



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIELLE SANTOS REIS

201510540009

ORIENTADORA: BRENNDA FREIRE

**O USO DOS CONTOS DE FADAS NA ESCOLA COMO PROPOSTA
DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA SE DISCUTIR SENTIMENTOS E
EMOÇÕES.**

DEFENDIDO EM 10 DE JANEIRO DE 2019.

BELÉM – PA

2019

O USO DOS CONTOS DE FADAS NA ESCOLA COMO PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA SE DISCUTIR SENTIMENTOS E EMOÇÕES.

Gabrielle Santos Reis

RESUMO: O artigo atravessa uma construção histórica, social e cultural da infância para alcançar a melhor visão pedagógica da criança nos dias de hoje, como um sujeito de direitos, autônomo, com desejos e opiniões próprias. Sob as noções de construção da personalidade e da aprendizagem à luz de Freud e Wallon, respectivamente, discute-se a escola como agente formador integral e ambiente acolhedor. O Brasil vive tempos sombrios de retrocesso, ameaça à liberdade de expressão e censura de uma escola sem educação sexual, mesmo diante de crescentes números de vítimas de abuso infantil com o maior índice de casos no seio da família, buscam-se métodos de garantir que a criança seja protegida e ensinada na escola. Os Contos de Fadas, cada vez mais frequentes para diagnóstico e terapia na clínica psicanalítica contemporânea, podem ser usados como estímulos a projeções de sentimentos e conflitos internos, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de campo, de natureza aplicada, na qual participaram 20 crianças em uma atividade de reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho para analisar a aplicação da técnica de projeção em crianças na sala de aula. Como resultado, percebeu-se que o uso do conto realmente surtiu o efeito esperado com as crianças, expressando principalmente aspectos de sexualidade e afetividade, portanto é um recurso que pode ser utilizado ao longo do ano letivo completo.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Educação Sexual; Contos de Fadas; Projeções.

ABSTRACT: The text through a historical, social and cultural construction from childhood to achieve the best pedagogical vision of the child in the present day as subject of rights, autonomous, with desires and own opinions. With notions of construction of personality and learning in the light of Freud and Wallon, respectively, discussing the school as an integral training agent and welcoming environment. The Brazil lives murky times of retrocession, opposition to freedom of expression and censorship of a school without sex education, even though in the face of growing numbers of child abuse victims with the higher index of cases in

the family, searching methods to ensure that the child is protect and taught in the school. The fairy tales, increasingly frequent for diagnosis and therapy in the contemporary psychoanalytic clinic, can be used as stimulus to projections of feelings and internal conflicts, assisting in the cognitive and psychological development of the child. Realized a qualitative field research of an applied nature in which 20 children participated in a story Red Cape Tale rewrite activity to analyze the application of projection technique in children in the classroom. As a result, it was realized that the use of the story really had the expected effect with children, expressing mainly aspects of sexuality and affectivity, so it is a resource that can be used throughout the entire school year.

KEYWORDS: Child; Sex Education; Fairy Tales; Projections.

INTRODUÇÃO

Pensar na infância requer traçar o percurso histórico-cultural que resultou nessa percepção de criança que temos hoje. Para Ferreira & Acioly-Régner (2010), o olhar de Wallon sobre a criança ainda é bastante relevante, pois ele a retrata como um sujeito de direito, autônomo, crítico e em construção, que não deve ser objetificado ou ter suas potencialidades negligenciadas, sobretudo na escola onde se deve fornecer uma educação integral e instigar a aprendizagem do aluno, o que segundo Wallon, só acontece quando há afetividade, ou seja, quando o que está sendo ensinado afeta a criança, atribuindo-lhe algum significado.

Segundo Tassoni & Leite (2013), a escola é um espaço privilegiado de interação social, então deve ter o compromisso de organizar e tornar acessível o conhecimento ao aluno, ampliando seu contato com o mundo. No cotidiano da sala de aula, tanto os alunos como os professores, vivenciam sentimentos e emoções que afetam o processo de aprendizagem e é preciso que o professor tenha consciência desses mecanismos para uma reflexão mais criteriosa de sua prática pedagógica, como afirmam Tassoni & Leite (2013):

É fundamental o olhar atento do professor, sua escuta, suas intervenções, traduzindo as expectativas dos alunos, suas dúvidas e necessidades. A escola é um local de interações sociais intensas e variadas e é neste espaço que os alunos desenvolvem suas possibilidades. Por isso, as confirmações a respeito do próprio trabalho, as

respostas às suas dúvidas, as intervenções que motivam para a ação são fundamentais para que se sintam acolhidos em suas necessidades. Não se trata de esquecer os conteúdos, mas pensar num trabalho que passa pela qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento. (p.270)

Contudo, o papel de formadora integral da escola vem sendo ameaçado pelo movimento Escola Sem Partido, idealizado desde 2004, com o intuito de promover uma escola limitada ao ensino de conteúdos curriculares e impedir o ensino dos demais assuntos relacionados ao desenvolvimento da criança, como por exemplo a educação sexual sob justificativa de que é papel da família, tornou-se uma das maiores preocupações para os educadores.¹

No dia 11 de dezembro de 2018, o projeto de lei do Escola Sem Partido, fortemente apoiado pelo presidente eleito Bolsonaro, foi arquivado na câmara dos deputados e possivelmente adiado para 2019. O PL 8.933/2017, apensado ao ESP, de autoria do deputado Pastor Eurico, visa alterar a Lei nº 9.394/1996, acrescentando ao artigo 32 o inciso §7º, aonde as disciplinas sobre educação sexual somente serão ministradas ao aluno do ensino fundamental caso haja autorização dos pais ou responsáveis legais.

Como justificativa da pesquisa, focamos na crescente violência sexual contra criança no Brasil que segundo os últimos dados divulgados pelo Disque 100 (serviço de proteção de crianças e adolescentes com foco em violência sexual, vinculado ao Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes), no ano de 2018, o número de denúncias por violência sexual era de 18.612 casos. Entretanto, sabemos que por trás desses números existem muito mais vítimas que não denunciam por falta de conhecimento ou por medo e, a maioria dos casos de acordo com os dados, acontecem na própria casa por familiares ou conhecidos.

As palestras e eventos sobre educação sexual são importantes para instruir as crianças e precisam ter conteúdos formulados de acordo com a média de idade de cada classe de alunos, mesmo porque a sexualidade para a criança é diferente da retratada aos

¹ O Movimento Escola sem Partido, com autoria de Miguel Nagib, surgiu em 2004, como reação às chamadas doutrinação ideológica, política e partidária nas escolas e universidades, bem como a reafirmação da sobreposição do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa, sexual e moral dos seus filhos. Atualmente, soma vários projetos de lei apensados ao principal PL 7.180/2014, do deputado Erivelton Santana, que altera o art. 3º da Lei nº 9.394/1996, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

adultos. Os professores devem estar atentos a qualquer mudança comportamental nas crianças, ensinar aos alunos menores de que eles não podem deixar pessoas tocarem de certas maneiras em seu corpo, mostrar o que é abusivo e fazer alertas para que eles identifiquem o que não está certo, encorajando-os a não se sentirem vulneráveis em um ambiente opressor.

Em 2018, foram noticiados pelo portal G1, três casos de abuso infantil denunciados após aulas de educação sexual. No Espírito Santo, uma menina de 11 anos contou à professora sobre os abusos que sofria do padrasto após assistir a uma palestra sobre violência sexual, enquanto no Mato Grosso duas meninas que são primas, de 10 anos cada, denunciaram à professora os estupros por um conhecido da família, depois que participaram de uma palestra sobre o mês de enfrentamento à violência sexual contra criança.²

Para Tardivo (2005), a violência física, sexual ou psicológica, pode representar um risco nocivo ao processo de desenvolvimento da criança. A escola exerce o papel fundamental de interventora na formação cognitiva e psicológica da criança, principalmente quando ela é a única instituição de amparo que essa criança tem.

