

DA PALAVRA À IMAGEM: A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE E SUA FUNÇÃO FORMADORA EM ROTKÄPPCHEN

Elisângela Redel^{*}
Franciele Maria Martiny^{**}

RESUMO: O propósito deste trabalho é analisar a pintura Rotkäppchen, de Caroline Weiss, trabalho que retoma o conto clássico Chapeuzinho Vermelho e que pode representar a problemática da violência sexual infantil na atualidade. Para tanto, mostra-se que a questão da sexualidade, presente na obra supracitada, está em diálogo com as versões anteriores do conto tradicional, de Charles Perrault (1967) e dos irmãos Grimm (1812), mas agora aparece com uma nova perspectiva. Ao estabelecer esse diálogo, contata-se que Literatura Infantil pode ser considerada um instrumento lúdico, literário e pedagógico, cuja função social não seria apenas formar leitores, mas que, paralelamente a isso, pode auxiliar a escola e o professor a orientar a criança no desenvolvimento de ações de prevenção aos abusos infantis, como os de cunho sexual, foco deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Rotkäppchen; sexualidade.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to analyze the Rotkäppchen painting, by Caroline Weiss, whose work resumes the classic tale Little Red Riding Hood and that can represent the issue of child sexual abuse today. For this, we show that the issue of sexuality, this in the aforementioned work is in dialogue with previous versions of the traditional tale by Charles Perrault (1967) and by Grimm (1812), but now appears with a new perspective. By establishing this dialogue, contacts that Children's Literature can be considered a playful, literary and educational tool whose social function was not only educating readers, but parallel to this, can help the school and the teacher to guide the child in developing preventive actions to child abuse, such as sexually oriented focus of this article.

KEYWORDS: Children's Literature; Little Red Riding Hood; Rotkäppchen; sexuality.

MEMÓRIA, TRADIÇÃO ORAL E LITERATURA INFANTIL: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

O ato de contar é uma prática imemorial na história da humanidade, pois ele está relacionado à capacidade comunicativa do homem de relatar acontecimentos, pessoais e ficcionais. Logo, o narrar artístico nasce a partir do momento em que o homem sentiu a necessidade de explicar os fatos que aconteciam ao seu redor, de modo que “onde a memória falhava, entrava

^{*} Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: lizaredel@gmail.com.

^{**} Aluna/Doutorado do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista CAPES, e-mail: franmartiny@hotmail.com.

a imaginação para supri-la” (GOÉS, 1991, p. 64). Resultado da imaginação e da crença no sobrenatural, o mito e a lenda são uma das primeiras etapas da arte de narrar.

A Literatura Infantil, que assume, atualmente, importante papel no processo de formação de leitores nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, está diretamente ligada a esta tradição oral, já que remonta às narrativas populares e lendas que foram coletadas e registradas por escrito já no século XVII, por Charles Perrault.

Àquela época já se demonstrava preocupação com a fragilidade da memória, o que séculos depois será discutido por Walter Benjamin (1987), teórico que problematizou a questão de que as histórias preservadas oralmente ao longo do tempo se perderam na modernidade, dado que o traço principal da narração, que é a experiência (*Erfahrung*) de quem a conta, foi substituída pela vivência (*Erlebnis*) do “aqui e agora”, no sentido de ser passageira e superficial.

Transpondo estas colocações à contemporaneidade, implica em dizer que o homem moderno não sabe mais contar, tampouco manteve a virtude do ouvir, segundo Benjamin (1987). Tais mudanças advieram com o tempo industrial que, convertido em produção, lucro e sobrevivência, alterou drasticamente as relações entre os homens. Se antes do advento da Modernidade – que se consolida com a Revolução Industrial no século XVIII – a prática da contação de história(s) acontecia durante a realização do trabalho manual e das refeições em família, hoje esta comunicabilidade foi substituída pelos atrativos das novas tecnologias. Por conseguinte, as histórias, tradições e mitos, que eram passados de pais para filhos, não permanecem na memória social.

Frente à fraqueza da memória e à perda das experiências é que se tenta resgatar o passado do esquecimento através da “... mediação do lembrar ou da leitura dos signos e dos textos” (GAGNEBIN, 2007, p. 14), como, por exemplo, o texto literário, que é um dos principais veículos de transmissão da história, dos costumes e da cultura das gerações anteriores.

Esta reflexão introdutória é reforçada por Coelho (2000, p. 16), ao afirmar que a “Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição [...]”. Logo, quando se trata de transmissão e de legado cultural, chega-se aos precursores da Literatura Infantil. Perrault é um dos nomes que deve ser citado, ao lado de outros do classicismo francês. Para Lajolo e Zilbermann (1988, p. 16), Perrault

não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil.

