela respondeu:

Sabe que sim, Carol! Eu acredito que sim. Porque são coisas que vêm desde a infância da gente, né! E sempre os contos de fadas têm alguma coisa pra mostrar pra gente. Um aprendizado mesmo! Então são coisas que vão fazendo parte da formação da gente, da personalidade (ANA PAULA).

Assim como na primeira etapa da pesquisa de campo, em que todos os respondentes da TALP afirmaram que acreditavam que os contos de fadas influenciavam a formação da pessoa, percebeu-se que o conteúdo de sentido da fala de Ana Paula também contém essa inferência. Desta forma, parece que a função prescritiva (MOSCOVICI, 2015) das representações sociais contidas nas narrativas dos contos de fadas emergiu em todas as etapas desta pesquisa. Questionou-se um pouco mais a professora acerca dos motivos pelos quais ela acreditava na influência dos contos de fadas na formação da pessoa.

Por quê? (PESQUISADORA).

Porque os personagens trazem coisas para gente. Veja a Cinderela, ela era humilde. E também ela era tão bonita! Ela era uma menina com todas as características de uma princesa né! Um rostinho delicado, magrinha, cabelos claros. Educada, fala baixinho e com toda delicadeza. Parecia ser uma menina muito delicada (ANA PAULA).

Pode-se inferir que Ana Paula reconhece a função de orientação ou função prescritiva (SÁ, 1993) dos contos de fadas. A afirmação de que essa narrativa mos-

tra algumas coisas que a respondente denomina de “aprendizado” sugere, como afirma Moscovici (2015, p. 36), as prescrições dessa narrativa. Extrapolando a fala desse autor acerca das representações sociais construídas na sociedade francesa acerca da psicanálise, parece que provavelmente qualquer criança no contexto atual encontrará traços das narrativas dos contos de fadas e, como bem afirma Tanis (1995), esses traços permanecerão até a vida adulta. A professora ainda relaciona os contos de fadas com valores prescritos, formas de comportamento esperadas, o que reafirma a análise de conteúdo desta pesquisa.

Quando Ana Paula foi questionada se acreditava que os contos de fadas influenciavam, de alguma maneira, a formação dos estudantes, ela respondeu: “Influencia mesmo! Eu percebo, principalmente as meninas, elas querem se portar como uma princesa” (ANA PAULA). “E você acha isso positivo ou negativo?” (PESQUISADORA). “Eu acho positivo! Funciona na sala de aula” (ANA PAULA).

A influência dos contos na formação dos estudantes foi levantada como uma possibilidade desta pesquisa e confirmada pelos professores respondentes da TALP. Ana Paula também acredita nessa hipótese e, para isso, exemplificou o comportamento da princesa. Moscovici (2015) afirma que contos, cantigas e histórias expressam representações sociais para o público mais profícuo em sua distribuição: as crianças. Até mesmo Durkheim (1895), citado por Moscovici (2015, p. 41-42), afirma que “a comparação dos mitos e lendas de tradição popular mesclam e atraem sentidos ou mesmo os distinguem”. Moscovici (2015, p. 45) afirma ainda que “é papel do pesquisador social considerar como fenômeno o que era considerado antes como conceito”, por isso mesmo levantou-se a segunda questão naquele momento do diálogo. Quando levada a refletir sobre essa distribuição de sentido dos contos de fadas, Ana Paula afirmou acreditar ser positiva e que dentro de sua sala de aula “funciona”. Esse conteúdo permite a intercessão com a função identitária, que se encontra nos contos de fadas. Isso porque o conteúdo da fala da professora se refere a valores e a normas, bem como a expressões culturais vigentes em uma sociedade em determinado momento.

Aproveitando o fato de a professora ter relacionado os contos de fadas à prática pedagógica, a pesquisadora perguntou: “Você utiliza os contos de fadas em sua sala de aula?”. Ana Paula respondeu:

Sim! Sempre! sempre ! Eu já uso, até porque eu valorizo muito essa questão da leitura, então eu tenho o hábito de diariamente fazer uma leitura. Eu acredito que os contos influenciam bastante, contribuem muito para despertarem esse gosto pela leitura. Até mesmo os meninos! Parece que eles [os estudantes] já têm isso desde a infância, parece que isso já está inserido no contexto deles. É porque assim eles se interessam bastante! (ANA PAULA).

Assim como se encontrou na primeira etapa da pesquisa em campo, a professora Ana Paula também afirma utilizar os contos de fadas como recurso pedagógico frequentemente. Ainda nessa resposta ela traz a informação de que observa que os contos já estão inseridos na vida dos estudantes, mesmo antes da escola. Parece que os contos de fadas estão “incorporados em falas, em nossos sentidos e em nosso ambiente, colocados como material comum no dia a dia” (MOSCOVICI, 2015, p. 75).

Quando se questionou a professora acerca do conto de fadas objeto desta tese: “Você conhece o conto *A Bela Adormecida*?” (PESQUISADORA), ela respondeu: “Conheço, mas é um conto assim que não me chama muita atenção. Conheço mesmo de contar para as meninas, né! Porque os que ficaram marcados mesmo na minha infância foram os outros” (ANA PAULA).

É possível inferir, por meio do conteúdo dessa fala da professora, que os contos de fadas que ela considera importantes são aqueles que estiveram presentes na infância dela. Pareceu que Ana Paula relacionou as narrativas dos contos de fadas com o momento de sua infância e talvez à infância de seus alunos. Bettelheim (2002, p. 18) já traz a consideração de que os contos de fadas, no “conjunto da literatura infantil”, são mais enriquecedores e satisfatórios para a criança e, posteriormente, para o adulto.

Finalmente realizou-se a dinâmica de complementação de frases:

Era uma vez... (PESQUISADORA).

Uma linda princesa! (ANA PAULA).

A princesa mais bonita é... (PESQUISADORA).

Cinderela (ANA PAULA).

O conto de fadas mais bonito é... (PESQUISADORA).

Chapeuzinho Vermelho (ANA PAULA).

O final é feliz quando... (PESQUISADORA).

Quando eles casam e vivem felizes para sempre! (ANA PAULA).

Nesta dinâmica final, é possível inferir que Ana Paula reafirma o conteúdo já expresso ao longo do diálogo, trazendo as personagens que, por meio do conteúdo de sua fala, demonstrou valorizar. Assim como levantado no percurso narrativo do conto objeto desta tese, a entrevistada, por meio do conteúdo de sentido de sua fala, demonstra que a característica de um final feliz acontece quando os personagens da narrativa se casam, em uma orientação social de amor heterossexual e expresso na grande maioria das narrativas dos contos de fadas escritos. Convém lembrar que muitas versões fílmicas recentes já demonstram um processo de objetivação e ancoragem de representações sociais diferentes acerca desse tema, como também se abordou no percurso narrativo.

9.3.3 Diário de Bordo – Primeira Observação

Combinamos a data e o horário da primeira observação por meio de mensagem de texto. Essa observação foi agendada para cerca de duas semanas após a primeira entrevista semiestruturada, logo no começo do mês de agosto de 2018. Tal como as outras observações, o tempo previsto se excedeu, passando de uma hora da observação, previamente combinada, para duas horas. A pesquisadora chegou à sala da professora às 8h30 e terminou a observação às 10h30, no momento em que soou o sinal para o recreio dos estudantes. A turma de quarto ano do ensino fundamental era composta por 19 estudantes, sendo dois alunos especiais. Por isso, de acordo com a estratégia de matrícula essa turma era reduzida.

Quando cheguei à escola, a professora estava realizando uma avaliação de matemática. Explicou que apenas a estava aguardando para começar a realizar a atividade previamente planejada para a pesquisa. Em seguida, a professora solicitou que os estudantes guardassem a avaliação e se organizassem em uma rodinha no fundo da sala para, como já havia informado anteriormente, realizarem a atividade sobre os contos de fadas. Vale recordar que a professora foi orientada a desenvolver uma atividade, à sua escolha, nas quais utilizasse um conto de fadas como material pedagógico, também de escolha livre, como descrito nos procedimentos de pesquisa desta tese.

Após a organização da rodinha, a professora perguntou aos estudantes se alguém sabia o que eram os contos de fadas. Algumas crianças se manifestaram: “São histórias de coisas que não existem” (ALUNO 1); “Contos que falam das prin-

cezas e das bruxas” (ALUNO 2); “São as histórias que sempre têm o final feliz” (ALUNO 3).

Observou-se, por meio das respostas dos estudantes, que eles descreveram os elementos que esperavam de uma narrativa de um conto de fadas. Esse fato se alinha com o estudo de caso anterior, em que as expectativas acerca das narrativas dos contos de fadas foram quebradas. Pareceu que os estudantes esperavam que os contos de fadas trouxessem princesas e bruxas e finais felizes. Retomaram-se os aspectos convencionais desta narrativa, descritos no capítulo *Percurso Narrativo*. Moscovici (2015) fala sobre o poder das convenções acerca de um objeto, um comportamento, e por isso mesmo de uma representação social. Fala ainda que libertar-se dessas convenções é muito mais difícil do que parece e que, quando as convenções que geram expectativas sobre um objeto ou comportamento são drasticamente quebradas, existe a tendência de encaixar esse objeto ou ação em outra categoria que não se refere à categoria à qual sua expectativa foi quebrada.

Em seguida, a professora distribuiu no chão os livros infantis e pediu que, o estudante que se recordasse de algumas delas e que dividisse as recordações com a turma.

Figura 16 – Atividade em sala de aula.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora.

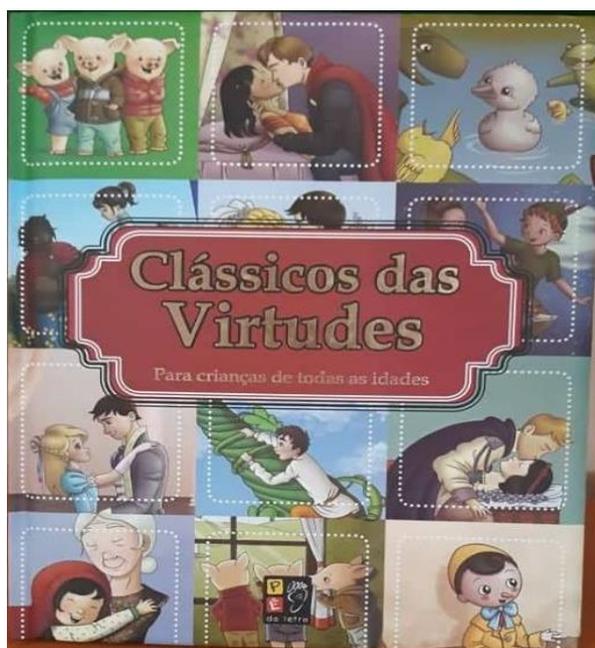
É possível observar, por meio dos livros disponibilizados pela professora, bem como pelo conteúdo da fala dos estudantes, as expectativas quanto aos denominados contos de fadas. Percebe-se, para além do aspecto de convenção da narrativa,

a função identitária da representação social (MOSCOVICI, 2015) construída acerca dos contos de fadas. O apontamento de algumas características que, segundo os estudantes, precisam estar presentes em uma narrativa para que ela seja considerada um conto de fadas traduz a identidade dessa narrativa, identificando-a como pertencente a esse grupo em uma determinada organização social.

Os estudantes começaram a se manifestar, falavam todos juntos sobre as histórias que conheciam e de que mais gostavam. A professora tentou organizar as falas. Foi quando uma das estudantes relatou que conhecia a história *Rapunzel*, apontando para um livro que estava no chão. O relato da aluna se assemelhava à história expressada pelo filme *Enrolados*, lançado pela Disney em 2011. Outra estudante, que estava sentada ao seu lado interveio: “Essa história que você está contando é a do filme, esse filme é uma versão da história, mas não é a história!” Ela continua: “Tem muito filme que é versão dos livros escritos dos contos de fadas, mas que a história verdadeira é outra”. Aponta-se, neste momento, outra função importante das representações sociais, a função do saber (MOSCOVICI, 2015), em que a organização social se encarrega de distribuir, das mais diferentes maneiras, essa representação para que cheguem ao maior número de pessoas, como nesse caso, os filmes da Disney que distribuíram os contos de fadas. A professora então esclareceu que hoje iriam trabalhar o conto *Cinderela* e perguntou se alguém já conhecia. Os estudantes se manifestaram, mas não souberam relatar a história. Foi possível inferir dessa reação da turma que uma aula sobre contos de fadas, cuja narrativa fosse a história de *Cinderela*, era consensual e identitária (MOSCOVICI, 2015), mesmo que não se recordassem do conteúdo dessa narrativa.

Para contar a história, a professora utilizou o livro *Clássicos das Virtudes – Para Crianças de Todas as Idades*, da Editora Pé da Letra, do ano de 2017. Trata-se de uma coletânea de vários contos de fadas infantis clássicos, que reúne de forma sucinta os contos de fadas clássicos mais comuns do cotidiano. Quando a pesquisadora perguntou à professora porque ela preferiu contar a história que pertencia a uma coletânea, ela respondeu que aquela história era menor e não ficaria cansativo para os alunos.

Figura 17 – Livro *Clássico das Virtudes*.



Fonte: Coleção *Clássicos das Virtudes*.

No início desse livro, havia um breve resumo sobre a origem do conto de fadas *Cinderela*, que a professora leu para os alunos. Nessa introdução constava que o conto tinha sido originalmente recolhido dos escritos de Perrault, escritor francês, em 1667 que, por sua vez, havia se baseado em um conto de origem popular italiano chamado *A Gata Borralheira*. Após a introdução, a professora começou a ler a história para as crianças e, à medida que ia passando as páginas, mostrava a ilustração do livro. Na ilustração, a personagem Cinderela era retratada como uma mulher loira, longilínea, com seu belo vestido azul. Percebe-se, assim como relatado no percurso narrativo desta tese, a figura apresentada pelos filmes e desenhos da Disney corresponde atualmente à representação social da princesa de contos de fadas, largamente distribuída em conteúdos presentes nos recursos audiovisuais, e até mesmo em escritos em coletâneas, como foi o caso. Observa-se ainda a descrição da princesa loira, delicada e longilínea nas falas das professoras nos dois estudos de caso anteriores.