Nesse sentido a pergunta de pesquisa que norteia este trabalho é: Como o uso dos contos de fadas pode auxiliar no desenvolvimento integral da criança do ensino fundamental, especialmente no que diz respeito à educação sexual, quando a própria escola é tolhida de abordar tal assunto?

O objetivo geral da pesquisa é reconhecer a importância da escola enquanto formadora de cidadãos em sua integridade física, psicológica e sexual, tomando por base a teoria psicanalítica de Bruno Bettelheim, na qual os contos de fadas podem ser usados como estímulos para as técnicas projetivas, possibilitando ao professor conhecer seus alunos, identificar e intervir em casos de violência para driblar a imposição de uma frente política conservadora que negligencia os crescentes casos de abuso sexual infantil. Como objetivo específico, a pesquisa visa analisar as potencialidades dos contos de fadas como métodos projetivos principalmente de aspectos internos sobre a sexualidade e afetividade.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

² O dia 18 de maio foi constituído, pela Lei Federal nº 9.970/2000, como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

O que atualmente tomamos por infância, todo esse conceito culturalmente elaborado, que engloba questões específicas de formação, desenvolvimento e comportamento, bem como os cuidados garantidos desde 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nem sempre existiu.

Segundo Del Priore (1999), a partir de Ramos, entre os séculos XIV e XVIII, a expectativa de vida das crianças portuguesas por exemplo, principalmente as mais pobres, rondava os 14 anos de idade, isto é, quando sobreviviam ao nascimento. Elas eram tratadas como animais, cuja força de trabalho poderia ser aproveitada enquanto durasse o curto prazo de vida, por isso frequentemente eram levadas em embarcações lusitanas como grumetes e pagens, além das órfãs do Rei.

Os grumetes, meninos oriundos das famílias pedintes ou órfãos, eram encaminhados aos serviços mais pesados e perigosos, enquanto os pagens, vindos das famílias da baixa nobreza, eram confiados às tarefas mais leves e menos arriscadas. Por sua vez, as órfãs eram meninas levadas para matrimônios com homens de destaque das possessões portuguesas, porém, com as condições insalubres das naus, muitas faleceram antes do término da viagem. As crianças sofriam inúmeras formas de violência, mas sobretudo, eram frequentemente estupradas, visto que essa prática era comum desde a Idade Média, como relata Ramos *in* Del Priore (1999):

Em qualquer condição, eram os “miúdos” quem mais sofriam com o difícil dia-a-dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pagens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manter-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia. (p.19)

As crianças eram vistas como pequenos adultos e submetidas aos perigos que cercam a vida adulta. O próprio termo “criança”, por volta de 1830 já aparecia em dicionários, mas era atribuído ao sentido de *cria* da mulher, assim como os animais possuem suas crias. “Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum, já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra ‘criança’ para a espécie humana” (MAUAD *in* DEL PRIORE, 1999. p 140).

Antigamente o entendimento do termo *infância* era pautado na visão humanista e compreendia uma espécie de teoria das “idades da vida”, posteriormente discutida por Philippe Ariès (1986) em “*História social da criança e da família*”, na qual ele pontua que os humanistas, centrados no ideal do homem enquanto ser humano, não se preocupavam com uma formação reservada às crianças, ou seja, não havia uma consciência crítica, afetiva e cuidadosa por elas. Ariès (1986. p. 50) ratifica que “é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Após conceber a infância como uma fase específica, Ariès (1986) pontuou as novas percepções acerca da educação das crianças que surgiram em meados do século XX, atribuindo sua importância como divisor de águas da infância à vida adulta, assim como ferramenta de preparo e maturação, que ele assemelha a uma quarentena. Ariès (1986) descreve:

Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação iria preencher. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. (p.277)

Nesse cenário, Durkheim (1978) auxiliou a tecer o caminho da infância até a escola, defendendo a pregação de “moralizar” e disciplinar as crianças, a fim de que se tornassem adultos socialmente aceitos. Segundo o autor, a criança além de questionadora é um excelente aprendiz porque não está fixada em nenhum estado de humor, mas tem “humores endoidecidos” e, para desenvolvê-las, sugeriu inscrever na moralidade da criança três elementos que são: disciplina, abnegação e autonomia da vontade.

Todavia, semelhante a evolução das percepções sociais acerca da criança, a educação evoluiu com o tempo. O surgimento de ciências como a Psicanálise e a Psicologia, a partir do século XX, consagraram-se aos problemas da infância e divulgaram novas

concepções que não se restringem a admoestação das crianças para a formação cidadã, mas também tratam assuntos de ordem psicológica e cognitiva.

PERCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Conforme Tyson & Tyson (1993), as estruturas psíquicas e representações mentais da criança sobre si mesma e do outro se formam a partir das interações afetivas com o ambiente. Nesse âmbito, as crianças tecem lentamente uma desenvoltura histórica, desde o contato mãe-bebê até as primeiras vivências sociais na infância.

Segundo Bee (1996), a psicanálise é a análise da mente ou do espírito e, por meio dos processos subjacentes da mente, procura compreender o comportamento humano. Como referência nesta ciência, os estudos psicanalíticos de Freud auxiliaram na construção da visão mais humanizada da criança desde bebê, que eram quase nulas até o século XX.

Da mesma maneira, esses estudos ajudaram a compreender a formação da personalidade da criança, tratando-a de maneira subjetiva, seguindo uma ordem estrutural que se divide em três elementos: Id (presente desde o nascimento, corresponde aos instintos do bebê; as ações inconscientes), Ego (desenvolvido entre os 2 e 4 anos, corresponde a aprendizagem de estratégias, habilidades e realização de desejos; as ações conscientes) e Superego (a partir da idade escolar, ele é construído conforme a criança incorpora e toma consciência dos valores presentes no meio em que vive; as atitudes tomadas após reflexão baseada nos valores morais e culturais que lhes são submetidos).

Somente após os 5 ou 6 anos de idade é que a criança terá esses três elementos constituintes da personalidade formados, mas, de um modo utópico, precisaria que todos funcionassem de maneira harmoniosa para não gerar os conflitos internos ou tensões na mente, denominado ansiedade.³

Contudo, as tensões ocorrem inevitavelmente e, segundo Hall; Lindzey (1966), a personalidade responde às quatro fontes principais de tensão que são: processos de crescimento fisiológico, frustrações, conflitos e perigos. É buscando desenvolver maneiras de reduzir essa tensão que a criança reafirma sua personalidade.

³ De acordo com Hall e Lindzey (1966), a ansiedade emite sinais ao ego para se ter mais cautela, adverte a pessoa de perigos iminentes e motiva ações para fugir da situação ameaçadora.

Freud postula que é na infância que também desenvolvemos a sexualidade, por conta das pulsões do Id, como relata Zornig (2008):

O autor toma como exemplo a amamentação do recém-nascido, sugerindo que a nutrição, a necessidade biológica de ser alimentado, não parece ser o único objetivo do bebê ao mamar. Ao contrário, observa Freud (1905/1976a) em “Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade”, “quando vemos um bebê saciado deixar o seio e cair para trás adormecido, com um sorriso de satisfação nas faces rosadas, não podemos deixar de dizer que esta imagem é o protótipo da expressão da satisfação sexual na existência posterior”. Poderíamos acrescentar que o bebê procura se nutrir não só do leite materno (necessidade orgânica), mas de uma relação afetiva que não se reduz à satisfação alimentar, apesar de se apoiar nela. (p.74)

Freud divide o desenvolvimento da sexualidade em fases, que são: fase oral (do nascimento a 1 ano e meio, a zona de prazer é a boca com o movimento de sucção), fase anal (de 1 ano e meio aos 3 anos, a criança aprende a controlar as esfíncteres da região anal com a expulsão ou retenção das fezes), fase fálica (dos 3 aos 5 anos, a criança desperta a curiosidade sobre o corpo e a descoberta dos órgãos genitais, sentindo prazer em observá-los), fase da latência (dos 5 anos aos 11 anos, fase em que os prazeres da criança se direcionam a fatores externos, como por exemplo a escola) e fase genital (inicia-se com a puberdade, por volta dos 12 anos, em que o prazer volta a ser direcionado para o próprio corpo, mas com o surgimento da atração sexual pelo outro).