Perrault coletou, no século XVII, narrativas populares às quais acrescentou uma moral de cunho burguesa, ou seja, valores comportamentais que deveriam ser seguidos. Retomando a citação acima, as narrativas, lendas e mitos coletados eram destinados a um público adulto, mas foram adaptados por Perrault a leitores infantis.

Isto porque, a criança, considerada inicialmente como um pequeno adulto, passou a ser vista como um indivíduo que necessitava de educação apropriada à sua faixa etária. Naquele contexto de grandes transformações, a criança assume um lugar mais importante na sociedade: “Postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade [...]” (LAJOLO; ZILBERMANN, 1988, p. 17).

Deve ser destacado ainda que, a partir do momento em que se inicia uma Literatura Infantil escrita, pressupõe-se que haja pessoas alfabetizadas, isto é, que passaram pela escola e estão aptas à leitura. Neste sentido, a Literatura Infantil também assumiu caráter mercadológico, dados os avanços da tipografia e a expansão da produção dos livros. A criança, por sua vez, precisa estar habilitada a consumir a demanda de obras impressas.

É mais propriamente com a publicação de *Contos da mãe gansa* (1697) que desponta uma literatura inteiramente voltada ao público infantil, no entanto, ao se tornar um instrumento educativo, a Literatura Infantil tornou-se o meio de difusão de princípios normativos e moralizantes impostos pela sociedade, como a valorização do cristianismo e do pudor.

Nesta ordem de considerações, também os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm devem ser citados por terem contribuído para a formação da Literatura Clássica Infantil através da busca, em todo o território de Língua alemã – porque a Alemanha só foi unificada em 1871 –, de lendas, sagas e narrativas folclóricas. Estas foram publicadas pela primeira vez em 1812, sob o título de *Kinder und Hausmärchen* (História das Crianças e do Lar). Entretanto, as versões francesa e alemã não trouxeram apenas histórias diferentes, mas também muitas semelhanças, o que implica que tais textos tinham uma origem comum, oriental ou grega.

É preciso ter a clareza de que Perrault, por exemplo, não traz uma versão original da história, dado que apenas registrou por escrito os contos populares que já existiam em várias partes do mundo e que, através da transmissão oral, provavelmente já haviam se alterado.

Os objetivos dos irmãos alemães, segundo Coelho (1991), era fazer o levantamento de elementos linguísticos para seus estudos filológicos da língua, além, evidentemente, de registrar na forma escrita o folclore literário germânico. “Buscando encontrar as origens da realidade histórica ‘nacional’, os pesquisadores encontram a fantasia, o fantástico, o mítico...e uma grande Literatura Infantil surge para encantar crianças do mundo todo” (COELHO, 1991, p. 140).

Portanto, citou-se apenas os nomes de Charles Perrault e dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, por estes exemplificarem modelarmente a relação entre tradição oral, memória e o advento da Literatura Infantil. Esta mantém, indiscutivelmente, um lastro que remete à fraqueza da memória biológica e social e, por conseguinte, ao esquecimento e à perda das histórias e testemunhos transmitidos oralmente.

Em contraposição aos livros, a memória individual e social é limitada, uma vez que só se estende a algumas gerações. No que diz respeito à memória e à velhice, o papel atribuído aos avós de contar histórias, narrar suas experiências e repassar sua sabedoria passou também a ser desprestigiado, explica Bosi (1994) em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. Sem poder contribuir para a produtividade, o idoso não tem mais serventia para o sistema capitalista. Em troca dele, de sua memória cultural, a sociedade oferece livros. Compre-os. A perda é irreparável, à medida que a sociedade empobrece em experiências, empobrece em histórias. E quais são as consequências? Não se tem nada a contar às gerações seguintes, pois perde-se

[...] tudo quanto não fosse [é] ‘atualmente’ significativo para o grupo de convívio da pessoa [...]: os fatos que não foram testemunhados ‘perdem-se’, ‘omitem-se, porque não costumam ser objeto de conversa e de narração, a não ser excepcionalmente (BOSI, 1994, p. 67).

De acordo com as discussões já relacionadas poder-se-ia perguntar: Quem nunca ouviu falar da história de Chapeuzinho Vermelho? Se hoje se tem conhecimento deste conto maravilhoso que se tornou popular, não só no Brasil, como também no mundo, a situação se deve à capacidade da literatura de arquivar, registrar e estabelecer diálogos de um país ao outro, de uma geração à outra. Este caráter positivo da literatura se acentua ao se levar em consideração, por exemplo, o grande distanciamento temporal entre a primeira referência que se tem na história sobre uma menina de capuz vermelho – século XI, presente na obra *Fecunda Ratis*, escrita por Egbert de Liège (ROCHA, 2010) – e as atuais revisões/interpretações/ do conto.