Quando terminou a leitura, a professora perguntou aos estudantes o que eles acharam da história e, como ninguém se manifestou, ela continuou questionando sobre o que aprenderam com a história. O estudante 5 então respondeu ao questionamento: “Aprendemos a ser honestos e humildes”. A estudante 1 interveio: “Aprendemos a não pegar as coisas dos outros.”

Como proposto por Sá (1993), de acordo com Moscovici (1979), observa-se, o caráter prescritivo no que diz respeito ao comportamento socialmente aceito que as diversas representações sociais dos contos de fadas assumiram. O ditame de regras de comportamento e convivência sociais logo foi apontado pelos estudantes como conteúdo importante presente dentro daquela narrativa. Pode-se associar ainda o comportamento descrito pelos estudantes às virtudes listadas por Comte-Sponville (1999), como honestidade e humildade. Finalmente, parece que o caráter prescritivo das representações sociais que os contos de fadas carregam se alinha às virtudes descritas por ele no livro *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. Em todas as etapas deste estudo em campo, foi possível perceber a associação das narrativas dos contos de fadas como recurso pedagógico à exemplificação de virtudes individuais de caráter prescritivo para os estudantes.

Uma das estudantes então se propôs a fazer um resumo da história, quando deu grande ênfase à beleza da personagem principal, seus cabelos loiros. Falou de seu vestido descrevendo-o como muito lindo. Relatou também sobre a ajuda que *Cinderela* recebeu dos animais para costurar um lindo vestido para ir ao baile. A professora concordou com o comentário da estudante, reforçou o aspecto sobre a beleza de seu vestido e o quanto a festa no castelo era elegante.

Em seguida, a professora falou sobre o conteúdo que seria trabalhado naquela aula, o gênero textual convite. Mostrou o convite que Cinderela e suas irmãs haviam recebido para o baile no castelo e questionou os estudantes sobre os elementos que esse gênero devia conter. Sondou ainda, na rodinha, os conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre o convite e em que circunstâncias poderia ser usado. Propôs, finalmente, que os estudantes elaborassem um convite para um baile imaginário, no qual definiriam o lugar, o horário e a data.

Parece que, assim como foi encontrado como núcleo central da representação social, a professora utilizou a narrativa dos contos de fadas para propor um exercício imaginativo e criativo para os estudantes. Tendo em vista que a “imaginação plástica utiliza, preferencialmente, pelas impressões exteriores” (VYGOTSKY, 2014, p. 41), a professora utilizou um elemento da narrativa estudada para seus estudantes terem a oportunidade de realizar o exercício criativo na criação de um convite.

Durante a fala da professora, foi possível perceber alguns traços da relação afetiva que ela eventualmente poderia ter com as histórias dos contos de fadas. Quando mostrou a ilustração do baile, comentou também sobre o “belíssimo vestido da Cinderela” e perguntou quem tinha vontade de casar-se numa festa tão bonita, chegando a esboçar um suspiro. Comentou com seus alunos também sobre a persistência do príncipe em encontrar Cinderela depois do baile e observou o quanto achava aquela atitude “bacana”. Campbell (1990) relembra que o conteúdo mítico presente nas narrativas atravessa gerações, deixando seu rastro ao longo do caminho que perpassa, como é o caso da identificação dos estudantes entre oito e dez anos dessa sala de aula e da professora, que estava com 40 anos no dia da observação.

Percebeu-se ainda, durante a observação que, apesar de logo no início das atividades relacionadas aos contos de fadas, os estudantes apontaram que essas histórias tratavam de assuntos irrealis, no decorrer das observações sobre o conto estudado, as falas caracterizavam a história no campo real. Quando faziam referências ao comportamento das irmãs de Cinderela, à atitude do príncipe ou ao convite do baile, em momento algum utilizaram o argumento de que os fatos pertenciam a um conto de fadas. Compreendeu-se, dessa maneira, a transferência de sentido da narrativa da ficção para a realidade, como demonstrado pela fala da estudante 3, quando lamentou o fato de as irmãs de Cinderela terem rasgado seu vestido: “Eu imagino o quanto a Cinderela ficou triste por elas terem rasgado o vestido dela do baile. Eu ficaria muito triste”.

Vygotsky (2014) traz a reflexão sobre o papel duplo que a imaginação tem na existência humana. Se por um lado faz as pessoas se aproximarem da realidade, ressignificando suas questões reais por meio da criatividade, ela também pode promover o afastamento patológico dessa realidade. Esse estudioso argumenta que satisfazer-se com a imaginação é muito fácil e, frequentemente, pode desviar a energia da realidade. Parece coerente, neste sentido, a zona de contraste encontrada no tratamento dos dados dos respondentes da TALP em paralelo à argumentação da estudante 3: “Isso mesmo!” Ela começa a fala com “eu imagino”, garantindo seu posicionamento imaginativo, e termina com “eu ficaria”, transferindo esse sentimento para uma situação que poderia acontecer na realidade.

Finalmente, os estudantes foram convidados pela professora a voltar aos seus lugares na sala de aula para elaborar o convite, conteúdo de gênero textual que estava sendo trabalhado naquela aula. No caderno, os estudantes escreveram um convite e, animados com a presença da pesquisadora no ambiente, vinham mostrá-lo e perguntar sua opinião sobre seus trabalhos. A pesquisadora também recebeu dois convites de dois estudantes para participar dos bailes que eles imaginariamente promoveriam. Avaliou-se que essa observação atingiu os objetivos descritos no roteiro para observação 1, que consta do Apêndice D deste estudo.

9.3.4 Segunda Entrevista Semiestruturada

A segunda entrevista com a professora Ana Paula foi agendada para dois meses após a realização da primeira observação. A professora pediu duas semanas para fazer o percurso narrativo, no entanto esse período se estendeu, e conseguiu-se realizar o segundo diálogo no começo do mês de novembro de 2018. A entrevista foi realizada na sala da equipe especializada de apoio à aprendizagem durante o horário de coordenação da professora e durou cerca de dez minutos.

Quando questionada acerca da sua experiência com o conteúdo do percurso narrativo de *A Bela Adormecida*, a professora Ana Paula respondeu:

Bom, eu confesso que eu conhecia mesmo só a versão voltada para os contos de fadas infantis, porque é o que eu trabalho com os meus alunos. Inclusive, vendo a outra versão da Disney, a *Malévola*, na verdade eu já acho que foge um pouco mais dos contos de fadas. Daquela magia, daquela coisa assim, mais voltada para a infância. Já tira um pouco, porque fala um pouco de raiva e de maldade. E você vê, na versão de desenho da Disney, não era assim (ANA PAULA).

Quando se analisou o conteúdo de sentido dessa fala de Ana Paula, foi possível perceber seu estranhamento quando ao fato de Malévola, que sempre foi caracterizada como a personificação do mal, assumir novas características na versão fílmica produzida pela Disney em 2014. Bettelheim (2002) esclarece que umas das principais diferenças entre os contos de fadas e as sagas míticas justamente se encontram no fato de o bem e o mal estarem bem definidos nessa primeira narrativa. Para esse autor, “as figuras nos contos de fadas não são ambivalentes, como somos todos na realidade” (BETTELHEIM, 2002, p. 9). No filme *Malévola*, a personificação da “sombra e do mal nos contos de fadas” (VON FRANZ, 1985), essa figura não é

esboçada claramente, propondo uma libertação dessa convenção, aproximando-a um pouco mais das sagas míticas. No percurso narrativo deste trabalho, apontou-se a transição pela qual a representação social da vilã dessa narrativa parece passar. A personificação categórica de personagens virtuosos, antagonizados por personagens viciosos não está presente nessa versão cinematográfica. No entanto Moscovici (2015, p. 37-38) ensina que “nossas experiências e ideias passadas não são mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossas ideias atuais”.

Seguiu-se o diálogo questionando quais características Ana Paula considerava essenciais para que uma narrativa pudesse ser considerada uma versão do conto de fadas *A Bela Adormecida*.

Então, a *Malévola* é uma versão, mas ela foge um pouco mais dos contos de fadas. Mas veja, nos contos de fadas precisa ter princesa, príncipe e castelo. Em *Malévola* tinha uma mulher, a personagem principal tinha sentimento de raiva parece. Então, assim, eu não acho uma história legal para ser contada para as crianças (ANA PAULA).

Mesmo tendo concordado que o filme *Malévola* contava a história de *A Bela Adormecida*, a entrevistada demonstrou que não categorizava essa narrativa como um conto de fadas, uma vez que um conto, segundo ela, possui príncipe e princesa, e *Malévola* era apenas uma mulher. Parece que a ideia da descrição da princesa, que Ana Paula expôs na primeira entrevista foi ameaçada por essa última versão, porquanto, “se uma determinada imagem-ideia for ameaçada de extinção, todo nosso universo se prejudicará” (MOSCOVICI, 2015, p. 38).

Continuou-se inquirindo a professora sobre a versão de contos de fadas adequada ou não à utilização como recurso pedagógico no ambiente escolar:

Eu acho que a versão dos Irmãos Grimm mesmo dá pra trabalhar, inclusive é a versão que chama mais atenção das crianças. Porque essa é uma história que eles já vêm conhecendo. Aquela do Puyol inclusive eu contei para os meus alunos, para a gente poder fazer uma comparação com a versão que eles conheciam. E eles falam muito das diferenças, inclusive das fadas, eles repararam e perceberam que realmente tem algumas coisas diferentes do conto dos irmãos Grimm (ANA PAULA).

Assim como foi levantado como hipótese desta tese, supõe-se que conhecer o percurso narrativo dos contos de fadas estimulou os professores participantes deste estudo a se utilizarem dessa narrativa de forma comparativa, promovendo a reflexão acerca das mudanças ocorridas. Parece que quando observam essas mudanças, os sujeitos tomam consciência de que as pessoas “criam representações no

decurso da comunicação” e que para “compreender e explicar uma representação é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu” (MOSCOVICI, 2015, p. 41). A professora Ana Paula traz a informação de que a narrativa que mais os estudantes se interessam é o primeiro registro desse conto.

Com objetivo de compreender como a professora trabalhou a análise comparativa dos contos, a pesquisadora questionou: “Como você trabalhou esse conto na sala?”. Ana Paula respondeu:

Então, eu trouxe aquelas que você colocou no pendrive mesmo. A versão dos Irmãos Grimm, a versão do Puyol, a versão de desenho da Disney e a Malévola eu só assisti mesmo, porque eu não gostei muito daquela história. Porque essa personagem tem essa questão da vingança e isso eu não acho adequado trabalhar com eles né! Acho que ele não trazia uma mensagem legal para passar para as crianças (ANA PAULA).

Ana Paula demonstrou reconhecer, por meio do conteúdo de sentido de sua fala, a natureza convencional e prescritiva das representações sociais contidas nos contos de fadas, portanto, quando essa função não pode ser cumprida, a narrativa não seria, segundo ela, adequada para as crianças. “Compreende-se a causa. Elas (as representações sociais) determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou ideias presentes nas visões de mundo compartilhadas ou admitidas”. (MOSCOVICI, 2012, p. 49).

Pedi-se à professora que relatasse as mudanças observadas no decorrer do percurso narrativo:

Cada história é apresentada de uma forma diferente, traz uma ideia diferente. O que eu percebi que a dos Irmãos Grimm é o que eles [os estudantes] mais gostam, mais conhecem e ficam mais marcados na vida deles. Porque parece que eles já conhecem essa história desde bebês, de antes de a gente trabalhar com eles (ANA PAULA).

Levantou-se como hipótese neste estudo que as narrativas dos contos de fadas estão tão presentes no cotidiano dos sujeitos que, em muitas situações, as representações sociais que eles carregam, bem como a função dessas representações apenas são “re-citadas e re-apresentadas”, como sugere Moscovici (2015, p. 36). Dessa maneira, por meio da análise de conteúdo de sentido da fala de Ana Paula, inferiu-se que ela mesma não reconhece de onde surge a representação dos contos de fadas; ela é anterior ao ambiente escolar.

E dentro dessas versões, o que você acha que permaneceu? (PESQUISADORA).

Aquela questão das fadas mesmo, a questão da princesa, de quando ela completasse os 15 anos, ela ia passar pela maldição da décima terceira fada e isso permanecesse em todas (ANA PAULA).

Por meio da análise do conteúdo semântico de sua fala, nota-se que a entrevistada citou três elementos simbólicos explorados no percurso narrativo: do simbolismo da décima terceira fada, da princesa e da transição dessa princesa para a vida adulta. Bettelheim (2002), Benjamin (1994) e Tolkien (2013) reforçam a ideia de que, mesmo passando por inúmeras alterações, é característica dos contos de fadas a preservação de seu conteúdo simbólico, uma vez que, como afirma Campbell (1990) não haveria nada para colocar em seu lugar.

Quando a professora foi questionada se ela havia achado que a vivência desse percurso narrativo influenciou, de alguma maneira, a sua visão dos contos de fadas, ela relatou:

Confesso que não sei Carol. Porque pra mim, a verdadeira história da Bela Adormecida é a dos Irmãos Grimm. E eu não quero sair dela! (risos) e eu percebi isso nos meus alunos, então a gente ficou com essa versão mesmo. Até porque cada autor que escreve tem as suas diferenças. Porque parece que eles acabam colocando alguma coisa deles nessas versões (ANA PAULA).

E isso é bom ou ruim? (PESQUISADORA).