Todavia, a sexualidade proposta por Freud é radicalmente diferente da concepção naturalista que predominava no final do século XIX, quando a normalidade sexual era definida pela sexualidade adulta e a consumação do ato sexual para fins de reprodução.

De acordo Carrara (2004), a partir de Shirahige & Higa os estudos psicanalíticos de Freud contribuíram consideravelmente para a educação, pois o educador passou a conseguir reavaliar sua prática pedagógica em sala e buscar junto do educando o equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades coletivas. A psicanálise abre um novo olhar sobre a criança como um ser subjetivo, possibilitando ao professor compreender as dificuldades do aluno na medida em que o conhece.

No que diz respeito ao desenvolvimento da criança mediante o processo de aprendizagem, a teoria difundida por Henry Wallon, de acordo com Ferreira & Acioly-Régner (2010), não só ratificou os estudos de Freud acerca dos sentimentos que são inerentes ao ser humano, como desenvolveu o conceito de afetividade. Para Wallon, a afetividade tem

origem interna orgânica e conforme a criança interage com o meio social, vai ganhando status social na relação com o outro, como Ferreira & Acioly-Régnier (2010) afirmam:

Wallon concordava com a teoria freudiana, e com os teóricos do desenvolvimento da época, de que o recém-nascido, em decorrência de sua indiferenciação somato-psíquica, expressava a afetividade de forma sincrética a partir das experiências de bem-estar ou mal-estar propiciadas pelas relações do organismo com o meio interno e externo. O seio materno representa este momento no qual o saciar da fome mescla-se com o surgimento das primeiras experiências amorosas. (p.27)

Wallon divide o processo de desenvolvimento do indivíduo em estágios que são: impulsivo emocional (processo de diferenciação é corporal), sensório-motor e projetivo (diferenciação do eu relacionada agora aos objetos), personalismo (diferenciação se dá entre o eu e os outros), estágio categorial (intensa descoberta sobre as coisas do mundo) e estágio da puberdade e da adolescência (período em que a descoberta se dá na direção dos valores e sentimentos de si mesmo e do outro).

Cada estágio de desenvolvimento possui suas necessidades que exigem formas de relacionamento diferentes, níveis de sensibilização e percepção distintos, pois as exigências afetivas acompanham as cognitivas. Sendo assim, é essencial que o professor atente sua escuta e suas intervenções para traduzir as expectativas dos alunos, suas dúvidas e necessidades. “As experiências escolares envolvem não só as informações sobre as coisas do mundo, mas também a forma como essas informações são expressas pelas pessoas e, ainda, as reações dessas pessoas em cada contexto” (TASSONI & LEITE, 2013. p. 270).

No decorrer do processo de formação da personalidade, a afetividade vai ganhando complexidade nas diferenciações resultantes da interação da criança com as pessoas ao seu redor. Essa interação com o meio é recíproca e indissociável, bem como o desenvolvimento biológico é intrínseco ao psíquico, sem que um se sobreponha ao outro.

Tassoni & Leite (2013) identificam alguns aspectos em que se vê a afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem, que são: as formas de o professor auxiliar e falar com os alunos, as atividades propostas, as formas de corrigir e avaliar, os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor, a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento e a relação do professor com o objeto de conhecimento.

A escola deve romper com as finalidades formativas dos sistemas educacionais e fornecer à criança uma formação integral, desenvolvendo a inteligência, a ética, a cidadania,

a responsabilidade, a espiritualidade, o pensamento autônomo e crítico, a criatividade e a proatividade.

APRENDIZAGEM E LUDICIDADE

Quando falamos em aprendizagem precisamos entender o que são e como se dão os atos de ensinar e aprender. Para Kohan (2005), a palavra “ensinar”, originada do latim *insignare*, quer dizer colocar um signo ou um exemplo a ser seguido. Já a palavra “aprender”, do latim *prehendo*, remonta a ideia de colher, pegar e assimilar. Ambos são indissociáveis e acontecem a partir das experiências vividas. A educação é o processo dessas experiências que são vivenciadas desde o nascimento, como por exemplo a linguagem, que aprendemos sem que ninguém nos explique como fazê-la, apenas experimentando.

Essas experiências proporcionadas em sala de aula determinam a aprendizagem que acontecerá. Nessas experiências tanto o professor quanto o aluno são insubstituíveis, como explica Kohan (2005):

[...] a intencionalidade do ensinar não seria condição nem garantia do aprender. Alguém pode querer ensinar e ninguém aprender nada; alguém pode ter uma experiência de aprendizagem sem que ninguém queira lhe ensinar. [...] Dessa forma, aprender não é trazer para si algo de quem ensina. Ensinar não é levar para outro algo de si. Ensinar é oferecer signos, colocar um exemplo do aprender. Aprender é seguir esses signos por si mesmo. Podemos inspirar-nos em outras travessias para essa busca, mas ninguém nos pode substituir na experiência de aprendizagem. Ninguém pode buscar por nós nem nos passar o resultado de sua busca. (p.201)

Se tomarmos a educação como empírica⁴ multiplicamos o campo daquilo que pode se compreender conhecimento. Ora, se tudo o que vivenciamos nos propicia um aprendizado, o mundo todo passa a ser um grande livro da vida e a educação pode ser um agente de transformação na vida do ser humano.

Contudo, a educação transformadora precisa incorporar práticas que alcancem os estados diferentes de coisas frente às ordens dominantes vigentes e acolher o novo em sua pluralidade, “em última instância, uma educação transformadora é aquela que transforma o

⁴ Segundo o dicionário Michaelis, empírico é o que designa o conhecimento adquirido através da prática; baseado na experiência ou observação.

que pensamos, o que somos, o que fazemos numa relação aberta com a novidade dos novos” (KOHAN, 2005. p. 112).

Para Bacelar (2009), o desenvolvimento do ser humano depende desse processo de aprendizagem e é a interseção entre a ação e o estado interno que possibilita o indivíduo de tomar posse de si mesmo, pois ao vivenciar a experiência toma consciência do que acontece consigo mesmo. Essa interseção remete à ludicidade que é um dos itens responsáveis pelo sucesso e eficácia no cumprimento do processo de ensino da criança.

Segundo a unidade 04 do caderno “Ludicidade em Sala de Aula”, elaborado em 2012 pelo MEC através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a palavra lúdico vem do latim *ludus* que tem significado atribuído ao ato de brincar, ao jogo, ao divertimento. Entretanto, seu significado foi se alargando com o tempo e passou a ser reconhecido como elemento fundamental do desenvolvimento humano.

A ludicidade se difere da atividade lúdica em si, pois enquanto uma é experiência vivenciada internamente, a outra é o que induz à motivação e à diversão, sendo essas atividades possibilidades criativas de representação e interpretação do real, de acordo as necessidades e desejos da criança, como defende Bacelar (2009):

A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza. Porém, a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria. (p.29)

Assim, nem sempre a participação em uma atividade retratada como lúdica, seja ela uma brincadeira, uma dança, um jogo ou um canto, será necessariamente a ludicidade. A vivência lúdica dependerá essencialmente do envolvimento que ela terá com a atividade, “em um grupo onde todos realizam a mesma atividade lúdica, algumas crianças podem fazer contato com a ludicidade e outras, não, pois o processo é do indivíduo que vive a experiência e está relacionado com sua história de vida, é uma vivência interior” (BACELAR, 2009. p. 30).