Tais apropriações, ao estabelecerem diferentes níveis de intertextualidade, fazem com que um conto tão antigo, como *Chapeuzinho Vermelho*, se mantenha vivo, num constante processo de reatualização, como exemplificam as recentes versões cinematográficas *Deu a Louca na Chapeuzinho* e *Chapeuzinho no século XXI*.

Pensando-se neste mosaico de relações é que se chegou à pintura *Rotkäppchen*, de Caroline Weiss, na cidade de Munique, na Alemanha. Formada em artes e música, e integrante do *Berufsverbandes Bildender Künstler-München Oberbayern/BBK*, a produção artística de Weiss parece não ser, ainda, conhecida internacionalmente. Dentre os diferentes trabalhos da

artista, que podem ser acessados através de seu site oficial – <http://www.caroline-weiss.org/cms/> – destaca-se a adaptação crítica feita de narrativas infantis para as telas, como a de *Chapeuzinho Vermelho*, que será analisada no próximo tópico. Com vistas a introduzir e situar a subsequente análise, serão apresentadas algumas das diferentes modulações que as versões de Perrault e de Grimm trazem sobre *Chapeuzinho Vermelho* e, conseqüentemente, sobre a criança.

DE CHAPEUZINHO À ROTKÄPPCHEN

Conforme inicialmente mencionado, a primeira versão mais conhecida de Chapeuzinho Vermelho remonta a 1697, ano em que o livro *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, foi publicado.

Nas mãos de Perrault, tais contos foram lapidados, de forma a reproduzir ideais, regras, valores e modelos de comportamento da aristocracia burguesa, a classe dominante da época. Ou seja, subliminar à coleta de narrativas populares havia um propósito ideológico de doutrinar as crianças e de ressaltar os papéis sociais desempenhados por cada um na sociedade.

Como menciona Canton (1994, p. 42),

A maior preocupação de Perrault era transformar os contos (orais) em lições de civilté, sem que, ao mesmo tempo, perdessem a atração sobre as crianças. Civilté é a palavra-chave para entender os contos de fadas de Perrault. Eles foram construídos para disseminar noções que deveriam regular o comportamento das crianças e homogeneizar os seus valores.

Atendo a este propósito, Chapeuzinho Vermelho, na versão de Perrault, é a história de uma inocente menina que vai visitar a avó doente e, no caminho até lá, encontra o lobo, a quem informa sobre seu trajeto. O lobo propõe à menina que sigam caminhos diferentes até a casa da avó, para saber quem conseguiria ser mais rápido. Chapeuzinho não havia sido orientada pela mãe sobre a imprudência de falar com estranhos, a quem competia na idade Média a total responsabilidade pela educação das filhas.

No conto de Perrault, a vovó e a menininha são devoradas e a história termina sem um final feliz, o que faz sentido se levar-se em conta que “a dureza ou crueldade onipresentes nos Contos de Perrault correspondem, evidentemente, à época violenta em que vivia a sociedade francesa, sob o despotismo exacerbado de Luís XIV” (COELHO, 1998, p.108). Portanto, é a inocência da menina e o descuido da mãe que implicam o final trágico, sem volta e sem segunda chance, conforme advertia e reforçava a moral educativa presente no final do conto:

As meninas, principalmente, / Sendo gentis e engraçadas, / Mal andam em dar crédito a toda a gente. / Depois não é de admirar / Se o lobo vier e as papar. Os lobos / mansinhos, / Quietos, ternos, sossegados, / Os quais, brandos, recatados, / Vão perseguindo as donzelas / Até casa, e às vezes até se deitam com elas. / Quem não vê, pois, que os lobos carinhosos / De todos são decerto os mais perigosos? (PERRAULT, 1997, p. 99-100).

Por meio desta metáfora de Chapeuzinho, Perrault implicitamente alertava às meninas daquela época sobre o perigo de se falar com os “lobos mansinhos”, isto é, os homens bonzinhos, que as seduziriam. Este lobo/homem as devoraria, no sentido sexual, destruindo sua honra e moral, para sempre. Ao se analisar a imagem presente na obra original *Histoires ou contes du temps passé Avec des Moralitez* (1997), Perrault, acima do nome do conto *Le Petit Chaperon Rouge*, observa-se que, para além da questão moralizante, estão sendo representados o medo e o fascínio da criança, deitada na cama, ao ver o lobo a sua frente.

Se, conforme o texto diz, Chapeuzinho se despiu e deitou na cama, a imagem evidencia que há nesta ação inocência, repulsa, mas também atração por parte daquela menina em fase de puberdade e de desenvolvimento psicológico.