De certa forma é bom, até pra gente poder fazer um trabalho com os alunos e fazer a comparação. Que é uma oportunidade que você dá para eles pensarem, para eles perceberem, para eles falarem dessas diferenças que acontecem nas histórias. E não só da Bela Adormecida, dá pra fazer isso com outras versões, de outros contos. Inclusive eles mesmos citam, quando eu comparei as versões desse, eles falaram que existe a *Chapeuzinho Amarelo*, muitas outras versões de *Chapeuzinho Vermelho* (ANA PAULA).

Fazendo a análise de sentido do conteúdo da fala de Ana Paula, parece que a vivência do percurso narrativo proposto neste estudo ampliou as possibilidades de trabalho pedagógico que a professora pode realizar com essa narrativa e também o interesse demonstrado de promover esse trabalho com outras narrativas dos contos de fadas.

Parece-te que a vivência desse estudo repercutiu na sua prática pedagógica? (PESQUISADORA).

Cada coisa que a gente trabalha vai ampliando os conhecimentos, né, da gente. E isso a gente acaba que passa para os alunos também, então acho que foi crescendo. Essa coisa de reviver o passado, né. Deu uma retomada na vida da gente, volta à infância (ANA PAULA).

E você acha importante conhecer esse percurso? (PESQUISADORA).

Com certeza, porque faz diferença. Na parte pedagógica mesmo, você tem a oportunidade de pensar e de conversar com seus alunos, deles falarem. É uma coisa que amplia. E dá pra fazer com outros contos. né, até porque todos eles tem outras versões (ANA PAULA).

Por meio do conteúdo de sua fala, a professora demonstrou que a vivência do percurso narrativo do conto objeto desta tese ampliou a possibilidade da análise comparativa em sala com diversos outros contos de fadas, quando utilizados como recurso pedagógico. Assim como foi levantado na pesquisa que deu origem a esse percurso em Nascimento (2015), a construção de uma metodologia de análise dos contos de fadas, especificamente aplicada a ambientes escolares, demanda que essa análise se aplique a qualquer conto e que faça sentido neste ambiente de utilização. Quando a professora Ana Paula extrapola a mesma metodologia comparativa das versões dos contos de fadas, utilizando essa narrativa como recurso pedagógico, parece possível inferir que a metodologia proposta pode se estender, ampliando a possibilidade de utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico.

Finalmente, quando foram exibidas as representações sociais construídas na etapa anterior deste estudo, por meio da análise da TALP, Ana Paula respondeu:

Com o trabalho com os contos de fadas, você já desperta nas crianças, além do gosto pela leitura, o estímulo à criatividade e à imaginação. Pois abrem espaço para despertar a curiosidade. Até porque a capacidade de criar baseia-se na imaginação, né. Então a imaginação e a criatividade estão interligadas com a realidade (ANA PAULA).

Ana Paula parece se reconhecer nas representações sociais acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico no ambiente escolar, como uma maneira de estímulo à imaginação e à criatividade. Parece também que a entrevistada aponta a zona de contraste, quando faz uma relação entre imaginação e realidade, colocando-as como complementares. A entrevistada traz no conteúdo de sua fala o que Vygotsky (2014) chama de capacidade combinatória do exercício de uma atividade. Isso porque, para esse autor, os processos relacionados à imaginação dependem de conhecimentos anteriores. Infere-se que os professores que participaram deste estudo tratarão os contos de fadas como veículo para a construção desses conhecimentos para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Na oportunidade da segunda entrevista, foi agendada com a professora Ana Paula a segunda observação em sala e relembra a atividade que ela deveria realizar.

9.3.5 *Diário de Bordo – Segunda Observação*

A segunda observação em sala foi realizada uma semana após a segunda entrevista semiestruturada, logo na segunda semana do mês de novembro. Tendo em vista as experiências anteriores, já se previa que a observação duraria por volta de duas horas, a qual teve início às 8h30 e terminou às 10h30, quando tocou o sinal para o recreio dos estudantes. Na ocasião, a turma estava com 19 estudantes, dez meninas e nove meninos. Pareceu que todos estavam mais tranquilos com a presença da pesquisadora, e foram receptivos e interessados no processo de estudo.

Quando cheguei à sala da professora Ana Paula para a segunda observação, os estudantes já estavam realizando a atividade proposta sobre os contos de fadas. Segundo a professora, no dia anterior ela havia selecionado, na biblioteca, algumas versões dos contos de fadas *João e Maria* para trabalhar durante a semana, em sala de aula. A professora relatou que o tempo combinado para a atividade, de duas horas em média, seria pouco para ela realizar tudo o que pretendia acerca do conto escolhido e, por isso mesmo, já havia dado início às atividades no dia anterior, e daria sequência ao longo da semana. Assim que cheguei, um estudante (menino, nove anos) fez a seguinte observação: “Eu já tinha perguntado para tia quando a senhora vinha de novo!” O colega que estava ao lado (menino, oito anos) então complementa: “A senhora só vem quando a gente está fazendo atividade de conto de fadas, né?” É possível inferir, por meio dessas falas que, além de reconhecerem que a pesquisa se tratava de contos de fadas, eles estavam se sentindo confortáveis com a presença da pesquisadora no ambiente escolar. Parece que essa familiaridade dos estudantes com a figura da pesquisadora pode, de alguma maneira, tranquilizá-los durante a observação, dando possibilidade para a produção de um material de pesquisa mais espontâneo.

Durante a observação, a professora organizou os estudantes em círculo, distribuiu as diversas versões do conto de fadas *João e Maria* e propôs que os estudantes dividissem com seus colegas o que se lembravam dessa história que já haviam lido. Os estudantes relataram que já conheciam a história de *João e Maria* de dese-

nhos e de filmes. Uma estudante (menina, 11 anos) relatou que já havia assistido ao filme *João e Maria: Caçadores de Bruxas* e que essa versão era muito mais legal do que todos os livros que eles haviam lido e conversado no dia anterior.

O conto de fadas *João e Maria*, segundo Ana Paula, foi escolhido por ela, em parceria com outra professora do quarto ano, que também se interessou em realizar o mesmo projeto de estudo comparativo, como estava ocorrendo na classe escolar em que se observava a atividade pedagógica para esta tese. Percebeu-se que houve a expansão da ideia da utilização das características do percurso narrativo mesmo para professores que não participaram deste estudo.

Ana Paula relatou que, durante a discussão com a sua colega parceira de trabalho sobre a escolha da história para ser utilizada durante a semana, elas fizeram uma lista dos contos de fadas que poderiam trabalhar e que chegaram à conclusão que o conto de *João e Maria* teria mais diversidade de recursos para serem desenvolvidos em sala de aula. Essa fala demonstrou que, diferentemente da primeira observação, em que a professora utilizou o conto de fadas como recurso pedagógico para o trabalho com outros conteúdos, neste momento ela se empenhou para que o conto de fadas fosse o objeto central da aula. Relatou que trouxe para sala um livro atual da história, encontrado na biblioteca, para contar aos seus alunos e procurou na internet a versão mais antiga de conto. Expôs ainda que iria passar o filme em desenho animado *João e Maria* para a turma no dia posterior. Diante desse interesse em buscar diversas versões do conto de fadas, foi possível inferir que conhecer o percurso narrativo de um conto, como o proposto neste estudo, levou a professora a tentar construir o percurso narrativo do conto de fadas *João e Maria*, pesquisando as diversas versões que poderia trazer para sua sala de aula.

No diálogo em sala, acerca da história *João e Maria*, a professora pediu aos estudantes que apontassem as diferenças entre a história que eles já conheciam e aquela que leram no dia anterior. Solicitou também que eles anotassem as diferenças mais importantes porque, no dia seguinte, após assistirem ao desenho que conta a história de *João e Maria*, eles deveriam fazer uma comparação. Quando dava a orientação para os estudantes, a professora demonstrou surpresa por ter encontrado tantas versões do conto de fadas *João e Maria* na biblioteca da escola:

Eu achei que essa história nem era muito conhecida. Mas lá na biblioteca tinha um monte livros, apesar de eu não ter nenhum aqui na sala. E os meninos [referindo-se aos estudantes] conheciam a história mais que eu, parece que é um negócio que já vem com eles, antes da gente contar qualquer coisa eles já sabem! (ANA PAULA).

Admirou-se a professora! Em seguida, começou a trabalhar alguns aspectos específicos da história. Ela perguntou então: “Será que foi certo o que o João e a Maria fizeram de saírem sozinhos e depois se perderem?” Os estudantes respondem em uníssono que não, quando uma estudante (menina, 11 anos) interveio: “Mas livro que eu li ontem não tinha sido eles que saíram sozinhos, o pai dele que era lenhador que tinha deixado eles (sic) dois na floresta”. A professora então argumentou: “É verdade Vitória, você leu uma versão diferente dessa versão que eu contei para todos ontem, porque eu já expliquei para vocês que dependendo da versão do conto que nós estamos lendo, o que está escrito pode ser diferente, não é?” A professora então continuou o questionamento, demonstrando desconforto com a observação da estudante: “Será que é certo o que os pais de João e Maria fizeram, deixando-os sozinhos na floresta para se perderem?” Ela mesma, rapidamente, respondeu em seguida: “Claro que não, né gente, nada justifica os pais de uma criança deixar (sic) ela sozinha em qualquer lugar”.

Fazendo uma análise comparativa rasa entre a versão do conto *João e Maria*, registrada pelos Irmãos Grimm (1812) e uma das versões utilizada pela professora naquela ocasião, destaca-se o ponto de virada entre a narrativa de Grimm (1812) descrever que os pais de João e Maria os havia abandonado na floresta, em comparação com a versão utilizada pela professora, em que as crianças foram à floresta por espontânea vontade. Como descrito no percurso narrativo desta tese, sabe-se que determinadas ideias podem ser enxertadas, modificadas ou escondidas durante o percurso narrativo de um conto. Parece que a ideia de os pais terem abandonado seus filhos na floresta não é uma ideia usual em tempos atuais e causa estranhamento (MOSCOVICI, 2015), caracterizado pelo incômodo demonstrado pela professora.

Dando continuidade à exploração do conto, a professora perguntou: “Por que será que a casa da bruxa era feita de doces?” Um estudante (menino, oito anos) respondeu: “Lógico que é porque doce é gostoso”. A professora então complementou:

As crianças comem doce mesmo quando não estão com fome, né! Muitas pessoas na rua oferecem doces para as crianças para atrair elas, vocês não podem aceitar doces de pessoas na rua que vocês não conhecem, isso pode ser até perigoso, tenham cuidado! Vejam o que aconteceu com o João e a Maria porque eles queriam tanto comer doces (ANA PAULA).

Neste contexto, foi possível observar que a professora se utilizou do caráter prescritivo da representação social relacionada aos contos de fadas para alertar os estudantes quanto a um perigo da realidade. Essa prescrição se alinha com a zona de contraste encontrada na primeira etapa deste estudo, quando a professora fez um paralelo da narrativa com os perigos reais de a criança aceitar doces de estranhos. Parece que a periferia comparativa da zona de contraste deste estudo foi bastante usual na utilização da narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico. Quer seja para reafirmar, quer seja para negar a realidade, a professora Ana Paula, como as outras professoras que vivenciaram o percurso narrativo, também utilizou os contos de fadas, traçando um paralelo entre fantasia e realidade. Quando distribuía os livros – versões do conto *João e Maria* – no chão para que os estudantes pudessem escolher aqueles que mais os interessavam, a professora fez a seguinte observação, falando baixo e olhando para a pesquisadora:

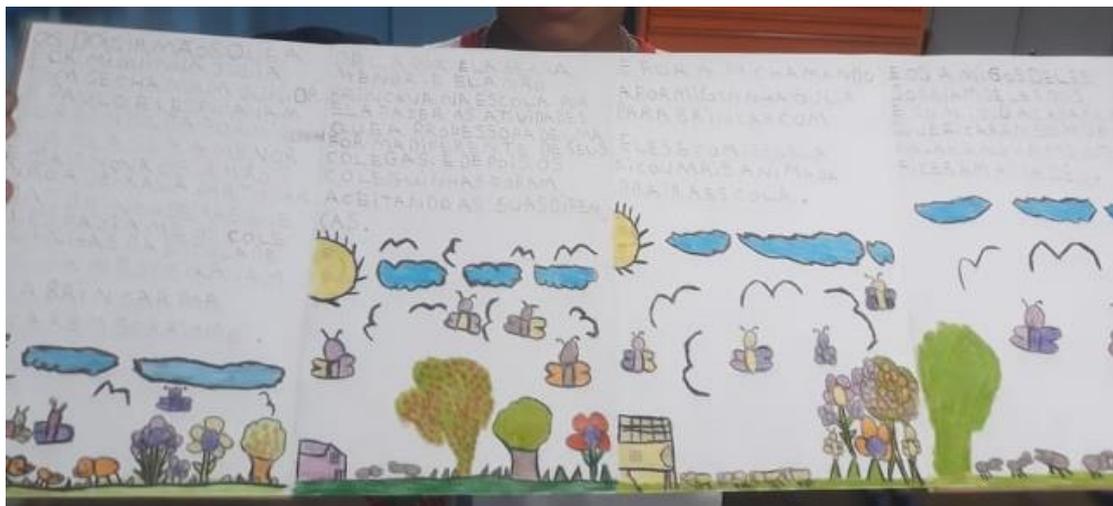
Você quer ver Carol que eles vão escolher primeiro o livro que tiver mais ilustração. Quanto mais colorido para eles melhor. A versão que eu contei ontem não tinha muita ilustração e nem muita cor, aí eles não ficaram tão interessados assim, mas quando trouxe as outras versões para eles verem, aí foi muito mais atrativo (ANA PAULA).