É pensando na probabilidade de trazer a ludicidade para a sala de aula, a fim de não só obter uma aprendizagem efetiva, prazerosa e crítica, como também valorizar todo um processo de conquista das percepções acerca da criança, enquanto ser autônomo e dotado de capacidade intelectual de compreensão, que enxergamos na contação de histórias, mais precisamente o gênero conto de fadas, um mecanismo lúdico, através do qual o docente pode ter visão da condição cognitiva e psicológica do discente.

INTRODUÇÃO À LEITURA DOS CLÁSSICOS CONTOS DE FADAS

Para Scheneider & Torossian (2009), o surgimento dos contos de fadas se perdeu no tempo. Desde o período medieval, eles serviam de distração aos camponeses em rodas de conversa, não eram destinados às crianças, visto que estavam cheios de cenas de adultério, canibalismo, incesto, violência e morte. Todavia, em meio à expansão da segunda fase da Revolução Industrial na Europa, durante o século XIX, e os novos conceitos de infância, os contos de fadas foram se infantilizando até chegar nas versões atuais.

Um dos precursores na coleta dessas narrativas foi Charles Perrault (1628-1703) e seus contos sempre tinham uma mensagem moral explícita, com o objetivo de ensinar os ouvintes. Uma das coletâneas de contos mais famosas, intitulada *Contos da Mamãe Gansa*, publicada em 1697, imortalizou a história de Chapeuzinho Vermelho⁵, bem diferente das versões contemporâneas, sem um final feliz para a personagem principal e sua avó, como relata Corso & Corso (2007):

Ao longo dos últimos séculos desde Perrault, que compilou do folclore no século XVII, essa história foi sendo suavizada. Sua primeira versão francesa em papel (1697) não contém um bom final para a menina: depois do diálogo clássico, ela é definitivamente devorada. O texto de Perrault tem um caráter de fábula moral, ensina que quem transgride as regras se expõe ao perigo, é punido e fim de história. (p.51)

Os contos de fadas são subjetivos e profundos, trazem mensagens nas suas entrelinhas e a criança consegue projetar na sua vida, em um plano longínquo, a certeza de que conseguirá ser independente um dia ou terá algum conflito interno solucionado. A criança que se vê incapaz de imaginar seu futuro com otimismo tem seu desenvolvimento estagnado, por isso a importância de nutrir a imaginação infantil.

⁵ Texto anexado ao final do artigo.

Para Bettelheim (2015), ao se projetar no conto de fadas, a criança consegue estabelecer seu estado de desenvolvimento intelectual e, a partir das sugestões vindas do conto, ela pode transcendê-lo, alcançando o estado seguinte, rumo à integração madura e ao autoconhecimento. Segundo Scheneider & Torossian (2009) os contos de fadas ainda podem servir para:

[...] a estimulação do repertório de soluções adaptativas de conflitos, de entendimento de sentimentos, de motivações, de solidariedade, de confiança, de transmissão de valores, da busca do autoconceito, na tentativa de estabelecer um significado de vida. Para criação e incentivo da imaginação, da busca do entendimento do inconsciente, no auxílio do encontro da criança dentro do adulto. Ou, então, para o desenvolvimento e compreensão da linguagem oral, escrita e gestual da leitura, das influências que o contador de histórias recebe e transmite. (p.140)

A criança aprecia os contos de fadas pois eles mostram o que elas gostariam de ver e não aquilo que se passa com elas, uma espécie de fuga da realidade e, “apesar de todos os pensamentos raivosos e angustiados em sua mente aos quais o conto de fadas dá forma e conteúdo específicos, essas histórias têm sempre um resultado feliz que a criança não pode imaginar por conta própria” (BETTELHEIM, 2015. p 178)

Contudo para que o conto de fadas consiga atingir seus significados simbólicos e interpessoais, ele precisa de uma narração dramatizada ao invés de uma leitura rápida. A narração dos contos de fadas permite a execução e a perpetuação da tradição oral, quando remete às possíveis modificações e acréscimos de detalhes que cada contador faz de acordo com suas vivências, lembranças e sensações ao narrar a história. “Se for lido, deveria ser lido com envolvimento emocional na história e na criança, com empatia pelo que a história pode significar para ela. Narrar é preferível a ler porque permite maior flexibilidade” (BETTELHEIM, 2015. p 215).

Antes mesmo de aprendermos a dominar um sistema de linguagem específico, a escrita e a oralidade, aprendemos cotidianamente sobre quem somos, nossas famílias, onde vivemos e, a partir das nossas sensações, sentimentos, impressões, fazemos uma leitura que Freire (2017) vai chamar de “leitura de mundo”, a qual precede a leitura da palavra.

Durante o processo de alfabetização, Freire (2017) fala que não se pode anular a criatividade e a responsabilidade da criança na construção e leitura da linguagem escrita nem pode ser feita pelo educador. O processo de aquisição da leitura e escrita está

fundamentalmente ligado à realidade da criança, por isso é crucial aproveitá-lo para extrair o máximo de mecanismos que possam auxiliá-la. A proposta da reconstrução dos clássicos contos de fadas retoma essa ideia freireana de preservar a criatividade e responsabilidade da criança no processo construtivo da leitura e escrita.

METODOLOGIA DA PESQUISA APLICADA

A experiência consistiu em uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada na observação de campo com 20 crianças, entre 10 e 11 anos, estudantes do 5º ano da Escola de Aplicação da UFPa, tendo por fundamentos teóricos o livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, de Bruno Bettelheim, e as construções de criança a partir de Freud e Wallon. As crianças levaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da experiência, onde no primeiro momento fizemos a narração dramatizada do conto de fadas na versão de Perrault, sem a existência do caçador e do final feliz e, posteriormente, foi proposto às crianças que produzissem suas versões da história.

A escolha do conto *Chapeuzinho Vermelho* se deu principalmente pela corrente erótica que perpassa a relação criança-adulto, na qual a criança é ingênua e, ao mesmo tempo, ousada como *Chapeuzinho*, permitindo-se entrar no jogo proposto pelo lobo mau, que representa o adulto. Corso & Corso (2007) ainda afirmam que:

O conto *Chapeuzinho Vermelho* trabalha o tema da sexualidade infantil dentro do território possível e necessário para as crianças pequenas. Ter uma sexualidade, sabê-la e exercê-la são três coisas bem distintas. Essa última possibilidade somente se inaugura com a adolescência, enquanto infância oscila entre as duas anteriores. *Chapeuzinho* é útil para aqueles que sentem que a têm, estão curiosos com seu significado, mas ainda não estão prontos para explicitar esse conhecimento. (p.55)

Ao se dispor a realização de uma leitura convidativa e dramatizada em sala, o professor passa a atrair as crianças para entrar no mundo lúdico da contação de histórias com passe livre para a criatividade. A voz do narrador propicia os toques mágicos ao ato de contar histórias, tecendo laços entre o narrador e o ouvinte, como cita Bettelheim (2015, p.221) “o senso de participação ativa do adulto ao narrar o conto dá uma contribuição vital e enriquece muito a experiência que a criança tem dele”.

Trata-se de um olhar para o outro e com o outro, pois na medida em que contamos a história de maneira participativa, envolvendo toda a carga psicológica que carregamos, a criança ouvinte também faz uma releitura da voz que lhes fala. Há uma troca de significados e, por isso, podem haver sentimentos compactuados ou simplesmente a criança se sente livre para mentalizar o que quiser.

ANÁLISE DA REESCRITA DE *CHAPEUZINHO VERMELHO* PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As crianças demonstraram enorme anseio pela atividade proposta, o que foi surpreendente porque se tratava de um conto bastante conhecido por todas. Sair da zona de comodismo rotineira das apostilas e livros didáticos pode aguçar a curiosidade delas e ao perceberem que a história findava com a trágica morte da personagem e sua avó, sem existir um caçador que as salvasse, as crianças demonstraram inquietude, pois se depararam com um final diferente do que estão habituadas, não era um final feliz.