Sob este viés psicanalítico, o lobo não é somente lobo, mas homem cuja simpatia mascara sua perversão antes do ato de devorar a menina e sua avó, conforme pode ser visto na imagem abaixo:

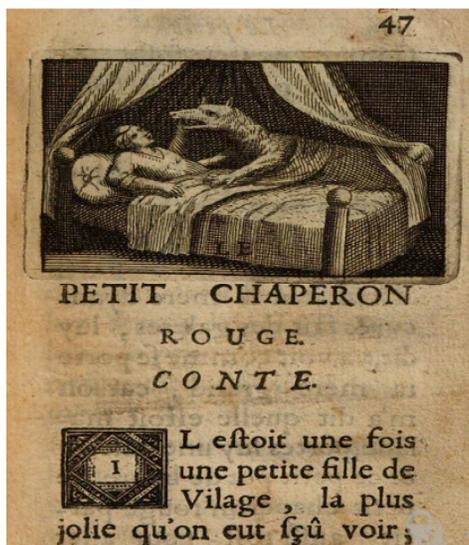


Figura 1 – Le Petit Chaperon Rouge

Fonte: PERRAULT, Charles. *Histoires ou contes du temps passé Avec des Moralitez*, 1697.

Pode-se afirmar, portanto, que, por ser escrita por adultos, a Literatura Infantil acaba por reproduzir a ideologia, os estereótipos e preconceitos que o escritor adulto julga conveniente. Desta forma, as “morais educativas”, contidas nos textos infantis, tinham por finalidade inculcar nas crianças, desde o início, noções sobre certo e errado, bonito e feio, visto que se percebeu que tais textos guardavam “[...] uma moral útil e que a narração que as conduz não foi escolhida senão para fazer entrar (tal moral) de maneira mais agradável no espírito, e de uma maneira que instrui e diverte ao mesmo tempo” (PERRAULT apud NOVAES, 1991, p. 88).

Em contraposição aos ideais da época de Perrault, os irmãos Grimm estavam comprometidos com um projeto de âmbito nacional, voltado à valorização da literatura de língua alemã. Entretanto, isto não quer dizer que na versão alemã de Chapeuzinho não estivessem sendo reproduzidos os valores vigentes no século XIX, como a moralidade difundida pela Igreja Protestante.

Comparando as versões de Perrault com a estória dos irmãos Grimm (a primeira das duas existentes), na versão destes a mãe adverte a filha sobre como se comportar e sobre os possíveis perigos de sair do caminho para a casa da avó: “[...] quando saíres, anda direitinha e comportada e não saias do caminho, senão podes cair e quebrar o vidro e a vovó ficará sem nada. E, quando chegares lá, não se esqueças de dizer bom-dia, e não fiques espiando por todos os cantos” (GRIMM, 1989, p.144).

O lobo, novamente representando a figura do homem sedutor, atravessa o caminho de Chapeuzinho e a induz a adentrar ao mato, para ver as flores e ouvir os pássaros. Igualmente ingênua, a menina se aproxima do lobo, não o teme e acaba se distraíndo e adentrando a floresta. “Por que não olhas para os lados? Acho que nem ouves o mavioso canto dos passarinhos! Andas em frente como se fosses para a escola, e, no entanto é tão alegre lá no meio do mato” (GRIMM, 1989, p.145).

Na versão dos irmãos Grimm, o lobo, enquanto metáfora do homem que busca satisfazer seus desejos sexuais, pensa que Chapeuzinho Vermelho seria um bocado mais apetitoso que a vovozinha, embora pretenda comer as duas. Pois, a menina, em sua juventude e beleza, torna-se um atrativo sexual, que se potencializa com a cor do seu chapéu.

Em “Chapeuzinho Vermelho”, tanto no título como no nome da menina, enfatiza-se a cor vermelha, que ela usa declaradamente. O vermelho é a cor que significa as emoções violentas, incluindo as sexuais. O capuz de veludo vermelho que a avó dá para Chapeuzinho pode então ser encarado como o símbolo de uma transferência prematura da atração sexual (BETTELHEIM, 2002, p. 209).

Há dois elementos importantes que remetem à sexualidade: o sentido do verbo “comer” e a cor vermelha. No popular diálogo, em que Chapeuzinho pergunta ao lobo sobre a aparência de várias partes de seu corpo – grandes braços, grandes pernas, grandes orelhas, grandes olhos e grandes dentes – este termina dizendo que os grandes dentes eram para a “comer”. Ou seja, “comer” não denota aqui ingerir alimento, mas implica o sentido de possuir sexualmente. Já a cor vermelha, à qual Bettelheim (2002) chamou a atenção, é a cor do sangue, portanto, também a da menstruação, da iniciação sexual, do erótico, do sexo.