Não foi possível perceber se de fato os estudantes demonstraram preferir os livros com ilustrações, uma vez que eles se apressaram em pegar uma das oito versões da história distribuídas no chão da sala. Depois de pegarem os livros, a professora pediu que se organizassem em grupos, e cada grupo deveria conter uma versão do conto *João e Maria*. Após essa organização, a professora entregou o material para que eles pudessem fazer o reconto da história.

Já organizados em grupos em quatro mesas, a professora distribuiu uma combinação de folhas sanfonadas em quatro partes, para que os estudantes escrevessem a versão deles do conto que estavam trabalhando durante a semana. Explicou que cada parte da sanfona deveria conter um pedaço da história, até o meio da folha e que, do meio para baixo, deveriam utilizar para fazer a ilustração de suas histórias. Os estudantes demonstraram muito interesse na realização dessa ativida-

de, perguntando à pesquisadora se ela esperaria até que terminassem para que pudessem mostrar suas produções. Como não havia tempo hábil para isso, combinou-se com a professora que, após o término das atividades, ela iria fotografá-las e mandar para a pesquisadora por meio de mensagem, e assim foi feito.

Figura 18 – Atividade dos alunos.



Fonte: Da pesquisa.

Pareceu que a última atividade proposta pela professora Ana Paula se alinhou com o núcleo central encontrado neste estudo em teoria das representações sociais. A proposta de recriar tanto o conteúdo narrativo, por meio do reconto, quanto o conteúdo imagético, por meio da ilustração, pode ser um instrumento de exercício da imaginação e da criatividade. Tendo em vista que a imaginação criativa ultrapassa a própria memória (VIGOTSKY, 2014), mas recorre a ela para a sua elaboração criativa, as atividades de reconto são oportunidade do exercício criativo e imaginativo estruturado e elaborado a partir delas.

Finalmente, arrisca-se a inferência de que a professora Ana Paula tratou a narrativa dos contos de fadas de outra maneira após a vivência do percurso narrativo proposto nesta tese. A princípio, ela utilizou o conto de fadas como ponto de partida para o trabalho com outro conteúdo específico, o gênero textual convite. Na segunda observação, além de ter dividido essa atividade com uma de suas colegas de trabalho, notou-se que o conto de fadas *João e Maria* foi objeto central na utilização dessa narrativa como recurso pedagógico. Notou-se também, assim como levantamos como uma das hipóteses deste estudo, que houve uma exploração das inúmeras possibilidades simbólicas, comparativas e imaginativas dessa narrativa, o que

não se observou durante o primeiro momento. Dessa maneira, parece que, relativamente à prática pedagógica da professora Ana Paula, ela se reconhece nas representações sociais expressas por seus pares por meio da TALP, sua prática pedagógica se alinha com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio dos contos de fadas, bem como com a periferia da zona de contraste que faz o paralelo entre ficção e realidade na utilização dessa modalidade narrativa. Supõe-se que conhecimento do percurso narrativo do conto de fadas *A Bela Adormecida* contribuiu para a utilização das narrativas dos contos de fadas como recurso pedagógico.

ANÁLISE TRIANGULADA – A INCONCLUSÃO

A experiência nunca falha, apenas as nossas opiniões falham, ao esperar da experiência aquilo que ela não é capaz de oferecer.

Leonardo da Vinci

E foram felizes para Sempre...

O estudo dos contos de fadas por meio da teoria das representações sociais, desde o início, representou um estudo original e inédito, considerando a falta de referências bibliográficas sobre este assunto, sobretudo de pesquisas empíricas já alcançadas. Porém a presente tese de doutorado constitui uma contribuição importante a fim de implementar conhecimentos sobre recursos pedagógicos educacionais. Os escritos de Moscovici (2015), Durkheim (1895), Tolkien (2013) e Benjamin (1994) já sugeriam que a análise das narrativas dos contos de fadas contribuiria para a compreensão das representações sociais (MOSCOVICI, 2015), das representações coletivas (DURKHEIM, 1895), para o entendimento do “efeito produzido agora por essas coisas antigas, nas histórias tais como são” (TOLKIEN, 2013, p. 23) e para a compreensão da “experiência da arte de narrar” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Procurou-se, ao longo desta tese, compreender esses efeitos no contexto da educação, ou seja, na utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico.

Imaginava-se que os contos de fadas estavam largamente presentes nas salas de aula, no entanto foi surpreendente o achado de que todos os professores respondentes deste estudo afirmaram utilizá-los em suas práticas pedagógicas cotidianas com frequência média semanal, bem como acreditar que essa narrativa influencia, em alguma medida, o processo de formação de seus estudantes. Esse achado reitera ainda mais a importância de estudos acadêmicos cujo objeto seja a narrativa dos contos de fadas e sua utilização no contexto escolar. Conclui-se ao longo deste estudo que, de fato, como apontaram Moscovici (2015) e Durkheim (1895), cantigas, estórias e contos carregam representações sociais de seu tempo, e esta tese teve como um de seus objetivos específicos ilustrar essa ocorrência.

Tolkien (2013) e Benjamin (1987, 1994, 1995, 1996) já sugeriam a importância da análise detida do conteúdo dos contos de fadas. Tolkien, em seus estudos entre 1938 e 1939, que culminaram com a escrita de seu maior clássico, a trilogia *O*

Senhor dos Anéis, dedicou-se a escrever um ensaio que trata unicamente dos contos de fadas. Nessa oportunidade, ele disse: “Proponho-me a falar de contos de fadas, apesar de estar ciente de que é uma aventura temerária. O reino encantado é uma terra perigosa, em que há armadilhas para incautos e calabouços para os demasiado audazes” (TOLKIEN, 2013, p. 8).

Acredita-se ser a pesquisadora desta tese uma exploradora, como sugere Tolkien (2013), ousada e audaz, afinal embrenhou-se na densa floresta dos contos de fadas! Reconheceu-se o quanto essa aventura foi emocionante, com direito a descobertas de tesouros inesperados, luta contra monstros invisíveis e, quando estava perto de terminar, deparou-se com o final precoce da jornada de uma grande heroína, a idealizadora deste projeto. Essa heroína, sabe-se, já estava cansada de uma longa luta que durou três anos e meio, culminando com o tempo em que este estudo foi desenvolvido. No entanto, reconhecendo que o primeiro narrador verdadeiro é, e continua sendo, o narrador dos contos de fadas (BENJAMIN, 1994, p. 215), a pesquisadora se dispôs a percorrer essa aventura pelos terrenos cheios de armadilhas em busca de um reino encantado, mesmo que sem a sua mestra (falecida em 2019) para guiá-la.

A ideia do percurso narrativo de um conto de fadas nasceu na dissertação de mestrado *Branca de Neve – Livros Filmes e Educação* (NASCIMENTO, 2015), apresentada a esta universidade cerca de quatro anos atrás. Naquele momento existiam inúmeras possibilidades de extensão dessa proposta de análise, no entanto faltava um direcionamento para a compreensão de aspectos específicos sobre os motivos que levavam à existência do percurso narrativo. Esse fio condutor foi encontrado justamente dentro da teoria das representações sociais.

Quando nos apoiamos nos estudos de Moscovici (1978, 1985, 2012, 2015), encontramos a oportunidade de análise dos contos de fadas sob a perspectiva de estudo da “sociedade pensante” acerca de uma forma narrativa recheada de representações sociais. Essas representações, como não poderiam deixar de ser, eram contextualizadas de acordo com o momento histórico e social em que estavam inseridas. Parecia que a narrativa dos contos de fadas, tal como as narrativas míticas, era narrativa feita por humanos para outros humanos com o objetivo de entender a própria condição humana. Assim como os contos de fadas estão e sempre estiveram

em processo de mudança, em um movimento justo para a adaptação ao contexto e ao momento social no qual eram analisados, compreendeu-se então que, [...]

[...] quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não quando ele processa informações, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender (MOSCOVICI, 2015, p. 43).

Essa forma narrativa pode ser considerada fonte de diversos sentidos para a estrutura das formas de inteligibilidade e construção do conhecimento, compreensão sobre as relações, emoções e percepções humanas. Tendo em vista que os sentidos que se atribuem aos mais diversos conteúdos simbólicos presentes nos contos de fadas estão diretamente relacionados às experiências nossas com os nossos pares, nossas construções subjetivas em nível pessoal e social, infere-se que essas formas de narrativa podem ser gatilho para a expressão das representações sociais. Esta pesquisa visou justamente a compreender essa forma de inteligibilidade e como poder utilizá-la como recurso pedagógico em contextos escolares.

No decorrer da jornada para a escrita desta tese, percebeu-se que os sujeitos de pesquisa tinham muito a falar e a contribuir para o desenvolvimento deste estudo. Eles queriam falar sobre como utilizavam os contos de fadas em seus contextos escolares e como essa narrativa era importante nesses contextos. Também demonstraram interesse em dividir suas experiências e, em especial os professores que participaram da segunda etapa da pesquisa, interesse de receberem uma devolutiva acerca de seu trabalho com essa narrativa. Mesmo que apenas 13% dos respondentes afirmaram utilizar a narrativa dos contos de fadas como atividade principal de sua aula – e a maioria a utiliza como leitura deleite ou gênero literário –, foi surpreendente a informação de que o principal objetivo da utilização dessa narrativa estava relacionado ao trabalho com virtudes e valores no contexto escolar.

Percebeu-se então que, mais do que se imaginava, os contos de fadas estavam presentes no cotidiano escolar cumprindo as funções essenciais das representações sociais “em sua natureza convencional e prescritiva” (MOSCOVICI, 2015, p. 33). Quando, nos achados de nossa periferia próxima em teoria das representações sociais, esses sujeitos associaram os contos de fadas com o trabalho de virtudes e valores, inferiu-se que para além do entretenimento, os professores utilizam essa

narrativa no processo de construção simbólica imaginativa elaborada por Campbell (1992) e por Tolkien (2013) acerca dos mitos e da jornada do herói.

Parece coerente afirmar que as representações que os contos de fadas carregam se alinham com as funções prescritiva e identitária das representações sociais, fato largamente explorado nos estudos de caso. A construção e a análise dos estudos de caso, por sua vez, revelaram aspectos ainda não pensados na elaboração deste estudo. Um desses aspectos foi influência que a carga afetiva e emocional que os professores demonstraram acerca dessa narrativa poderia ser expressa na prática pedagógica. Imaginava-se, em princípio, que era comum que os sujeitos demonstrassem relação afetiva com os contos de fadas, uma vez que estão presentes na vida da grande maioria das pessoas desde a infância. Foi surpreendente, porém, o fato de os professores respondentes da TALP demonstrarem utilizar, por meio da análise do conteúdo semântico das falas, palavras relacionadas a sentimentos de prazer, motivação, sobretudo o adjetivo ‘importante’, que emergiu como a maior frequência, após o núcleo central. Também foi surpreendente os professores que vivenciaram o percurso narrativo responderem às perguntas objetivas acerca dos contos com expressões como “eu gosto” ou “eu prefiro”, e até mesmo reações emocionadas, que permearam o compartilhamento de histórias de infância com a pesquisadora.

Por estarem presentes em nossa cultura há muitos anos, os contos de fadas normalmente carregam memórias afetivas para grande parte das pessoas que já tiveram ou ainda têm – como é o caso dos professores – contato com eles. No que diz respeito à pesquisadora, ela escutou, leu e contou essa forma de narrativa durante toda a sua vida e, por isso mesmo, lhe é bastante cara. Já nos primeiros estudos acadêmicos que a pesquisadora realizou com outros professores e estudantes, ela percebeu que a grande maioria das pessoas também relata lembranças e memórias afetivas relacionadas aos contos de fadas. Durante os diálogos das entrevistas semiestruturadas, muitas vezes, foi possível perceber que os aspectos afetivos se sobrepunham às perguntas previamente elaboradas para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa. Eventualmente, questões objetivas acerca dessa narrativa foram respondidas com lembranças pessoais e, até mesmo, muito emocionadas dos respondentes. Lembranças da época da infância, trazidas atadas aos contos de fadas de fadas, demonstraram que, assim como se especulava, de fato essa narrativa

tem valor emocional não apenas para os estudantes, mas para os professores também.

Os achados específicos, dentro da teoria das representações sociais, que relacionaram os contos de fadas como recurso pedagógico com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade também foram reveladores. A grande maioria dos professores respondentes da TALP recorreu ao termo semântico “imaginação” quando responderam ao instrumento de pesquisa. O termo seguinte, a palavra “importante” mostrou a dimensão desse recurso pedagógico, revelando-se mais abrangente do que se imaginava. Finalmente, a palavra “criatividade” deu a pista de que, assim como se especulava, a narrativa dos contos de fadas está no ambiente escolar como um dos instrumentos para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, como sugere Vygotsky (2014).

No início da construção desta tese, especulava-se sobre o fato de um estudo em teoria das representações sociais acerca dos contos de fadas tratar-se de uma investigação em duas camadas de representações sociais. A primeira camada dizia respeito às representações sociais que o próprio conto carrega ao longo dos anos, largamente explorada nesse percurso narrativo. A segunda referia-se às representações sociais construídas por professoras acerca da utilização dessa narrativa como recurso pedagógico. Por conta da dupla camada de representações sociais atrelada aos contos de fadas, parece que os professores respondentes da TALP demonstraram reconhecer que as narrativas dos contos de fadas advêm de uma linguagem simbólica e, por isso mesmo, evocam o poder imaginativo.

Parece também que os professores participantes da segunda etapa deste estudo demonstraram, por meio das atividades propostas e de suas falas, que de fato utilizam os contos de fadas como recurso pedagógico na construção de situações imaginárias e, por hora, impraticáveis para a experimentação humana, dentro da realidade infantil. Pensa-se que, por trazerem em sua raiz a narrativa mítica, esses contos podem fazer o sujeito compreender as inúmeras possibilidades humanas, irrealizáveis para a criança pequena – com as quais os professores sujeitos desta pesquisa trabalharam – e, por isso mesmo, promovendo um exercício imaginativo e criativo.