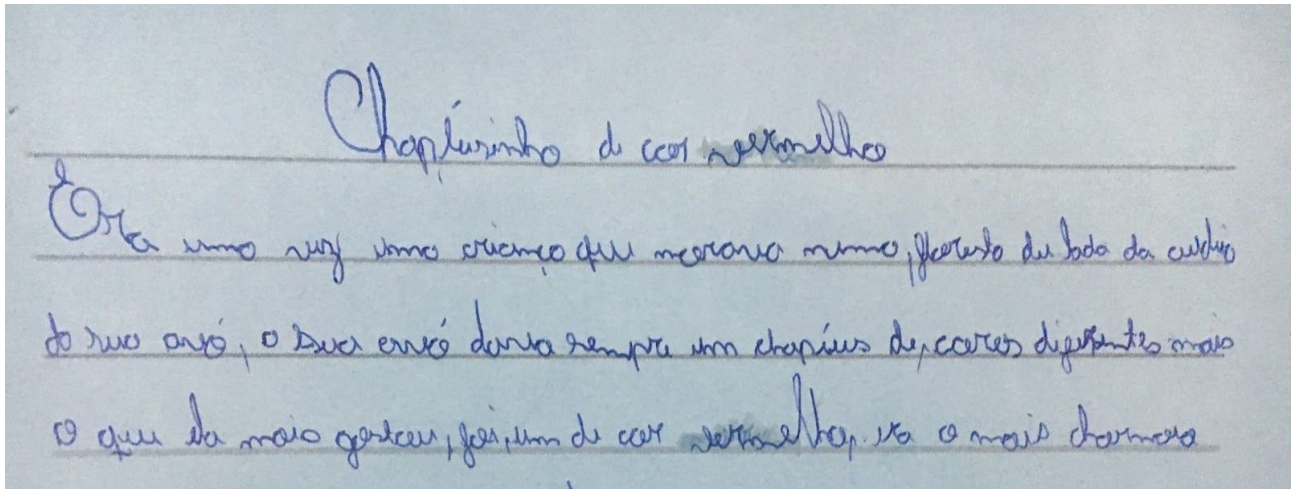
Entre os textos produzidos, algumas crianças modificaram bastante a versão de Perrault criando um caçador no final da história, para salvar Chapeuzinho e a avó, enquanto outras conservaram o desfecho inicial. Contudo, é importante frisar que qualquer tipo de análise precisa ser feita com cuidado, preferencialmente com o preparo antecedente e com auxílio de profissionais da área de psicologia.

Com relação aos métodos projetivos, de acordo com Pinto (2014), eles são usados desde o início do século XX e se baseiam no deslocamento de sentimentos, podendo expressar conflitos internos após estímulos externos, também chamada externalização, “enquanto mecanismo de defesa, para solucionar conflitos, a projeção é inconsciente; porém, Freud (1913/1948) entende que algumas vezes as fantasias projetadas para o exterior podem ser conscientes” (PINTO, 2014. p. 140).

Dada a potencialidade dos contos de fadas em subjetivar as crianças, Scheneider & Torossian (2009) relatam o uso corriqueiro dessas histórias na clínica psicanalítica contemporânea para diagnósticos e tratamentos, no qual, após a narração é preciso incentivar a criança a refletir sobre a realidade e a ficção, trocando ideias.

A história é carregada de simbologias, “no título, assim como no nome da menina, a ênfase é na cor vermelha, que ela usa às escâncaras. O vermelho é a cor que simboliza as

emoções violentas, incluindo as sexuais” (BETTELHEIM, 2015. p.242), sendo assim, é possível que algumas crianças sobrecarregadas de sentimentos ruins ou que tiveram contato com algum tipo de violência, possuam maior probabilidade de dar vazão a essas emoções, enfatizando a simbologia do capuz vermelho. Em um dos contos, a aluna menciona que a personagem Chapeuzinho apesar de ter vários chapéus de cores diferentes, prefere o vermelho por ser mais charmoso.



Trecho retirado do conto de I. (11 anos)

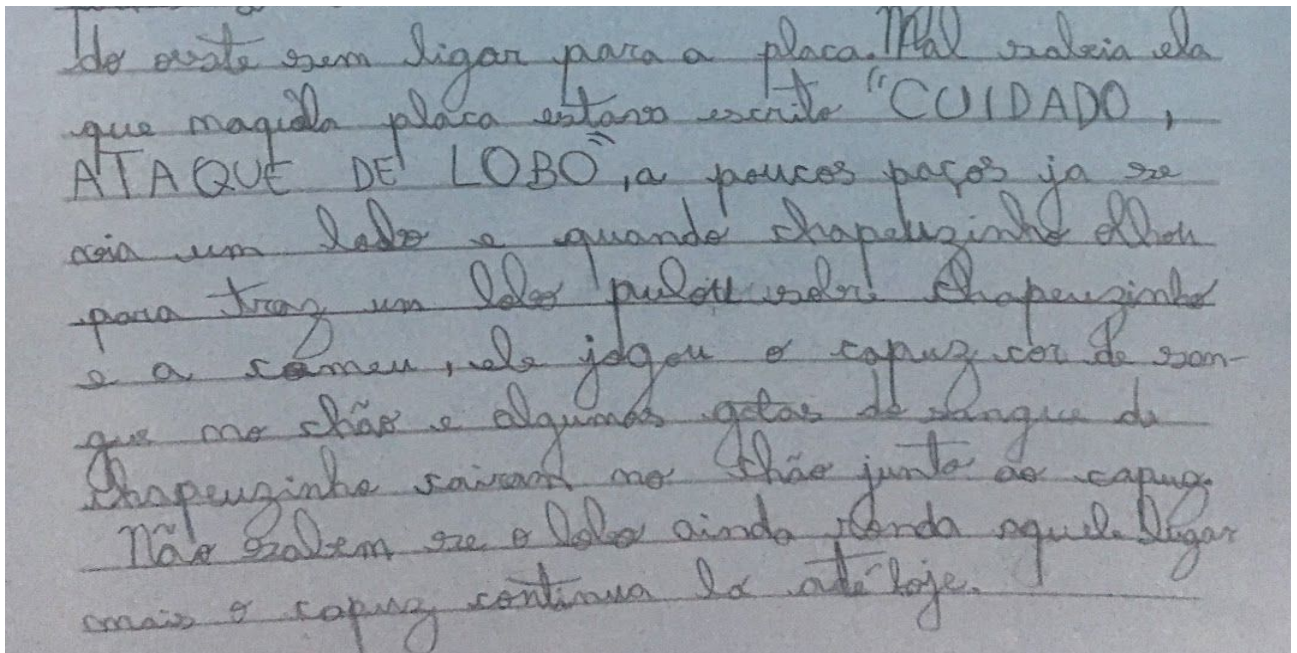
Transcrição:

“Chapéuzinho de cor vermelho

Era uma vez uma criança que morava numa, floresta do lado da casa da sua avó, a sua avó dava sempre um chapéus de cores diferentes mais o que ela mais gostou, foi, um de cor vermelha, era o mais charmoso. [sic]”

Algumas versões contaram com desfechos mais violentos, requerendo um olhar minucioso e um diálogo em tom descontraído para sondar o comportamento da criança sem pressioná-la ou assustá-la, principalmente se esta se encontrar em situações de opressão e violência. É preciso fornecer para os alunos a sensação de que a sala de aula é um lugar de acolhida e o professor é um amigo de confiança. Um exemplo foi a versão escrita por um menino novo na escola, em um momento anterior de conversa com a professora titular da turma sobre os alunos, soube que o mesmo sofreu bullying pelo seu jeito de se expressar, por isso ele se limitou a falar apenas com as meninas. No seu texto, ele enfatizou o capuz

vermelho como cor de sangue e que após o ataque do lobo só ficaram gotas de sangue no chão.