No livro dos irmãos Grimm, *Kinder- und Hausmärchen* (1892), a figura que representa o conto de Chapeuzinho Vermelho traz de forma velada a mesma conotação sexual implícita à imagem anterior. A juvenzinha, a despeito das orientações da mãe, é atraída pelo lobo, ou seja, se desvia do caminho e fala com estranhos. Ao mesmo tempo em que a menina sente medo do lobo que está a sua frente, a expressão de seu rosto revela curiosidade, atração e o desejo de experimentar algo desconhecido.

A versão alemã chamada *Rotkäppchen* recebeu a seguinte imagem, como pode ser visualizado na sequência:



Figura 2 – Rotkäppchen.

Fonte: Grimm, Jacob. *Kinder- und Hausmärchen* gesamt durch die Brüder Grimm (1892, p. 69).

Diferentemente de Perrault, na versão dos irmãos Grimm entra em cena a importante figura do caçador, que corta a barriga do lobo, resgata Chapeuzinho vermelho e sua vovó, deixando em seu lugar pedras, antes de costurar a barriga do Lobo. Ou seja, ideologicamente falando, estas

mudanças apontam que o sistema moralizante da sociedade da época havia cedido um pouco, no sentido de considerar a possibilidade de uma segunda chance, mantendo vivo, nas crianças, uma mensagem de esperança. Esta segunda chance representa literalmente um renascer da Chapeuzinho, um segundo nascimento, se pensarmos que ela é resgatada da barriga do lobo, como um bebe que sai do ventre de sua mãe. A renovação da literatura, que o Romantismo trouxe, permitiu essa visão mais humanitária sobre a sociedade e a vida.

Assim, ao desobedecer às ordens da mãe de não sair do caminho, Chapeuzinho Vermelho é punida por isso, mas aprende a lição: “Nunca mais eu sairei do caminho sozinha, para correr dentro do mato, quando a mamãe me proibir de fazer isso.” (GRIMM, 1989, p.149). Nesta estória, fica bastante evidente a divisão entre o bem e o mal: o lobo é o malvado e o caçador o herói. Embora ambos sejam figuras masculinas, o caso do caçador remete à imagem do pai: o salvador e protetor, enquanto que o lobo são os homens desconhecidos, que enganam às mulheres ao se fazerem de bonzinhos.

Só no século XX que a criança será “redescoberta”, o que implicou na revisão de conceitos e na criação de um saber pedagógico e literário orientado para sua formação intelectual e pessoal. É aí que começa a preocupação com o material de leitura que seria destinado ao público infantil. Mas essa literatura surge como pretexto para ser uma forma de controle e manipulação do pensar e do agir da criança, e torna-se, nesse sentido, um instrumento didático e ideológico.

Depois dos irmãos Grimm, muitas outras versões de Chapeuzinho Vermelho foram criadas e tiveram destaque, como *Fita Verde no Cabelo*, um conto de Guimarães Rosa, e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda. Ambos os casos desautomatizam a percepção do leitor, pois revitalizam e reinventam a versão tradicional do conto, assim como a pintura de Caroline Weiss, *Rotkäppchen*, disposta na sequência.



Figura 3 - *Rotkäppchen* – de Caroline Weiss
Fonte: Fotografia.

Nesta obra contemporânea está, em primeiro plano, o entrecruzamento entre a fantasia e a realidade. As personagens representadas transitam entre o mundo dos contos e a sociedade atual, cujo encontro se percebe potencialmente no homem-lobo. Sua cabeça de lobo remete à pulsão animal de devorar/comer com sofreguidão a presa, mas o nível semântico de *comer* logo adquire outra conotação ao se observar que o corpo adulto deste homem está em êxtase, que seu órgão genital está excitado e que, portanto, *comer* aqui implica o ato sexual, possuir o corpo da menina que dele está fugindo. O que retoma a mesma conotação sexual pretendida nas outras versões, nas quais isso acontece de forma mais velada.

Outro fator que se repete, ao retomar a pintura retratada na Figura 2, é a língua do lobo que, mais uma vez, aparece para fora da boca, sinalizando a sede sexual e o aumento do apetite no momento do encontro entre os personagens.

A jovem, que está de boné vermelho em alusão ao capuz de Chapeuzinho, reproduz o perfil da adolescente da sociedade atual: descolada, ligada à tecnologia, bonita, cuja roupa ressalta as curvas de seu corpo, tornando-a atraente.

Nota-se que há uma distorção entre a cor de sua roupa e o comprimento da mesma, pois, ao passo que a saia e a blusa excessivamente curtas deixam seu corpo à mostra, atijando o apetite sexual do macho, a cor rosa das mesmas é o indício da imaturidade, da virgindade e da inocência da menina. As expressões de seu rosto transmitem um sentimento de medo e espanto, que se acentua pelo fato de ela estar em movimento, fugindo do homem-lobo que a encara de forma obscena e intimidadora. Importante é destacar, portanto, que a cor vermelha do capuz da menina, presente nas versões de Perrault e dos irmãos Grimm, desaparece nesta pintura, tirando o peso de sua conotação sexual, erótica, impura e imoral.