Quando da observação em sala de aula das atividades, sobretudo aquelas realizadas pelos professores após o percurso narrativo, notou-se o interesse deles

em disponibilizarem situações de aprendizagem aos seus alunos, em que pudessem imaginar, recontar e reelaborar, por meio da criatividade e imaginação, as narrativas dos contos de fadas. Segundo Midgley (2014), as possibilidades de construção de visões imaginativas são parte necessária para a construção do pensamento. De acordo com Vygotsky (2012), mesmo a própria cultura é produto da imaginação e da criatividade. Portanto, sugere-se que o trabalho com a narrativa dos contos de fadas no ambiente escolar, com o objetivo de criar situações de aprendizagem em que haja o exercício da imaginação e da criatividade, contribui para o desenvolvimento humano.

Observou-se, com surpresa, o fato de esses professores que participaram das entrevistas semiestruturadas apontarem, no conteúdo de suas falas, elementos simbólicos flagrantes dentro dos contos de fadas que escolheram utilizar nas atividades que seriam observadas, mesmo sem que a pesquisadora tivesse sugerido essa atividade. Fróis (2012), no prefácio do livro *Imaginação e Criatividade na Infância*, de Vygotsky (2012, p. xi), afirma que “a criatividade tem uma origem social, veiculada através da atividade de troca simbólica entre os indivíduos”. Neste sentido, a troca simbólica realizada, por meio dos contos de fadas, no contexto escolar, de fato se relaciona com o núcleo central do achado desta pesquisadora em TRS, pois está imbricado com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, uma vez que os professores levantaram, no conteúdo semântico e de sentido de suas falas, os aspectos simbólicos dessa narrativa.

Parecem de extrema relevância os achados construídos por meio da TALP e das entrevistas escritas, em que se teve a oportunidade de contar com a participação de mais de uma centena de professores da educação infantil e do ensino fundamental da Regional de Ensino de Samambaia. Esse recorte, na análise desta pesquisadora, caracteriza bem os aspectos daquela realidade, a ponto de sugerir a realização de outros estudos como este em tantas outras realidades, partindo desses achados. Arruda (2014b) fala sobre a importância de se elaborarem estudos em representações sociais com recortes significativos, no entanto Moscovici (2012) esclarece que, por mais que o recorte de participantes de uma pesquisa seja grande, ele sempre dirá respeito a uma realidade específica. Nesse caso, este estudo diz respeito às representações sociais construídas acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico na realidade das escolas públicas de educação in-

fantil e ensino fundamental da Regional de Ensino de Samambaia. No entanto calcula-se que, semelhantes a este, outros estudos podem ser realizados nas mais diversas realidades escolares para se compreender ainda mais as representações sociais dos contos de fadas e sua utilização como recurso pedagógico.

Quando se optou pela elaboração da nuvem de palavras e pela árvore de palavras para a análise por similitude, para além apenas dos quadrantes produzidos por meio do *software* Iramuteq, teve-se a intenção de articular a análise do conteúdo semântico e do conteúdo de sentido de todos os respondentes, para desvelar as representações sociais construídas acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico. Percebeu-se, durante o processo de tratamento dos dados, que apenas conhecer as falas dos respondentes não seria suficiente para a compreensão acerca do trabalho desenvolvido com esse “importante recurso pedagógico”. Isso reafirmou a relevância dos estudos em que se teve a oportunidade de observar e registrar, por meio do diário de bordo, atividades em que os professores utilizaram os contos de fadas como recurso pedagógico.

Conhecer os conteúdos semânticos e de sentido dos respondentes da TALP permitiu uma análise mais detida e uma observação mais aguçada das atividades propostas pelos professores que participaram da segunda parte da pesquisa de campo. De posse dessas informações, buscam-se as características expressas por meio da prática em sala, pronunciadas sobre o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade com as crianças. Como é possível observar nos diários de bordo, grande parte das atividades propostas por esses professores alinhava-se com a elaboração criativa e imaginativa dessa narrativa, quando eles se interessavam em elaborar com os seus alunos situações irrealizáveis por meio da narrativa dos contos de fadas. Foi possível, dessa maneira, compreender que as representações sociais construídas por determinado público sobre um determinado tema podem ser observadas no fenômeno em curso, como sugere Moscovici (2015).

Durante o curso da intervenção proposta, percebeu-se que conhecer as representações sociais acerca da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico construído pelos seus pares, bem como conhecer o percurso narrativo de um conto de fadas, abriu novas possibilidades de utilização da narrativa conto de fadas para os professores participantes da segunda etapa de campo deste estudo. No de-

correr do processo de observação em sala, que ocorreu após a vivência do percurso narrativo e do conhecimento das representações sociais, os professores realizaram atividades comparativas de maneira intencional, exploraram questões relacionadas à inserção social do conto nas realidades históricas, como também propuseram atividades direcionadas e voluntárias para o exercício imaginativo e criativo. Sugere-se, com base nessas percepções, que existe contribuição importante no conhecimento desse conteúdo no que diz respeito à prática de “ensinagem” intencional quando da utilização dos contos de fadas como recurso pedagógico.

Logicamente, não há novidade relacionada ao fato de que a consciência das representações sociais acerca de um tema promove a reflexão sobre esse tema, lançando luz sobre o processo de apenas re-citá-las e re-apresentá-las, provendo a sistematização desse conteúdo. Isso porque esse foi um dos principais argumentos de Moscovici (1978, 1985, 2012, 2015) na construção de sua teoria das representações sociais. Mas cabe ressaltar neste estudo o fato de se ter levantado, como uma das hipóteses iniciais, que possivelmente esse conhecimento poderia contribuir para o processo de “ensinagem” na utilização dessa narrativa como recurso pedagógico. Parece que a consciência da relação entre contos de fadas e o trabalho com a imaginação e a criatividade das crianças foram aspectos importantes para a elaboração das atividades para o grupo de professores pesquisado. Promover formações continuadas para professores da educação infantil e do ensino fundamental que evidenciem essas características pode contribuir para um trabalho mais sistematizado e direcionado com esse recurso pedagógico.

Quando se observa o momento atual, é possível ver que os clássicos contos de fadas estão extremamente presentes no cotidiano da vida moderna e nas salas de aula. Eles ganharam releituras fílmicas de grande sucesso, como é o caso da própria *Branca de Neve*, nas versões de *Branca de Neve e o Caçador* (RUPERT SANDERS, 2012) e *Espelho, Espelho Meu* (TARSEM SINGH, 2012); *A Bela Adormecida*, na versão atual dos estúdios Disney como *Malévola* (ROBERT STROMBERG, 2014); e, no ano de 2017 recebeu-se a releitura cinematográfica para o conto *A Bela e a Fera*, também promovida pelos estúdios Disney. Essas versões atuais para os contos de fadas clássicos foram sucesso de bilheteria, conquistaram novos fãs e reativaram as reminiscências de todos aqueles que, como a pesquisadora, conheceram essas histórias por meio das animações da Disney e dos livros de histori-

nhas infantis. Procurando projeções para o futuro, parece que existe uma tendência de que essa narrativa sobreviva, pois, como sugere Campbell (1990), ainda não há nada capaz de substituí-la. Por isso mesmo, acredita-se ser coerente afirmar que o estudo detido de seu conteúdo simbólico, bem como de suas representações sociais, ainda possui incontáveis possibilidades e variações.

Este estudo, portanto, inaugura uma lente de observação das representações sociais atreladas aos contos de fadas, que estão relacionadas ao impacto dessa narrativa quando utilizada como recurso pedagógico. Esta tese se prestou a analisar apenas uma pequeníssima parcela dentre as inúmeras possibilidades dessa narrativa. Quando se propôs a análise do conteúdo dos contos de fadas, por meio do que foi denominado de percurso narrativo (NASCIMENTO, 2015), vislumbrou-se o mar de possibilidades que se abria baseado naquele entendimento. Por isso mesmo, deu-se continuidade a essa metodologia de análise nesta tese e acredita-se que ela possa se estender a inúmeros contextos e a tantos outros contos presentes em nossa cultura e em nossas salas de aulas. Por isso mesmo, diferentemente daquela ocasião, parece adequado que, para além de apenas um grupo de estudantes conhecerem o percurso, seria interessante que os professores pudessem, eles mesmos, elaborar e analisar esse percurso narrativo.

Espera-se, como extrapolação dessa ideia, que haja muitos percursos narrativos de inúmeros contos, elaborados e analisados por professores juntamente com os seus estudantes para que, como nos achados de Nascimento (2015), os estudantes se surpreendam, reflitam, analisem e reconstruam a narrativa dos contos de fadas. Isso porque restou como “inconclusão” desta tese o sentimento de que existem ainda inúmeros percursos inexplorados nas florestas dos contos de fadas. Sugere-se que, assim como *Chapeuzinho Vermelho* encorajou-se em se arvorar pelos perigos da floresta, muitos outros professores explorem tantos percursos narrativos que forem possíveis. Até porque se sabe que um estudo, sobretudo acerca dos contos de fadas, nunca termina, ele começa e recomeça todas as vezes que alguém diz:

Era uma vez...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Press Universitaire de France, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S.; OLIVEIRA, Denise C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos C. da (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denise C.; CAMPOS, Pedro Humberto F. (Org.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34.

AGUIAR, Eveline Lima de Castro; BARROS, Marina Kataoka. A representação feminina nos contos de fadas das animações de Walt Disney: a ressignificação do papel social da mulher. In: XVII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 2015, Natal. **Intercom** [...]. Rio Grande do Norte: [s. n.], 2015. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-1959-1.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema, arte da memória**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ARRUDA, Angela. As representações sociais e o imaginário. In: SOUSA, Clarilza P. [et al]. **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat PUCPR, 2014a. p. 163-261.

_____. Desafio da pesquisa em representações sociais. In: SOUSA, Clarilza P. [et al]. **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat PUCPR, 2014b. p. 39-147.

BANCHS, Maria A. Representaciones sociales y subjetividad. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 43- 64.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASILE, Giambattista. **Pentamerone: lo cunto de li cunti overo lo trattenemiento de peccerille**. Tradução de Karin Volobuef, Bari: Gius, Laterza e Figli, 1925, v. II. p. 297-303, 1634.

BARTLETT, Frederic Charles. **Remembering a study in experimental and social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1961.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Trad. de José Lino Grünnewald, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1955.

_____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. _____. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de mão única.** Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa, 5 ed. São Paulo: Brasiliense, Obras Escolhidas, v. 2, 1995.

_____. **Sobre o conceito de história.** Ensaios sobre literatura e história da cultura II. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Escritos sobre mito e linguagem.** (Org.). GAGNEBIN, Jeane Marie. São Paulo: Editora 34, Duas Cidades, 2011.

BENOIST Luc. **L'art du monde.** Paris: Gallimard, 1941.

BETTELHEIM, Bruno. **Na terra das fadas:** Análise dos personagens femininos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A psicanálise dos contos de fadas.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BÍBLIA, A. T. Provérbios. In: BÍBLIA. Português. **Sagrada bíblia católica:** Antigo e Novo Testamento. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BLANCHARD-LANILLE, Claudine. **Os professores:** entre o prazer e o sofrimento. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BOTH, Luciane Maria; CHAVES, Juliana. As representações identitárias de gênero nas animações cinematográficas dos contos de fadas. **Educação, Sociedade & Culturas.** 2018. p. 105-132. Disponível em:

<<https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authype=crawler&jrnl=08727643&AN=133435713&h=hqpHQ%2f3tmyQCnyKm8LV6GwnVa1kBDat%2fjiU9Srb5P7kHQEQEfhldKYQSW3Ijy7Wuts85dUjMB6sDjH8vzuN%2b2g%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authype%3dcrawler%26jrnl%3d08727643%26AN%3d133435713>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal Brasileiro.** Brasília, DF, Senado, 1990. Disponível:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. GDF – Governo do Distrito Federal – Secretaria de Estado e Educação – Gerência de Estatística. **Censo Escolar de 2017.** Rede Pública de Ensino. SEDF. 2017. Disponível:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/censo_2017_resultado_final.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federati-**

va do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.1990 e retificado no DOU de 27 set.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis**. Tradução de David Jardim Júnior, 26. ed. Rio de Janeiro: 2002.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

_____. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 1949.

_____. _____. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **O voo do pássaro selvagem: Ensaio sobre a universalidade dos mitos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

_____. **Mitos, sonhos e religião: nas artes, na filosofia e na vida contemporânea**. 1. edição digital [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações SA., 2001.

CERQUEIRA, Teresa Cristina S. *et al.* **Cirandas, saberes e pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: Lumine, 2016.

_____.; QUEIROZ, Norma Lucia N. de. **Contribuições das representações sociais e da subjetividade nos múltiplos contextos da educação**. Curitiba: CRV, 2017.

CHAMPEAUX, Gérard; STERCKX, Sébastien. **Introduction au monde des symboles**. Paris: 1966.

CHEVALIER, Jean *et al.* **Dicionário de símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Tradução Vera da Costa e Silva. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COLERIDGE, Thought. **Theory on the imagination**. Louisiana State University Press, 1957.

CONDON, Bill. **La belle et la bête: une histoire légendaire d'inspiration française**. Arquivos dos estúdios Disney. Paris, 2017. Acesso em: 20 fev. 2019.

CONTARELLO, Alberta. **Social psychology and literature: toward possible correspondence**. Springer: Tokyo, 2008. p. 303-325.

DI GIACOMO, Jean-Pierre. Aspects méthodologique de l'anayses des représentations sociales. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, n. 1, p. 397-422, 1981.

DOISE, Willem. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, Willem; PALMONARI, Augusto. **Textes de base en psychologie: l'étude des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1986, p. 81-94.