Trecho retirado da versão de I. (11 anos)

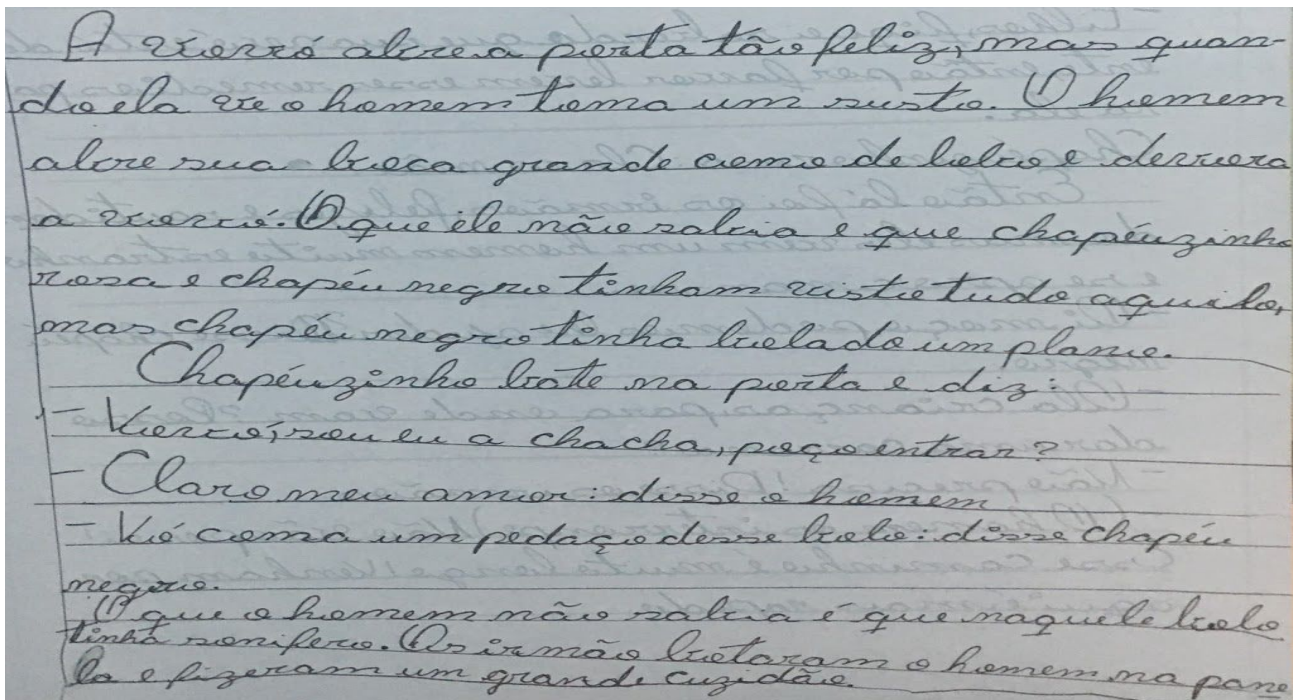
Transcrição:

"[...] Mal sabia ela que naquela placa estava escrito 'CUIDADO, ATAQUE DE LOBO', a poucos paços ja se via um lobo e quando chapeuzinho olhou para traz um lobo pulou sobre chapeuzinho cor de sangue no chão e algumas gotas do sangue de chapeuzinho caíram no chão junto ao capuz. Não sabem se o lobo ainda ronda aquele lugar mais o capuz continua lá até hoje. [sic]"

O lobo é uma metáfora dos perigos que pessoas mal intencionadas podem oferecer, de quem elas podem ser e o que podem fazer. Ele representa uma figura sedutora masculina com quem Chapeuzinho entra em um "jogo desconhecido" por curiosidade e sofre as consequências, "os lobos gentis são os mais perigosos, especialmente aqueles que seguem mocinhas nas ruas e até mesmo às suas casas. Perrault não desejava apenas entreter o público, mas dar uma lição de moral específica com cada um dos seus contos." (BETTELHEIM, 2015. p.236)

Em um dos textos, a criança utiliza literalmente a figura de um homem e só menciona o lobo para fazer uma analogia com a forma com a qual ele devora sua presa. No desfecho

narra como as personagens, nesse caso Chapeuzinho Rosa e seu irmão Chapéu Negro, armam um plano para se livrar do lobo, transformando-lhe em “um grande cuzidão”.



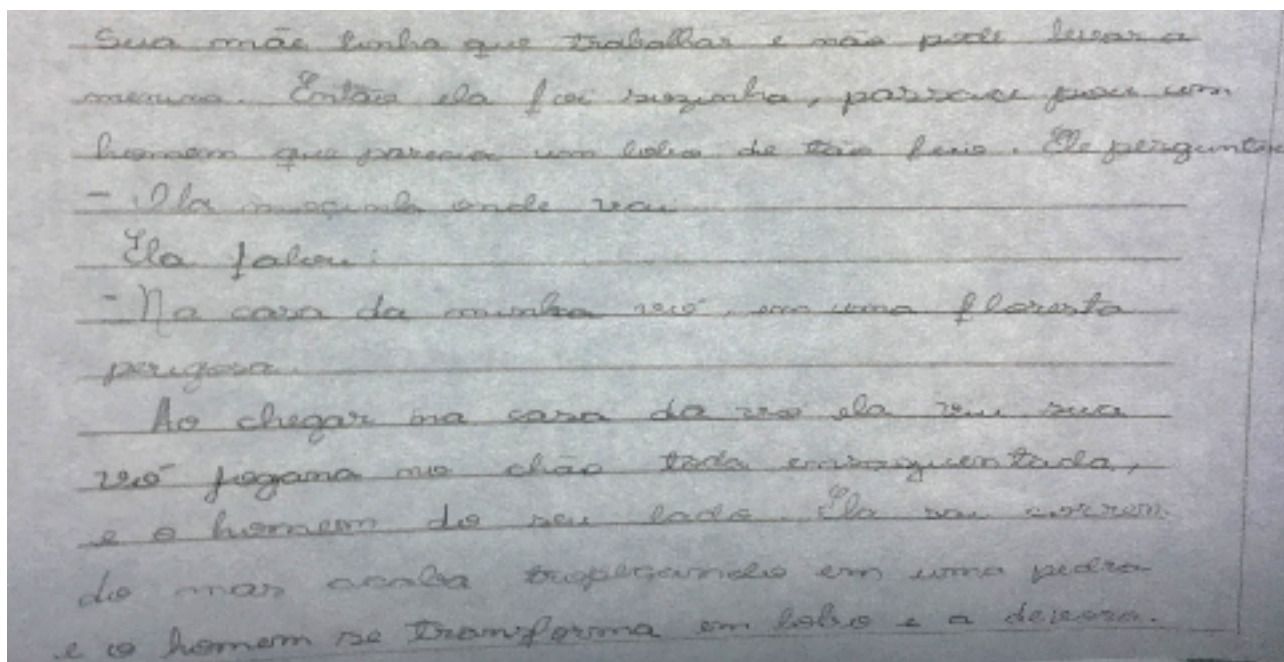
Trecho do texto de A. L. (11 anos)

Transcrição:

“A vovó abre a porta tão feliz, mas quando ela vê o homem toma um susto. O homem abre sua boca grande como de lobo e devora a vovó. O que ela não sabia e que chapéuzinho rosa e chapéu negro tinha bolado um plano. Chapeuzinho bate na porta e diz:

- Vovó, sou eu a chacha, poço entrar?
- _claro meu amor: disse o homem.
- - Vó coma um pedaço desse bolo: disse chapéu negro.
- O que o homem não sabia é que naquele bolo tinha sonifero. os irmãos botaram o homem na panela e fizeram um grande cuzidão. [sic]”

Em outro exemplo, a criança relata que a mãe de chapeuzinho precisaria trabalhar e por isso ela iria sozinha visitar a avó, quando um homem tão feio a ponto de se assemelhar a um lobo a encontra no caminho. Ela ainda retrata uma cena bastante violenta quando menciona que chapeuzinho encontra sua avó “jogada no chão toda ensanguentada” e o final trágico de ter sido devorada.