Embora o espaço no qual esta cena aconteça seja uma floresta, evidente alusão ao conto tradicional onde a Chapeuzinho encontra o lobo, o que a referida pintura problematiza é extremamente atual: a violência sexual de crianças, adolescentes e mulheres, que humilha, maltrata e mata milhares delas todos os dias. Weiss transfere esta crítica para o universo infantil, se valendo da intertextualidade, da modulação entre realidade e fantasia, e de uma técnica muito elaborada: a produção de um *desenho*, que apela ao lúdico, através de cores vivas, formas geométricas, além de pinceladas assimétricas e coloridas presentes nas personagens, dando a impressão de que foram feitas por uma criança. Além disso, poder-se-ia dizer que no papel de lobo ou de menina pode estar qualquer pessoa, de qualquer etnia, credo ou sexualidade.

Observando-se atentamente a pintura *Rotkäppchen*: o lobo-homem está entre dois troncos de árvores, entrelaçando as mãos entre elas como

se estivesse em uma cela por ter cometido o crime de estupro, e lançasse seus braços pelas grades da prisão, sem, no entanto, ter mais alcance sobre a adolescente. A falta de alcance do lobo-homem é reforçada na pintura pelo seu estatismo, uma vez que ele não está correndo como a Chapeuzinho, mas permanece imóvel, de certa forma, os troncos representam um impedimento para que o ato seja consumado, um impedimento social, algo que tenta segurar de alguma maneira esse desejo a fim de reprimi-lo.

Neste sentido, ao invés de trazer uma moral ou um repertório de condutas e comportamentos, Weiss faz o observador refletir sobre o papel social da mulher atual e seu direito à liberdade, à dignidade e ao respeito.

Enquanto resquício da sociedade patriarcal e da Igreja Católica desde a Era Medieval, a mulher ainda é vista como subordinada aos interesses e desmandos do homem, ora pela sua fragilidade diante da força física do sexo oposto, ora pela questão da sexualidade e de sua função reprodutora.

É reconhecido que a mulher contemporânea já conseguiu romper algumas destas amarras sociais, lutando por direitos iguais. No entanto, há muito a ser conquistado, como a superação da visão conservadora que nega à mulher seu direito à liberdade, e que reforça o estereótipo feminino de submissão, dependência e inferioridade, o que está presente em ambas as versões, de Perrault e dos irmãos Grimm: há uma constante em relação à mulher, enquanto gênero com papéis sociais definidos: ela deve ser frágil, obediente e resignada ao lar e ao homem, o que reforça a autoridade e superioridade deste.

Chamou a atenção, neste sentido, a releitura que a artista plástica alemã, Caroline Weiss, de Munique, faz de alguns contos de fada, como *Chapeuzinho Vermelho*, trazendo à tona uma importante reflexão sobre o papel da figura feminina na sociedade contemporânea.

Considera-se que a obra *Rotkäppchen* se destaca para o público adulto e infantil por deixar explícita a intertextualidade que remete à obra original de *Chapeuzinho Vermelho*, por isso, a fim de evocar uma proximidade com a educação, serão relatadas, a seguir, algumas das intersecções entre Literatura Infantil, ensino e a obra de Weiss.

PALAVRAS FINAIS: *ROTKÄPPCHEN* NA SALA DE AULA

A Literatura Infantil é, portanto, um objeto cultural, feito de histórias, poemas e trabalho artístico que cativam as crianças, apesar de que alguns livros não foram escritos para elas. Para Zilbermann (2003, p. 28), sendo a Literatura Infantil um objeto cultural, cabe ao professor “o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...]”.

De maneira que a Literatura Infantil tem fundamental participação no desenvolvimento do aluno, ao proporcionar uma

abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p. 5).

Para tanto, o professor é o mediador entre o aluno e a literatura, é o sujeito mediador no processo de conquistar o aluno para a leitura, aproximando-o do mundo dos livros e contribuindo para a formação de leitores. E, neste sentido, a Literatura Infantil deve ser reconhecida como possibilidade de trabalho nas escolas, formando não apenas leitores, mas cidadãos pensadores e críticos. Pois sendo a literatura um produto da linguagem, da faculdade humana de se expressar, é evidente que ela será profundamente social, representando temas que abarcam vivências, sentimentos, medos, sonhos e valores da realidade humana. Por isso, ela possui potencialmente a qualidade e vantagem de informar, educar e entreter seus leitores, que se encontram com o mundo real por outras vias: as da fantasia, do imaginário e do lúdico.