DURKHEIM, Emile. **The rules oh sociological method**. Londres: Macmillan, 1895.

_____. Individual and collective representations. In: DURKHEIM, Emile. **Sociology and philosophy**. Nova York: Free Press, 1974.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmen. **As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar. Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II. In: Freud Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 12, p. 191-203, Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Trabalho original publicado em 1914).

FRITSCH, Valter Henrique. Atravessando limiares: simbologias de passagem no romance de fantasia. **Revista Recorte**, v. 11, n. 1, 2014.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

GRANET, Marcel. **Danses et legendes de la Chine ancienne**. Paris: Alcan, 1926.

GREENE, Liz; SHARMAN-BURKE, Juliet. **Uma viagem através dos mitos: o significado dos mitos como um guia para a vida**. [S.L.]: Zahar, 2001.

GRIMAL, Pierre. **Mitologia grega**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Edição. Kassel: [s.n.], 1812.

_____. **Contos e lendas dos irmãos Grimm**. Tradução: Íside M. Bonini, 1819.

_____. **The brothers Grimm: 101 Fairy Tales**. 2. ed. San Diego: Canterbury Classics, 1786-859.

HOPPER, Satanly Romaine. Mito, sonho e imaginação. In: **Mitos, sonhos e religião: nas artes, na filosofia e na vida contemporânea**. (Org.). Campbell, Joseph, Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa – Novo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. Edição Virtual.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. **As representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

_____. **Representações sociais e mundos de vida**. Curitiba, PR: Pucpres, Fundação Carlos Chagas, 2017.

_____.; MOSCOVICI, Serge. Les représentations sociales le camo social. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, v. 3, p. 285-288, 1990.

JESUÍNO, Jorge C. Ancrages. In: BUCHINI, Fabrice; KALAMPALIKIS, Nikos (Ed.). **Penser la vie, le social, la nature**: mélanges en l'honneur de Serge Moscovici. Paris: La Maison des Sciences de L'homme, 2001. p. 277-291.

_____. Estrutura e processos de grupos. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Coord.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 293-331.

JUNG, Carl G. (Ed.). **Diagnostische Assoziationsstudien**. Beitrage zur experimentellen Psychopathologie. Erster Band. Leipzig: J. A. Barth, 1906.

_____. The association method. **American Journal of Psychology**, n. 21, p. 219-269, 1910.

_____. **O homem e seus símbolos**: concepção e organização. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____. **La psicologia de la transferencia**. Barcelona: Editorial Paidós, 1983.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAMARRE, Line. **Représentations sociales des femmes à l'aube du XXIe siècle dans le cinéma américain**. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en sociologie, 2010.

LOEFFLER-DELACHAUX, Marguerite, **Le Symbolisme des contes de fées**, Paris, L'Arche, 1949.

LAHLOU, Saadi. Text mining methods: An answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, v. 20 n. 38, p. 1-7, 2012.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, v. 26-27, p. 149-158, 1990/1991.

MENNA, Lígia R. M. C. A ficção de fantasia e o maravilhoso na animação francesa 'casa dos contos de fadas'. **Anais...** Rio de Janeiro, Congresso ABRALIC, 2017. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522244472.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [on-line] Editora Melhoramentos Ltda. 2019. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

MIDGLEY, Mary. **A presença dos mitos em nossas vidas**. Tradução: Alzira Allegro, São Paulo: Unesp, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Tese (Doutorado). Paris: PUF, 1978.

_____. **L'âge des foules – un traité historique de psychologie des masses**. Paris: PUF, 1985.

_____. The history and actuality of social representations. In: FLICK, Uwe (Ed.). **The psychology of the social**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 209-247.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____.; VIGNAUX, Georges. Le concept de thématas. In: GUIMELLI, Christian (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, Maria Emília A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

NASCIMENTO, Ana Carolina S. **Branca de Neve: livros, filmes e educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha L. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha L.; SARAIVA, Evelyn Rúbia de A. (Org.). **Métodos de pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas**. João Pessoa: Universitária, 2011. p. 95-106.

OXFORD Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press. 1990.

PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo herege**. 152. ed. Lisboa: Cooperativa e Editora Livreira, 1982.

PÉ DA LETRA. **Clássicos das virtudes – para crianças de todas as idades**. Coletânea, São Paulo: Pé da Letra, 2017.

PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault**. Ilustração de Zdenka Krejčová, tradução de Mônica Stahel e Rosemary Costhek Abílio, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PLATÃO. **A república**. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. **Diálogos III. Socráticos.** Fedro, Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton e Fédon. São Paulo: Edipro, 2014.

PUYOL, Hector S. **A bela adormecida do bosque.** Adaptação do conto de Grimm A Bela Adormecida. Buenos Aires: Codex, 1947.

PYTHON Software Foundation. 20[?]. Disponível em: <<https://www.python.org/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

QUEIROZ, Marcos de S. Representações sociais: uma perspectiva multidisciplinar em pesquisa qualitativa. In: BARATA, Rita B.; BRICEÑO-LEÓN, Roberto (Org.). **Doenças endêmicas:** abordagens sociais, culturais e comportamentais, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 27-46.

RATINAUD, Pierre; MARCHAND, Pascal. Application de la méthode Alceste à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IramuTeQ. In: **Actes des 11eme Journées Internationales d’Analyse Statistique des Données Textuelles**, p. 835-844, Liège, Belgique, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias.** 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

REINERT, Max. Alceste, une méthodologie d’analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gerard de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, 26, n. 1, p. 24-54, 1990.

SÁ, Celso. **A construção de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EDURJ, 1993.

SALAZAR, Tania R.; CURIEL, Maria de Lourdes G. (Org.). **Representaciones sociales.** Teoría e investigación. México: Universidad de Guadalajara, 2007.

SCHÖPKE, Regina. **Dicionário filosófico de conceitos fundamentais.** São Paulo: Selo Martins, 2015.

TANIS, Bernardo. **Memória e temporalidade:** sobre o infantil em psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

THE R PROJECT for statistical computing. 20[?]. Disponível em: <<https://www.r-project.org/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, Coleção Debates, 1980. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2260559.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

TOLKIEN, John Ronald R. **Árvore e folha.** [livro eletrônico]. São Paulo: Editora WMF, 2013.

VAJDA, Georges. **L’amour de Dieu dans la théologie juive du Moyen-Age.** Paris: Librairie Philosophique, 1957.

VON FRANZ, Marie-Louise. **A interpretação dos contos de fadas**. Trad. Maria Elci Spaccaquerche Barbosa, Rio de Janeiro: Achimé, 1981.

_____. **A sombra e o mal nos contos de fadas**. São Paulo: Paulus, 1985.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Imaginação e criatividade na infância** – ensaio de psicologia.
Tradução de João Pedro Fróis, Lisboa: Dinalivros, 2012.

_____. _____. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WHEEL-WRIGHT, Philip. **Poetry, myth, and realiy**. Englewood Cliffs: Nova Jersey, 1962.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICE A – Questionário da TALP



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação –
 PPGE

Questionário da TALP

Prezado (a) Professor (a),

Eu, Ana Carolina, doutoranda em Psicologia da Educação pela Universidade de Brasília, e minha orientadora, estamos realizando uma pesquisa em Representações Sociais dos contos de fadas. Sua contribuição é extremamente importante para compreendermos a utilização desses contos como recurso pedagógico. Gostaríamos de conhecer a sua opinião acerca do tema e, para isso, solicitamos que responda às questões abaixo.

- D. Responda livremente e o mais rápido que você puder, usando 6 palavras ou frases que, na sua opinião, podem completar a seguinte frase:
O Conto de Fadas na Escola é...

(É importante preencher todas as linhas)

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |
| 6. |

- E. Agora, dentre as 6 palavras ou frases que você escreveu acima, indique, em ordem de importância, as 3 que você considera mais relevantes.

| |
|----|
| 4. |
| 5. |
| 6. |

- F. Justifique a escolha da palavra ou frase que você considerou mais relevante.

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Seguimento de atuação: () Educação infantil () 1ª etapa do Ensino Fundamental
3. Você utiliza os Contos de Fadas em sua prática pedagógica em sala de aula:
() sim () não

Por que: _____

Se você utiliza os Contos de Fadas como recurso pedagógico em sala de aula, responda as questões que seguem:

4. Com qual frequência você utiliza os contos de fadas em sua prática pedagógica:
() semanalmente () mensalmente () anualmente
5. Você acredita que as narrativas dos contos de fadas, influenciam de alguma maneira, na formação da criança: () sim () não
Por que: _____
6. Quando você escolhe um conto de fadas para trabalhar em sala, quais os critérios que você utiliza para essa escolha: () aleatoriamente () linguagem utilizada
() versão por faixa etária () apenas versões fílmicas
7. Quando você utiliza os contos de fadas em sua sala de aula, qual a atividade principal:
() leitura deleite () gênero literário () para introduzir algum conteúdo
() para trabalhar o conteúdo do próprio conto () para trabalhar valores e virtudes
8. Liste os 5 contos de fadas que vem a sua cabeça:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
9. Você conhece o conto de fadas 'A Bela Adormecida': () sim () não
10. Você conhece mais de uma versão desse conto: () sim () não
11. Se você conhece outras versões desse conto, liste-as: _____

12. Você acredita que todas essas versões são adequadas para serem trabalhadas em sala de aula: () sim () não Por que: _____

Doutoranda: Ana Carolina Santos do Nascimento – Faculdade de Educação (UnB)

Professora Orientadora: Dra. Teresa Cristina Sirqueira Cerqueira - Faculdade de Educação (UnB)

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista 1

Roteiro de Entrevista 1

Obs.: Esta entrevista será realizada antes do professor ter acesso ao material do percurso narrativo e se seguirá da observação em sala. A entrevista será gravada e conduzida na forma de diálogo, portanto outras perguntas podem surgir durante o processo.

1. Qual o primeiro conto de fadas te vem à memória nesse momento? Quais as lembranças que você tem desse conto? Você consegue supor porque esse foi o primeiro conto das quais lembrou?
2. Recentemente você teve acessos a esse conto, leu um livro ou assistiu a filme ou série sobre ele? Se sim, o que você sentiu quando viveu essa recordação?
3. Liste, em ordem de importância ou lembrança, cinco contos de fadas clássicos que você conhece.
4. Você se identifica com algum personagem presente num conto de fadas clássico? Qual personagem e quais as características desse personagem mais te chama atenção?
5. Você acredita que os contos de fadas influenciaram, de alguma maneira, a sua formação? Se sim, exemplifique.
6. Você acredita que os contos de fadas influenciam, de alguma maneira, na formação dos estudantes? Por quê?
7. O que você lembra sobre o conto de fadas 'A Bela Adormecida'?
8. Faça o complemento das frases com primeira ideia que lhe vier à mente:
 - a. Era uma vez...
 - b. A princesa mais bonita é a...
 - c. O conto de fadas mais bonito é...
 - d. O final é feliz quando...
9. Você utiliza os contos de fada em suas aulas? De que forma? Com qual frequência? O que te motiva a usar essa forma narrativa em suas atividades?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista 2

Roteiro de Entrevista 2

Obs.: Esta entrevista será realizada depois do professor ter acesso ao material do percurso narrativo e se seguirá da segunda observação em sala. A entrevista será gravada e conduzida na forma de diálogo, portanto outras perguntas podem surgir durante o processo.

1. Você já conhecia todas as versões apresentadas do conto de fadas ‘A Bela Adormecida’? O que você achou de vivenciar esse percurso pelas quais o conto passou?
2. Para você, quais são os aspectos principais que caracterizam um conto para que ele seja considerado uma versão de ‘A Bela Adormecida’?
3. Quais versões desse conto você acredita ser adequadas para o trabalho em sala de aula.
 - a. Quais os motivos te levam a pensar que tais versões são mais adequadas?
 - b. Quais os motivos te levam a pensar que tais versões não são adequadas?
 - c. Você já pensou em trabalhar com diversas versões de um mesmo conto em sua sala de aula. Quais os motivos te levam a pensar que tais versões são mais adequadas?
4. Você notou mudanças na forma e nos fatos da narrativa entre as versões que leu ou assistiu? Quais mudanças consegue lembrar? Obs.: Destacar as mudanças apontadas pelo professor e explorá-la de forma individual.
 - a. Você atribuiu algum motivo especial para essa mudança?
 - b. Você acredita que conhecer a essas diferentes versões mudou a maneira com as quais você se sente a respeito desse conto?
5. O que você percebeu que foi constante nas versões as quais teve acesso desse conto? Obs.: Destacar os fatos constantes apontadas pelo professor e explorá-la de forma individual.
 - a. Em sua opinião, por que esse fato permaneceu?
 - b. Esse fato, na sua visão, influencia na estrutura geral do conto?

6. O que motivou a escolha do conto de fadas que você trabalhou à pedido da pesquisadora?
7. Você acredita que a vivência dessa pesquisa modificou algo em sua prática pedagógica relacionada os contos de fadas como recurso narrativo?
8. De que maneira essa vivência repercutiu em sua prática?
9. Você acredita ser importante que o professor que utiliza os contos de fadas em suas práticas pedagógicas conheça os seus percursos narrativos? Por quê?
10. Parece-te coerente a relação entre contos de fadas, imaginação e criatividade? Parece-te coerente imaginação e criatividade ser um contraponto à realidade? Quando você utiliza a narrativa dos contos de fadas como recurso pedagógico você tem a intenção de trabalhar a imaginação e a criatividade dos seus alunos?