Trecho recortado da produção de C. (11 anos)

Transcrição:

“Sua mãe tinha que trabalhar e não pode levar a menina. Então ela foi sozinha, passou por um homem que parecia um lobo de tão feio. Ele perguntou:

- Ola moçinha onde vai

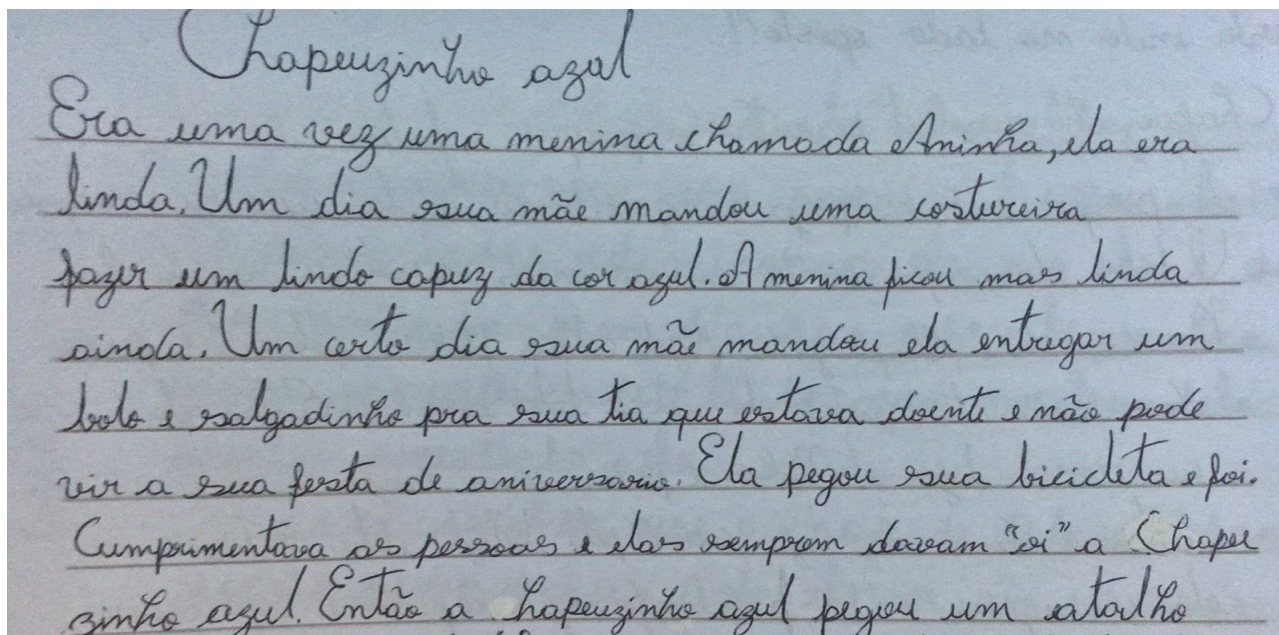
Ela falou:

- Na casa da minha avó, em uma floresta perigosa.

Ao chegar na casa da vó ela viu sua vó jogana no chão toda ensanguentada, é o homem do seu lado. Ela sai correndo mas acaba tropeçando em uma pedra e o homem se transforma em lobo e a devora. [sic]”

Alguns textos que enveredaram para traços de representação pessoal muito forte. No caso seguinte, a aluna pode se colocar na história atribuindo seu nome à personagem e alterando a cor seu capuz para azul. Em um momento anterior, conversando com a professora sobre tal criança, soube que ela é irmã de um menino portador de autismo, o que provavelmente motiva sua constante ligação e alusão à cor azul.⁶

⁶ Em geral, o autismo é representado pela cor azul e para conscientizar a população no Dia Mundial de Conscientização do Autismo, que ocorre em 2 de abril, vários monumentos significativos e edifícios de várias partes do mundo ficam iluminados com a cor azul.



Trecho do conto produzido por A. (11 anos)

Transcrição:

"Chapeuzinho azul

Era uma vez uma menina chamada Aninha, ela era linda. Um dia sua mãe mandou uma costureira fazer um lindo capuz da cor azul. A menina ficou mais linda ainda. Um certo dia sua mãe mandou ela entregar um bolo e salgadinho para sua tia que estava doente e não pode vir a sua festa de aniversário. Ela pegou sua bicileta e foi. Cumprimentava as pessoas e elas sempre davam 'oi' a Chapeuzinho azul. Então a Chapeuzinho azul pegou um atalho

Por fim, durante a produção elas tinham total de liberdade de escrever como quisessem e, por um período de 3 horas, a reação das crianças foi observada. Ao analisar os textos, percebemos como eles mudaram o enredo da versão de Perrault, seja acrescentando características vindas de outras versões contemporâneas, com as quais estão mais habituados, ou acrescentando traços inéditos, que podem ou não ser um reflexo da realidade.

Alguns acrescentaram um caçador no final e deram ao lobo diferentes tipos de morte, salvando as outras personagens, outros mudaram a cor do capuz de Chapeuzinho, sugerindo cores como azul ou rosa. Durante a realização da atividade, duas meninas não quiseram terminar a escrita, justificando indisposição, e acabou remetendo ao conceito de ludicidade, em que nem toda experiência será lúdica para todas as crianças.

Em geral, foi possível concluir que atividades como essa, fazendo o uso dos contos de fadas, podem ser bastante produtivas quando aplicadas em sala de aula, porque auxiliam não só na melhora cognitiva, como na externalização dos sentimentos, como por exemplo, uma criança que tem contato frequente com violência manifesta palavras cruéis, outra que tenha contato com sexualidade explícita manifesta traços sexuais.

Entretanto é preciso mais que um momento breve para analisar as produções e as crianças, a fim de que se obtenha uma reflexão fundamentada. O professor, no decorrer do ano letivo, ao contrário, possui tempo suficiente para realizar tal experiência e analisar a criança, seu comportamento, sua relação familiar, sua relação interpessoal com outras crianças na escola, entre outros fatores. Mediante os resultados alcançados, o professor pode fazer a melhor intervenção à criança, reconhecendo a existência de um problema ao vê-lo e investigar a causa do mesmo. Enfim, é uma opção para acompanhar o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança, exercendo uma melhor prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É extremamente fascinante perceber que as histórias que ouvimos desde pequenos possuem significados subjetivos. Talvez, de um modo inconsciente, quando crianças, ouvíamos essas histórias e projetávamos nossos sentimentos mais profundos, enquanto que agora, adultos, perdemos a capacidade de simplesmente se permitir ler as entrelinhas do texto com a imaginação.

Os Contos de Fadas são sobreviventes seculares e, apesar de roupagens novas, algumas versões clássicas nunca mudaram. Hoje, eles possuem um papel importante no processo de análise comportamental infantil, visto que sua subjetividade inconsciente permite a externalização ou projeção dos anseios da criança.

Sendo assim, o artigo circulou em torno do problema de pesquisa de como o uso dos contos de fadas pode auxiliar no desenvolvimento integral da criança do ensino fundamental, especialmente no que diz respeito à educação sexual, quando a própria escola é tolhida de abordar tal assunto.

Entre as estratégias pedagógicas para acompanhar o desenvolvimento da criança, a fim de que mediante qualquer anormalidade haja intervenção do professor, os contos de fadas são um importante instrumento de desenvolvimento cognitivo e psicológico.