Colocando esta questão em diálogo com a pintura analisada (Figura 3), acredita-se que, trazer à sala de aula uma imagem como a de *Rotkäppchen*, em paralelo com a narrativa, permitiria trabalhar com problemas atuais da sociedade, sobretudo os que dizem respeito à criança do gênero feminino, seus anseios e dificuldades, permitindo que esta se identifique com o enredo e as personagens da história. Não numa simples transposição de papéis, mas num processo crítico, de informação, indagação e formação crítica da criança, que acompanhe o seu processo de amadurecimento que se inicia cada vez mais cedo.

Por um lado, pode-se questionar: mas a criança está preparada, psicológica e emocionalmente para compreender quem são os “lobos” na sociedade? Teoricamente, não. Mas, na prática todos sabemos que o amadurecimento dela acontece de forma cada vez mais precoce. Seja através do rádio, da televisão, da internet ou de outros meios, a criança está a par de tudo o que acontece e, sendo assim, compreende-se que a solução é orientá-la e informá-la. Para tanto, a Literatura Infantil cumpre um importante papel já que, por conter subliminarmente crenças, ideologias e valores, ela não apenas forma leitores, mas cidadãos.

Ao se colocar no lugar da personagem, a criança automaticamente tem um problema a resolver, e precisa se colocar de forma ativa, pensar e buscar possíveis soluções para ele. Feito isso, no plano ficcional e imaginário,

o efeito surtido será, possivelmente, o reflexo no comportamento da criança em situações reais do seu cotidiano, pois, ao se deparar com problemas semelhantes aos que simulou através dos contos, saberá que atitudes tomar. Isto porque, como muito bem colocou Da Costa (2007, p. 98-99):

Uma das razões do encanto pelas narrativas é o fato de que o leitor pode experimentar emoções e angústias semelhantes às das personagens, sem precisar se expor verdadeiramente, em tempo real, a todos os perigos e sofrimentos. [...] A literatura, em sua natureza representativa e mimética, transforma em linguagem essa necessidade humana de construção da singularidade, de uma identidade idealizada porque não está definida, porque se encontra sujeita aos sabores e dissabores da vida. O leitor busca com frequência na literatura as perguntas e as possíveis soluções para os acontecimentos, os sentimentos e os pensamentos que o acometem pelo simples fato de estar vivo.

Além disso, à criança também deve ser ensinado a como fazer a leitura de uma imagem, de elementos extraverbais: quais cores prevalecem; que expressões as personagens têm; em qual espaço/tempo elas estão ambientadas; qual o efeito que esta pintura/imagem causa no público; existe movimento ou estatismo, e assim por diante. Até porque, “há uma relação estreita entre a imagem do livro e a imagem que as palavras formam na mente do leitor ao ler qualquer texto. Todas essas imagens constituem representações do mundo e da história” (DA COSTA, 2007, p. 71).

Quando se trata do público infantil, há elementos na referida pintura que apenas sob a orientação de um professor mediador poderiam ser trabalhados em sala de aula, discutidos e problematizados. Acredita-se que a apropriação feita pela artista alemã poderia ser adaptada para o ensino, enquanto instrumento pedagógico que pretende ensinar à criança ações de prevenção ao abuso sexual infantil, sobretudo às meninas.

Em diálogo com a temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 2001) afirmam que o papel da escola e do professor é transmitir informações e orientar os alunos a respeito da temática sexualidade, sobretudo porque este assunto ainda é visto como um tabu pela sociedade, que acaba omitindo casos de abuso sexual infantil ao invés de denunciá-los. Portanto, a inserção do debate sobre violência sexual de crianças e jovens deve acontecer na escola, a partir do momento em que ela, de forma didática, prepara os alunos para o reconhecimento, o enfrentamento e o impedimento de situações que ameacem a sua integridade física, moral e psicológica, bem como seus direitos humanos, preconizados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8. 069/90).

De acordo com a apostila *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes* (2008, p. 39), a violência sexual infantil provoca as seguintes consequências:

- a) deturpa as relações sócio-afetivas e culturais entre adultos e crianças/adolescentes ao transformá-las em relações genitalizadas, erotizadas, comerciais, violentas e criminosas;
- b) confunde, nas crianças e adolescentes violentados, os papéis dos adultos, descaracterizando as representações sociais de pai, irmão, avô, tio, professor, religioso, profissional, empregador, quando violentadores sexuais; perde-se a legitimidade da autoridade do adulto e de seus papéis e funções sociais;
- c) inverte a natureza das relações entre adultos e crianças/adolescentes definidas socialmente, tornando-as: desumanas em lugar de humanas; negligentes em lugar de protetoras; agressivas em lugar de afetivas; individualistas e narcisistas em lugar de solidárias; dominadoras em lugar de democráticas; controladoras em lugar de libertadoras; perversas em lugar de amorosas; desestruturadoras em lugar de socializadoras;
- d) estabelece, no ser violentado, estruturas psíquicas, morais e sociais deturpadas e desestruturantes, principalmente nos abusos sexuais de longa duração e na exploração sexual comercial;