APÊNDICE D – Roteiro para Observação em Sala de Aula 1

Roteiro para Observação em Sala de Aula 1

Obs.: O professor será orientado a desenvolver uma atividade, à sua escolha, nas quais utilize um conto de fadas como material pedagógico, também de escolha livre. As observações da pesquisadora serão registradas em diário de bordo de acordo com o seguinte roteiro:

1. Qual foi o conto de fadas escolhido. Versão e ano desse conto. Recurso utilizado (livro, ilustrado ou não, filme de animação ou versão fílmica atual).
2. Observação sobre de que forma esse conto foi escolhido. Pelos alunos? Pelo professor?
 - a. Tentar perceber o que motivou a escolha do conto.
 - b. Tentar perceber o que motivou o recurso nas quais o conto é expresso (livro infantil, coletânea de livro, animação ou filme).
3. Objetivo da aula geral da aula.
4. Objetivos específicos da aula.
5. Proposta da utilização do conto de fada naquela aula.
6. O conto de fadas foi o tema central da aula, eu recurso pedagógico para a abordagem de outro assunto.
7. Maneira com as quais o conto foi apresentado aos estudantes. Houve contextualização da apresentação do material.
 - a. O professor falou de quando era a versão, quem a registrou e em que ano isso aconteceu?
 - b. Havia ilustrações na versão utilizada
 - c. Como os estudantes receberam a versão do conto que o professor trouxe para essa atividade.
8. O professor contou (de memória) ou utilizou algum recurso para apresentar o conto aos estudantes?
9. O professor demonstrou aos estudantes interesse pelo conto? Contou alguma lembrança pessoal relacionada ao conto?

APÊNDICE E – Roteiro para Observação em Sala de Aula 2

Roteiro para observação em Sala de Aula 2

Obs.: O professor será orientado a desenvolver uma atividade, à sua escolha, nas quais utilize um conto de fadas como material pedagógico, também de escolha livre. Essa atividade ocorrerá **depois** da vivência do percurso narrativo e **antes** da entrevista 2. As observações da pesquisadora serão registradas em diário de bordo de acordo com o seguinte roteiro:

1. Qual foi o conto de fadas escolhido. Versão e ano desse conto. Recurso utilizado (livro, ilustrado ou não, filme de animação ou versão fílmica atual).
2. Observação sobre de que forma esse conto foi escolhido. Pelos alunos? Pelo professor?
 - a. Tentar perceber o que motivou a escolha do conto.
 - b. Tentar perceber o que motivou o recurso nas quais o conto é expresso (livro infantil, coletânea de livro, animação ou filme).
3. Objetivo da aula geral da aula.
4. Objetivos específicos da aula.
5. Proposta da utilização do conto de fada naquela aula.
6. O conto de fadas foi o tema central da aula, eu recurso pedagógico para a abordagem de outro assunto.
7. Maneira com as quais o conto foi apresentado aos estudantes. Houve contextualização da apresentação do material.
 - a. O professor falou de quando era a versão, quem a registrou e em que ano isso aconteceu?
 - b. Havia ilustrações na versão utilizada
 - c. Como os estudantes receberam a versão do conto que o professor trouxe para essa atividade.
8. O professor contou (de memória) ou utilizou algum recurso para apresentar o conto aos estudantes?
9. O professor demonstrou aos estudantes interesse pelo conto? Contou alguma lembrança pessoal relacionada ao conto?
10. Houve alguma mudança importante na maneira com as quais o professor utilizou o conto de fadas como recurso pedagógico em sala de aula?

11. Esse professor se utilizou das informações durante a vivência do percurso narrativo de 'A Bela Adormecida' nessa ocasião.
12. O professor se sentiu confortável com a presença do pesquisador em sala de aula.
13. Os estudantes se sentiram confortáveis com a presença do pesquisador em sala de aula.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - UnB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CONTOS DE FADAS:

Uma visão de professores sobre 'A Bela Adormecida'

Prezado(a),

O Sr.(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração nessa pesquisa será de muita importância para nosso estudo.

Eu..... , RG

desejo participar do estudo “Representações Sociais dos Contos de Fadas: Uma visão de professores sobre A Bela Adormecida” e esclareço que obtive todas informações necessárias. Estou ciente que:

- () A pesquisa se faz necessária para que se possa descobrir os processos subjetivos que envolvem o percurso narrativo dos contos de fadas;
- () O método será baseado em entrevistas abertas, questionário da TALP e observações em sala de aula;
- () Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- () Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas;
- () Caso eu desejar, poderei tomar conhecimento sobre a pesquisa realizada a qualquer momento.

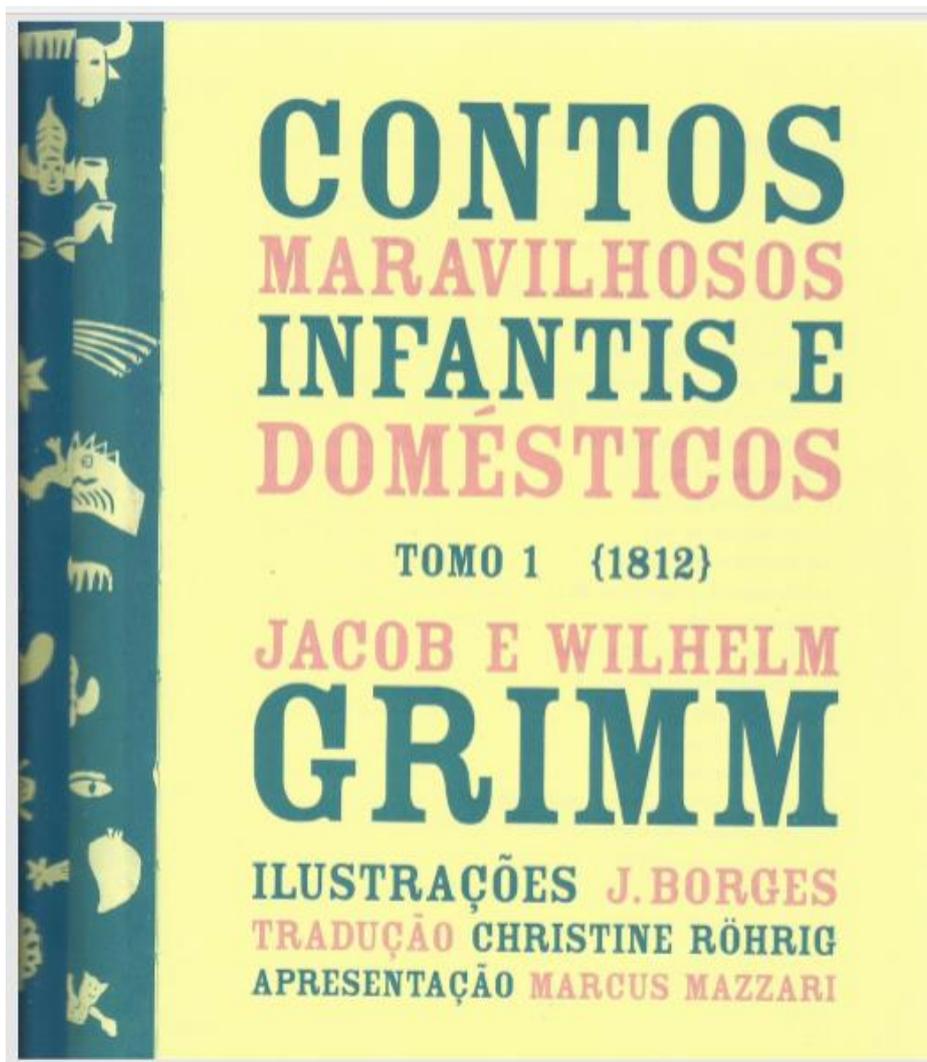
Brasília, de de 2017.

Assinatura: _____

Responsável pelo Projeto: Ana Carolina Santos do Nascimento

Professora Orientadora Responsável: D^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Contato: Ana Carolina Santos do Nascimento – (61) 9 8229-8273

ANEXO A – A Bela Adormecida (Irmãos Grimm, 1812)**A Bela Adormecida. Irmãos Grimm (1812)**

{50}

A BELA ADORMECIDA

Era uma vez um rei e uma rainha que não conseguiam ter filhos, embora muito o desejassem.* Certa vez, a rainha estava tomando banho na banheira quando um caranguejo saltou de dentro da água para o chão e disse: "Seu desejo em breve será realizado e você dará à luz uma menina". Isso realmente ocorreu e o rei ficou tão feliz com o nascimento da princesa que mandou preparar uma grande festa, convidando também as fadas que habitavam o seu país. No total, havia treze fadas, mas, como só tivesse doze pratos de ouro, ele não pôde convidar uma delas. As fadas convidadas compareceram à festa e, no final, presentearam a criança: a primeira delas concedeu-lhe virtudes; a segunda, beleza; e assim se deu com as demais, que lhe desejaram tudo o que ha-

* No original o nome da personagem é "Dornröschen", cuja tradução literal seria "Rosinha com espinho". [N. T.]

via de mais maravilhoso para desejar. Quando a décima primeira acabou de pronunciar seu presente, a décima terceira, furiosa por não ter sido convidada, entrou no recinto e bradou: "Pelo fato de não terem me convidado eu lhes digo que sua filha, ao completar quinze anos, irá espetar o dedo numa roca de fiar e cairá morta". Os reis ficaram aterrorizados, mas a décima segunda fada, que ainda não havia pronunciado seu desejo, disse: "Mas não será uma morte de fato, ela apenas cairá em sono profundo e assim permanecerá por cem anos".

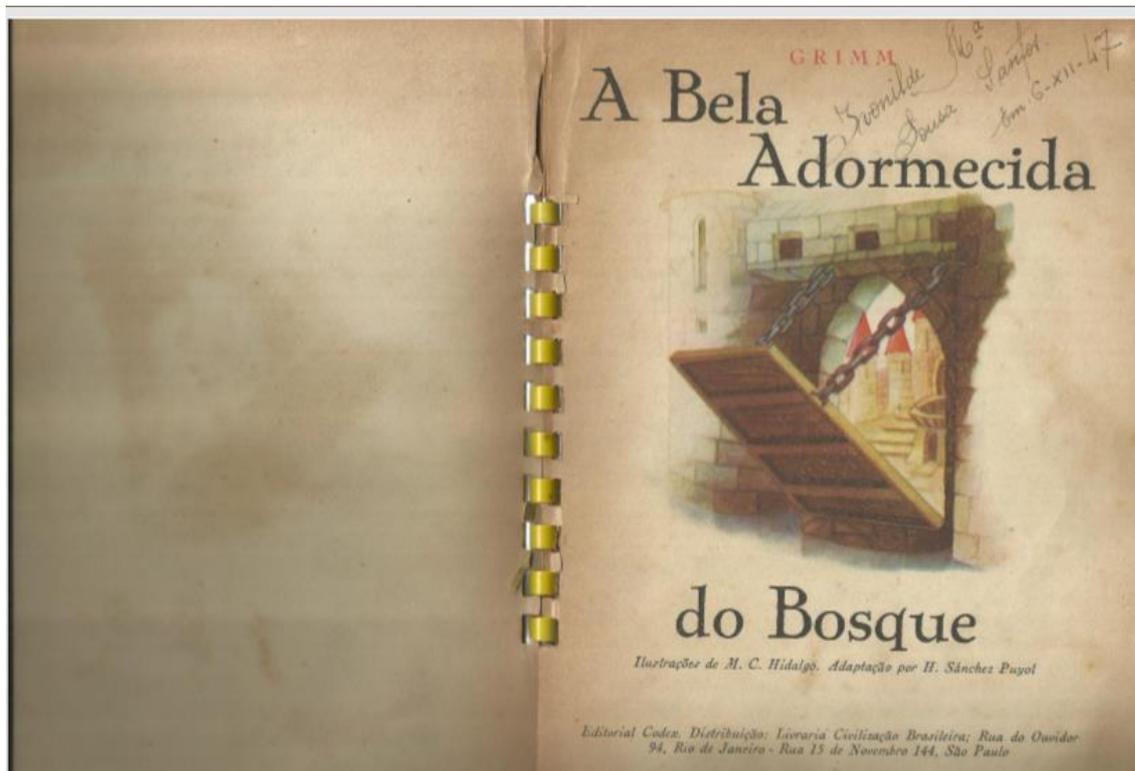
O rei ainda tinha esperanças de salvar sua filha amada e ordenou que, em todo o reino, todas as rocas de fiar fossem removidas. A princesa cresceu e se tornou uma jovem de admirável beleza. Certa vez, ao completar quinze anos, ela ficou sozinha no castelo, pois o rei e a rainha haviam saído. Ela então saiu passeando por todos os cômodos até que finalmente chegou a uma velha torre. Uma escada íngreme levava ao topo e ela, curiosa, escalou os degraus, chegando a uma pequena porta, em que havia uma chave amarela. Ela então virou a chave na fechadura e chegou a uma pequena sala, em que uma velha senhora fiava linho. Ela gostou da velha senhora e brincou com ela, dizendo que também queria tentar fiar, e então tirou a roca de suas mãos. Mal havia tocado a roca, ela se espetou, caindo imediatamente num sono profundo. Naquele momento, o rei voltava para casa com todo o seu séquito e então tudo começou a adormecer: os cavalos no estábulo, as pombas no telhado, os cães no pátio, as moscas nas paredes; até o fogo, que crepitava no fogão, ficou em silêncio e adormeceu; e o assado parou de assar; e o cozinheiro soltou o ajudante de cozinha, cujos cabelos estava prestes a puxar; e a criada deixou cair a galinha que estava depenando e adormeceu; e em torno do castelo formou-se uma densa sebe de espinhos que foi ficando cada vez maior, até que já não se via nenhum traço do castelo por trás dela.