A pesquisa qualitativa de campo, de natureza aplicada, realizada com as 20 crianças do 5º ano da Escola de Aplicação da UFPa, realmente comprovou como a técnica de projeção com os contos de fadas é eficaz enquanto elemento para externalizar os sentimentos. As crianças se identificaram com a atividade, confirmando a existência da ludicidade, e projetaram sua realidade na história, uns com leveza, outros com indícios de violência. Contudo, para uma visão mais realista da condição da criança é fundamental que a análise seja feita por um período maior e combinada a outros meios de acompanhamento da criança e sua família.

As discussões acerca da presença ou não da educação sexual na escola acabam sendo um atenuante ao quadro de crescimento no número de crianças vítimas de abuso sexual no Brasil. Em meio opiniões de extremo conservadorismo e opiniões a favor de uma escola crítica e libertadora, não podemos depender da sorte de conseguirmos permissão para ensinar às crianças sobre educação sexual, o que é abusivo e o que elas não devem permitir que lhe façam.

ANEXO

Charles Perrault

CHAPEUZINHO VERMELHO

Era uma vez uma menina que vivia numa aldeia; era a coisa mais linda que se podia imaginar. Sua mãe era louca por ela, e a avó mais louca ainda. A boa velhinha mandou fazer para ela um chapeuzinho vermelho, e esse chapéu assentou-lhe tão bem que a menina passou a ser chamada por todo mundo de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, tendo feito alguns bolos, sua mãe disse-lhe:

— Vá ver como está passando a sua avó, pois fiquei sabendo que ela está um pouco adoentada. Leve-lhe um bolo e este potezinho da manteiga.

Chapeuzinho Vermelho partiu logo para a casa da avó, que morava numa aldeia vizinha. Ao atravessar a floresta, ela encontrou o senhor Lobo, que ficou louco de vontade de comê-la; não ousou fazer isso, porém, por causa da presença de alguns lenhadores na floresta. Perguntou a ela aonde ia, e a pobre menina, que ignorava ser perigoso parar para conversar com um lobo, respondeu:

— Vou à casa da minha avó, para levar-lhe um bolo e um potezinho de manteiga que mamãe mandou.

— Ela mora muito longe? — quis saber o Lobo.

— Mora, sim! — falou Chapeuzinho Vermelho. — Mora depois daquele moinho que se avista lá longe, muito longe, na primeira casa da aldeia.

— Muito bem — disse o Lobo. — Eu também vou visitá-la. Eu sigo por este caminho aqui, e você por aquele lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo saiu correndo a toda velocidade pelo caminho mais curto, enquanto a menina seguia pelo caminho mais longo, distraído-se a colher avelãs, a correr atrás das borboletas e a fazer um buquê com as florzinhas que ia encontrando. O Lobo não levou muito tempo para

chegar à casa da avó. Ele bate: toc, toc.

— Quem é? — pergunta a avó.

— É a sua neta, Chapeuzinho Vermelho — falou o Lobo, disfarçando a voz. — Trouxe para a senhora um bolo e um potezinho de manteiga, que minha mãe mandou.

A boa avozinha, que estava acamada porque não se sentia muito bem, gritou-lhe:

— Levante a aldraba, que o ferrolho sobe.

O Lobo fez isso e a porta se abriu. Ele lançou-se sobre a boa mulher e a devorou num segundo, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e se deitou na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Vermelho. Passado algum tempo ela bateu à porta: toc, toc.

— Quem é?

Chapeuzinho Vermelho, ao ouvir a voz grossa do Lobo, a princípio, ficou com medo; mas, supondo que a avó estivesse rouca, respondeu:

— É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz para a senhora um bolo e um potezinho de manteiga, que mamãe mandou.

O Lobo gritou-lhe, adoçando um pouco a voz:

— Levante a aldraba, que o ferrolho sobe.

Chapeuzinho Vermelho fez isso e a porta se abriu. O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondido sob as cobertas:

— Ponha o bolo e o potezinho de manteiga sobre a arca e venha deitar aqui comigo.

Chapeuzinho Vermelho despiu-se e se meteu na cama, onde ficou muito admirada ao ver

como a avó estava esquisita, em seu traje de dormir. Disse a ela:

- Vovó, como são grandes os seus braços!
- É para melhor te abraçar, minha filha!
- Vovó, como são grandes as suas pernas!
- É para poder correr melhor, minha netinha!
- Vovó, como são grandes as suas orelhas!
- É para ouvir melhor, netinha!
- Vovó, como são grandes os seus dentes!
- É para te comer!

E assim dizendo, o malvado lobo se atirou sobre Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa. Alfabetização: livro do aluno / Ana Rosa Abreu ... [et al.] Brasília: FUNDESCOLA/SEFMEC, 2000. 3 v. : 128 p. n. 2

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família - Trad: Dora Flaksman. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil - Salvador : EDUFBA, 2009.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento - Trad: Maria Adriana Veríssimo Veronese - 7a ed. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas - Trad: Arlene Caetano - 31a ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula; ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. Fadas no Divã [recurso eletrônico] psicanálise nas histórias infantis - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação - Curitiba: Rev. Educar, n. 36, Ed. UFPR, 2010.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam – 46a ed. - São Paulo: Cortez, 2017.

GODOI, Christiane Kleinübing; FREITAS, Sandra Margarete Ferreira de; CARVALHO, Taís Baumgarten. Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social- São Paulo: Rev. ADM.

MACKENZIE, v.12, n. 2, 2011.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner. Teorias da Personalidade/ Coleção Ciências do Comportamento- São Paulo: Editora Herder, 1966.

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre Educação e Filosofia - 1 ed. - 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAUAD, Ana Maria. "A vida das crianças da elite durante o Império" In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto. 1999. p.137-176

PINTO, Elza Rocha. Conceitos fundamentais dos métodos projetivos - Rio de Janeiro: Rev. ágora, v. XVII, n. 1, 2014.

RAMOS, Fábio Pestana. "A História Trágico-Marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI" In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999, p.19-54.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. Belo Horizonte: Rev. Psicologia em Revista, v. 15, n. 2, 2009.

SHIRAHIGE, Elena Etsuko; HIGA, Marília Matsuko. "A Contribuição da Psicanálise à Educação" in: CARRARA, Kester (org.)/Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens/ São Paulo: Avercamp, 2004.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana - Porto Alegre: Rev. Educação, v. 36, n. 2, 2013.

TYSON, Phyllis; TYSON, Robert L. Teorias Psicanalíticas do Desenvolvimento: Uma Integração - Trad: Maria Adriana Veríssimo Veronese - Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ZORNING, Silvia Maria Abu-Jamra. As Teorias Sexuais Infantis na Atualidade: Algumas Reflexões - Maringá: Rev. Psicologia em Estudo, v. 13, n. 1, 2008.

Câmara dos Deputados. Projeto Escola Sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp?idProposicao=606722&ord=1&tp=completa> Acesso em: 15 dez. 2018

Disque 100. Disponível em:

<<http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/balanco-disque-100>>

Acesso em: 15 dez. 2018.

G1 MT. Crianças denunciam estupro após assistirem palestra sobre abuso sexual e suspeito é preso em MT. Portal G1 MT, 30 maio 2018. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/criancas-denunciam-estupro-apos-assistirem-palestra-sobre-abuso-sexual-e-suspeito-e-preso-em-mt.ghtml>> acesso em: 15 dez. 2018

RODRIGUES, André. Menina denuncia padrasto por estupro após palestra sobre violência sexual, no ES. Portal G1 ES, 27 nov. 2018. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/27/menina-denuncia-padrasto-por-estupro-apos-palestra-sobre-violencia-sexual-no-es.ghtml>> Acesso em: 15 dez. 2018.