Nesta ordem de considerações, é preciso também destacar que a importância da intervenção do professor e da escola se justifica pelo fato de que, na maioria dos casos, é no ambiente escolar que os casos de abuso sexual são identificados através da observação das mudanças de comportamento do aluno, visto que dificilmente a criança contará sobre o abuso sexual, pois se sente culpada e envergonhada pelo mesmo.

Além disso, a relevância e a positividade de trabalhar em sala de aula a questão do abuso sexual infantil através de uma pintura como a de *Rotkäppchen* constitui-se no fato de os textos visuais serem o primeiro contato que a criança tem quando ainda não alfabetizada. É por isso que a linguagem não verbal normalmente integra o livro infantil, pois facilita a construção da interpretação do leitor. Sendo assim, o conto *Chapeuzinho vermelho* e a pintura *Rotkäppchen*, utilizados de forma paralela, funcionam como um instrumento de educação e de formação da criança, através das informações que transmitem sobre a vida prática – questões como respeito, direitos e deveres, valores humanos, etc. Isto é possível porque, independentemente do gênero narrativo e dos demais elementos que o constituem, as obras infantis podem, além de emancipatórias, serem pedagógicas. “São pedagógicas aquelas que têm como objetivo maior ensinar algo ou mobilizar a criança para um determinado comportamento. Já as narrativas emancipatórias alimentam a criatividade, a curiosidade e a

fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade” (AGUIAR, 2001, p. 106).

A Literatura Infantil pode ser a ponte para tratar de problemáticas sociais atuais que dizem respeito ao universo da criança. No entanto, destaca-se que há leituras apropriadas para cada estágio de aprendizagem que, escolhidas conscientemente pelo professor, devem levar em conta, por exemplo, o contexto sócio-histórico no qual a criança está inserida, sua idade, sexo, bem como seu desenvolvimento psicológico, intelectual e espiritual. Os livros infantis escolhidos para a criança devem, sobretudo, contemplar as seguintes funções:

[...] deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. [...] A função primeira do livro infantil é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens. O essencial é a qualidade de emoção e sua ligação verdadeira com a criança. Há emoções poéticas que, presentes ou não no livro infantil, são diretamente acessíveis a todas as crianças (GOÉS, 1991, p. 22).

A partir deste importante papel que a Literatura Infantil desempenha, não se deve esquecer da dimensão artística do texto, ou seja, da qualidade estética da obra, pois, não raras vezes, percebe-se que a Literatura recai na falácia de adaptar os textos para versões simplistas, reduzidas e inferiores, duvidando da capacidade do aluno de interagir com o texto, interpretá-lo e construir importantes significações.

Para finalizar, é importante sinalizar o desenvolvimento do trabalho com outras linguagens, como a pintura, para conquistar os alunos e criar um ambiente de leitura, o que não significa que esta deva substituir o texto, sob perigo de prejudicar a formação do leitor. Antes disso, porém, é necessário que a Literatura Infantil seja realmente entendida como um texto literário, que possui valor estético. O complemento “Infantil” apenas indica que tal material, também, pode ser lido pelo público infantil, porque a Literatura Infantil é, antes de tudo, *Literatura*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. Vol. I. 3. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo:

Brasiliense, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas* (trad. Arlene Caetano). São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANTON, K. *E o príncipe dançou...*. São Paulo: Ática. 1994.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. Ática, 1991.

DA COSTA, Marta Morais. *Metodologia do ensino da Literatura Infantil*. Curitiba: Ibepex, 2007.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE [1990]. 7. Ed. Brasília: Câmara, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. Ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

GAGNEBIN, Marie Jeanne. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Mago, 1997.

GOÉS, Lúcia Pimentel. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos de Grimm*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989.

_____. *Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm*. Stuttgart, s/ed, 1892.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. *Literatura Infantil brasileira: história e histórias*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1988.

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

_____. *Histoires ou contes du temps passé Avec des Moralitez*. Paris: s/ed, 1697.

ROCHA, Waldyr Imbroisi. As várias histórias de Chapeuzinho Vermelho: repressão e moral nos contos de fadas. In: *Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*. Ano 3 - Edição 4 – Junho-Agosto de 2010.

ZILBERMANN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 9. ed. São Paulo : Global, 2003.