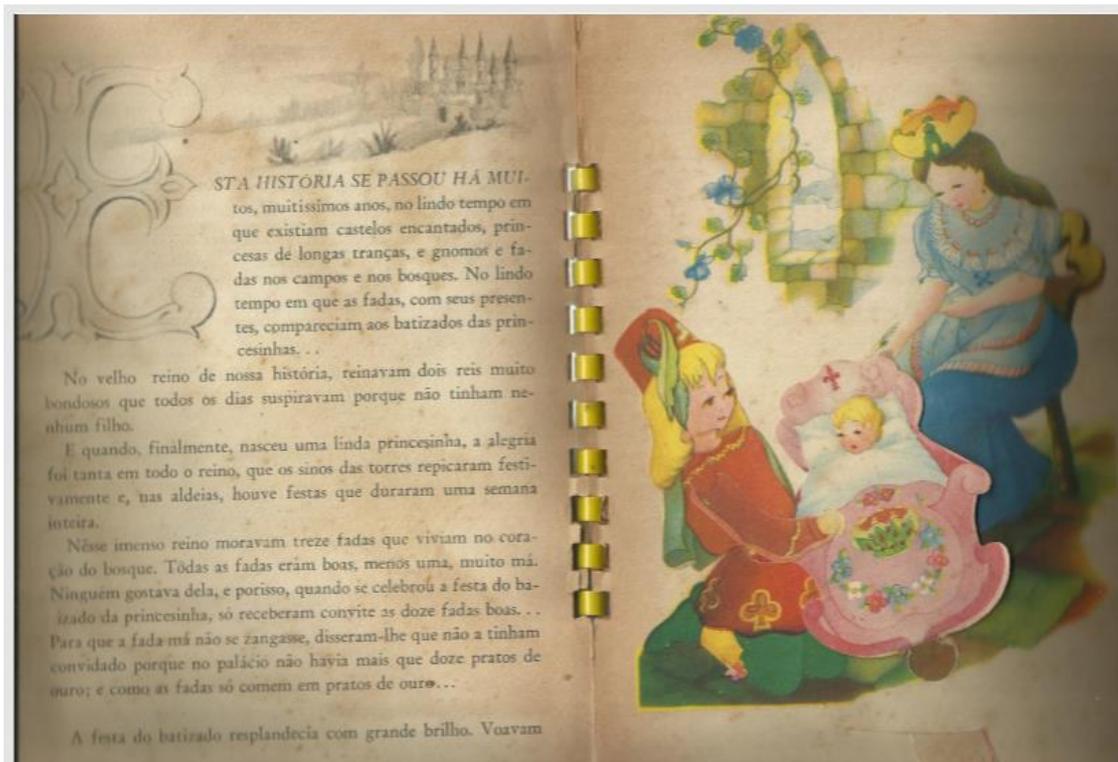
Príncipes que tinham ouvido falar da linda princesa chegavam para libertá-la, mas não conseguiam penetrar a sebe; era como se os espinhos

segurassem forte, como se fossem mãos unidas, e eles ficavam presos neles e acabavam morrendo ali de forma lamentável. Isso durou muitos e muitos anos. Certo dia, a caravana do filho de um rei cruzava essas terras, quando um velho das redondezas contou ao príncipe que, segundo se dizia, por detrás da densa sebe de espinhos havia um castelo, e que ali dormia uma linda princesa e todo seu séquito real; o avô do velho lhe dissera que muitos outros príncipes haviam tentado penetrar a sebe, mas que tinham ficado presos nos espinhos, e acabaram morrendo espetados. "Isso não me apavora", disse o filho do rei, "eu quero atravessar a sebe e libertar a bela princesa adormecida." Ele então foi até lá e, quando se aproximou da sebe de espinhos, estes se transformaram em flores que iam se afastando umas das outras, dando passagem ao príncipe e cerrando-se novamente em espinhos atrás dele. Finalmente, ele alcançou o castelo. No pátio, dormiam os cavalos e os cães de caça malhados, e os pombos estavam sobre os telhados com as cabeças enfiadas nas asas. Dentro do castelo, dormiam as moscas nas paredes, o fogo na cozinha; o cozinheiro e a criada; o príncipe então continuou andando e encontrou todo o séquito real, que também dormia; e, mais adiante, o rei e a rainha. O silêncio era tão profundo que se podia ouvir a própria respiração. Finalmente, ele chegou à velha torre na qual a linda princesa dormia. O filho do rei ficou tão admirado com a beleza da jovem que se debruçou sobre ela e a beijou. Nesse momento, ela acordou; e também o rei e a rainha, e todo o séquito real, e os cavalos e os cães, e os pombos no telhado, e as moscas nas paredes; e o fogo se ergueu, começou a crepitar e terminou de cozinhar a comida; o assado continuou a assar; o cozinheiro deu uma palmada no ajudante de cozinha e a criada terminou de depenar a galinha. Então foi festejado o casamento da Bela Adormecida com o príncipe e eles viveram felizes até seu fim.

ANEXO B – A Bela Adormecida do Bosque (Sanches Puyol, 1947)

A Bela Adormecida do Bosque. Sanches Puyol (1947)





ESTA HISTÓRIA SE PASSOU HÁ MUITOS, muitíssimos anos, no lindo tempo em que existiam castelos encantados, princesas de longas tranças, e gnomos e fadas nos campos e nos bosques. No lindo tempo em que as fadas, com seus presentes, compareciam aos batizados das princesinhas. . .

No velho reino de nossa história, reinavam dois reis muito bondosos que todos os dias suspiravam porque não tinham nenhum filho.

E quando, finalmente, nasceu uma linda princesinha, a alegria foi tanta em todo o reino, que os sinos das torres repicaram festivamente e, nas aldeias, houve festas que duraram uma semana inteira.

Nesse imenso reino moravam treze fadas que viviam no coração do bosque. Todas as fadas eram boas, menos uma, muito má. Ninguém gostava dela, e por isso, quando se celebrou a festa do batizado da princesinha, só receberam convite as doze fadas boas. . . Para que a fada má não se zangasse, disseram-lhe que não a tinham convidado porque no palácio não havia mais que doze pratos de ouro; e como as fadas só comem em pratos de ouro. . .

A festa do batizado resplandecia com grande brilho. Voavam

— Não farás das tuas, fada perversa — era a última das fadas boas que falava; resta o meu presente. . . Não posso desfazer por completo o desejo da fada má; mas posso, no entanto, modificá-lo. A menina não morrerá pela picada, mas dormirá um profundo sono que durará cem anos.

Aquilo já não era tão perigoso, pensaram os velhos reis, e se se queimassem as rocas e os fusos do reino. . .

Outra vez brilharam as luzes, e a música encheu o palácio. E outra vez dançaram e dançaram os condes com suas condessinhas.

Pelo atalho do bosque voltaram as doze fadas boas. Pareciam doze vagalumes, doze estrelinhas que se afastavam rapidamente. . .

— Por ordem do rei, Todas as rocas de fiar e fusos do reino devem ser queimados. Nem um só deve ficar!

Pelos campos e vales, pelas aldeias e casas, por toda parte foram os arautos do Rei. "Suprimindo todas as rocas de fiar e fusos talvez pudessem evitar a profecia da fada má" — pensavam os velhos reis;





e com o passar dos anos foram esquecendo pouco a pouco o mau augúrio da fada.

A princesinha cresceu e foi a mais querida de tôdas as princesinhas... Porque não era de balde que tinha todos os dons das fadas boas. Era linda, suave, era boa, era alegre... e por isso todos a adoravam.

Continuava crescendo e não queria mais brincar com as bonecas. E começou a sonhar com seu primeiro baile... Levaria uma grinalda de flores azuis e todos os príncipes diriam que nunca tinham visto uma princesa tão formosa.

Naqueles velhos tempos as princesas iam ao seu primeiro baile, usando seu melhor traje, quando completavam quinze anos.

Portanto, quando se aproximou o dia de seu décimo-quinto aniversário organizou-se no palácio a festa mais maravilhosa celebrada até então.

E quando amanheceu o grande dia, tudo era atividade no palácio. As grandes cozinhas trabalhavam sem parar, e milhares de bolos e pastéis saíam dos fornos em intermináveis fileiras. Centenas de criados limpavam os soalhos, e o faziam ao compasso de alegres canções, porque era para a festa da princesinha. Grandes carros carregados de flores chegavam de tôdas as partes do reino. E as flores pareciam mais perfumadas que nunca, o que não era de estranhar porque os camponeses as tinham colhido para a sua menina...

Tão ocupado estavam todos, que a princesinha ficou sem companhia.



E então, ao ver-se sozinha, a menina pensou que por fim poderia visitar alguns cantos do palácio que lhe eram desconhecidos.

Foi então à torre esquecida, uma altíssima torre com uma grande tranca na porta. A chave havia sido perdida e fazia muitos anos que ninguém a visitava. Mas quando a princesinha tocou a tranca, como que por arte de magia a pesada porta abriu-se.

A menina, instigada pela curiosidade, entrou sem hesitar e começou a subir uma escada em caracol. Subiu, subiu e quando o cansaço não lhe permitia dar nem mais um passo, encontrou-se diante de uma pesada porta de ferro. Mal a tocou, porém, a porta abriu-se e a princesinha entrou num quarto estranho.

Não possuía móvel algum, e as paredes estavam nuas, sem nenhum adorno.



No meio do aposento, uma velha de compridos cabelos brancos fiava lá com uma roca e um fuso...

—Que fazes tão sozinha, velhinha? — perguntou ela intrigada, pois nunca tinha visto fiar.

—Estou fiando lá, pequena — respondeu a velha.

—Fiando lá?... Não sei o que é isso... Quero ver, velhinha, ensine-me como se faz.

—É muito fácil, pequena — disse a velha — Pegue o fuso assim, e então...

A princesinha pegou no fuso, mas como nunca tinha tido um entre as mãos, picou o dedo.

E então, dando um grande suspiro, a formosa jovem caiu no chão, profundamente adormecida.



—Não é fácil escarnecer dos desejos das fadas — disse a velha, e se evaporou no ar.

No mesmo instante em que a princesinha adormeceu, um pesado sono envolveu o palácio todo. Os bons reis e a corte inteira, que ensaiavam a festa da tarde, ficaram adormecidos instantaneamente.

E também adormeceram os cavalos nas cavalariças, os cachorros nos jardins, as pombas nas torres, as abelhas nas flores... O fogo se apagou nas cozinhas e a sopa deixou de ferver. O cozinheiro, que ia dar um tapa em seu ajudante, ficou com a mão levantada; tudo adormeceu no palácio, até o vento que balançava as ervas.

Os espinhos começaram a crescer no bosque, e cresceram tanto, tanto, que chegaram a cobrir todo o palácio. As grimpas de ouro ficaram cobertas pelo mato bravo...

Até às mais longínquas cidades chegou a história do palácio encantado. Uns acreditaram e outros duvidaram.

Muitos príncipes valentes, atraídos pela fama da formosa princesa, quiseram lutar contra o encantamento, e trataram de atravessar o espesso espinheiro que rodeava o palácio. Mas cada galho que quebravam aos golpes das espadas era substituído por outros, e logo se partiam os açoís mais fortes.

Os espinhos não permitiam qualquer tentativa para separá-los, e se alguém se aventurava a fazê-lo morria instantaneamente, pois apenas separados se fechavam novamente com incrível força.

Passaram os anos, e a história foi desaparecendo da lembrança das gentes.

E, com o tempo, não foi mais que uma recordação nas reminiscências mais antigas dos mais velhinhos...





Certo dia, cavalgava um jovem príncipe pelo bosque. Chegou a uma cabana de lenhadores, e na porta encontrou um velhinho que tomava sol. O príncipe desmontou de seu lindo corcel branco e sentou-se junto ao velho. O velho lenhador sabia muitas histórias antigas, e a que mais gostava de contar era a do palácio encantado onde dormia uma formosa princesinha.

Depois de ouvir a história, apoderou-se do jovem um desejo irresistível de chegar até o palácio.

— Diz-me velhinho. Onde está o espinhal que cobre o palácio?

— Não, príncipe, não vá. Os espinhos são muito agudos, e corre o perigo de ficar preso entre eles para sempre...

Mas diante de sua insistência o lenhador teve de ceder. Indicou-lhe o caminho que chegava até o espinhal e viu-o afastar-se, movendo a cabeça.

Tinha visto tantos audazes avançarem valentemente por aquele atalho!

Com valentia chegou o príncipe ao espinhal. Desembainhou a espada, e já ia desferi-la contra os espinhos, quando estes se abriam como se uma mão invisível os afastasse. Admirado, o príncipe avançou na espessura, e ficou assombrado ao ver que a cada passo que dava, o mato denso se afastava sem oferecer resistência alguma.

Ele desconhecia que nesse instante se cumpria os cem anos da profecia da fada.

Chegou assim até à porta do palácio. Apoiados em suas lanças dormiam as sentinelas. Nas torres, as pombas e nas flores, as abelhas...



Entrou na sala do trono e viu os reis e a corte, todos profundamente adormecidos. Percorreu o imenso palácio e em toda parte viu guardas e criados imóveis. Chegou por fim à torre esquecida...

Nela entrou e subiu a escada. Subiu, subiu, e quando o cansaço não lhe permitia dar nem mais um passo, encontrou-se no aposento onde dormia a princesinha.

Viu-a tão linda, que se ajoelhou junto à menina e beijou-lhe a fronte.

A princesinha então abriu os olhos, e no mesmo instante todo o palácio acordou.

Os velhos reis e a corte continuaram a ensaiar o baile da tarde. Os cavalos despertaram nas cavalações, os cães no jardim, as pombas nas torres, as abelhas nas flores... O fogo começou a crepitar

nas cozinhas e outra vez ferveu a sopa. O cozinheiro acabou de golpear seu ajudante, e o vento tornou a balançar as ervas.

Desapareceu o espinhal, e as grimpas de ouro brilharam ao sol.

Como tudo estava preparado para uma festa, neste mesmo dia celebraram o casamento do jovem príncipe com a formosa princesinha, a Bela Adormecida do Bosque.



ANEXO C – História Meio ao Contrário (Ana Maria Machado, 2005)

História Meio ao Contrário. Ana Maria Machado (2005)

