

# Crianças, Histórias e Segredos: representações de infâncias

Children, Stories and Secrets: representations of Childhoods

---

MAREK TESAR<sup>1</sup>

TRADUÇÃO DE MARIA CRISTINA BRIANI

**RESUMO:** Os contos de fadas têm um papel importante na educação infantil. As histórias e os livros ilustrados que delas derivam e carregam suas mensagens são instrumentos poderosos que modelam as infâncias. As histórias também fazem parte de todo jardim de infância e dos centros de educação infantil, e o ato de contá-las é uma atividade diária. Este texto sustenta que as histórias, sob qualquer forma, têm por intenção moldar as crianças e as infâncias. Isso é visível por meio das representações de infâncias e crianças contidas nessas histórias e este texto apresenta exemplos de várias culturas e sociedades e de certos sujeitos infantis que são produzidos. As histórias selecionadas aqui ilustram diversas visões sobre a infância e, em particular, seu lugar na Nova Zelândia na atual condição neoliberal. Este texto problematiza a importância das histórias utilizadas com crianças, uma vez que considera potenciais enredos ocultos que permanecem secretos e invisíveis, mas que produzem um discurso igualmente poderoso. O texto analisa o que há por debaixo dos significados óbvios dos belos textos e ilustrações das histórias, sejam elas impressas ou encenadas. Por fim, este texto defende a seleção cuidadosa de histórias para uso em ambientes de primeira infância e difunde a visão de que as histórias são sempre complexas e multifacetadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infâncias; histórias; representações de infâncias.

1. Universidade de Auckland, Auckland, Nova Zelândia.

**ABSTRACT:** Fairy tales have a substantial role in early childhood education. Stories and picture books, that derive from them and carry their messages, are powerful instruments that shape childhoods. Stories are also part of every kindergarten and early childhood centre, and the act of narrating the stories they tell is an everyday activity. This article argues that stories, in any form, aim to shape children and childhoods. This is visible through representations of childhoods and children in these stories, and this article presents examples of this from various cultures and societies and certain child subjects that are produced. The selected stories illustrate various views on childhood and in particular its place in the current neoliberal New Zealand condition. This article problematizes the importance of the stories used with children, as it considers potential hidden transcripts of stories that remain secret and invisible, but which produce an equally powerful discourse. This article analyses what lies beneath the obvious meanings of the text and beautiful pictures of stories, either published or performed. Finally, this article argues for the careful selection of stories for use in early childhood settings and promotes a view that stories are always complex and multifaceted.

**KEYWORDS:** Childhoods; children's stories; childhood representations.

A infância é uma noção controvertida. Preocupações sobre o que a constitui foram bastante pesquisadas do ponto de vista biológico, sociocultural, político e moral. Este texto concebe a infância como uma noção socioculturalmente produzida, sem limites claros, constantemente renegociada e moldada por multitudes de histórias e textos produzidos e desenvolvidos para crianças, mas raramente por crianças. Em primeiro lugar, serão consideradas as perspectivas históricas e origens das histórias e, em seguida, será investigado o seu uso como ferramenta pedagógica no trabalho com crianças. Seu papel na formação de representações de infâncias e no discurso educacional é examinado na medida em que esses contos são transformados na forma atual de histórias, livros e livros ilustrados. As histórias, e os livros ilustrados em particular, são parte estabelecida do espaço da educação infantil como ferramenta pedagógica formativa. Elas não apenas moldam as crianças e suas infâncias, mas também produzem importantes representações de infâncias para crianças, professores, pais, a comunidade mais ampla e a sociedade. Três instrumentos são usados para analisar essas mensagens: *Toy Story 3*, o popular filme familiar americano; *My Feelings (Meus Sentimentos)*, série de livros de histórias publicada pelo governo da Nova Zelândia; e finalmente *The Secret and Mysterious Process of Education (O Processo Secreto e Misterioso da Educação)*, uma história a que foram

expostas algumas crianças de jardins de infância na Tchecoslováquia totalitária durante os anos 1970 e 80.

A abordagem metodológica aplicada na seleção dessas histórias considerou diversas histórias de diferentes países, culturas e infâncias. Essa seleção inclui uma história de sucesso comercial (*Toy Story 3*), uma série de livros ilustrados financiada, apoiada e distribuída por um governo (*My Feelings*) e a uma história secreta e subterrânea que compromete o discurso oficial (*The Secret and Mysterious Process of Education*). Essas histórias foram selecionadas seguindo a experiência do autor em tê-las narrado, apresentado ou utilizado com crianças em serviços voltados para a primeira infância. A diversidade de histórias retrata uma análise de como os adultos vêem a infância e como lidam com complexas concepções de criança e de infância, abordando a relação entre textos e imagens de histórias e as mensagens que apresentam sobre as crianças e as infâncias.

A importância das histórias que são lidas e utilizadas com crianças, bem como os possíveis *scripts* ocultos, que permanecem secretos e invisíveis nas histórias, mas que produzem um discurso igualmente poderoso, são problematizados neste texto, o qual procura descobrir o que há por debaixo dos sentidos óbvios do texto e das lindas imagens dos livros ilustrados. O texto defende uma seleção cuidadosa de histórias para uso em ambientes de primeira infância e, mais importante, difunde a visão de que histórias são sempre complexas e multifacetadas. As crianças das quais este texto trata não são crianças reais que vivenciaram essas histórias, em vez disso o foco recai sobre a complexidade da infância e como ela é entendida.

#### AS COMPLEXIDADES DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas são instrumentos poderosos e tecnologias produtivas de controle que moldam o discurso das infâncias (ZIPES, 1997). Independente das ideologias em que são utilizados, eles confrontam os mesmos dilemas éticos, filosóficos e educacionais. Os contos de fadas podem ser vistos como um santuário de liberdade, pensamentos e imaginação fantástica (ZEPKE; NUGENT; LEACH, 2003), uma ilha isolada de livre expressão “infantil” no mar de conformidade adulta e pretensas ideias unificadas sobre forma e conteúdo. Eles podem, também, permitir aos adultos serem aceitavelmente “infantis”. Tais contos são um produto moderno de uma tradição oral de compartilhar histórias, tanto com crianças como com adultos – originalmente eles não eram destinados a crianças (ZIPES, 1979). Para

serem disponibilizados às crianças, os contos de fadas tradicionais foram refinados, adaptados, tratados, convertidos, traduzidos e decodificados, mantendo seu charme e poder (DEGH, 1981). Existe uma ampla literatura voltada para a lógica por trás da criação e evolução dos contos de fadas (ZIPES, 1988); suas interpretações (LEVORATO, 2003; MALLETT, 1984; TATAR, 1992); a transformação de sua forma (DE CORDOVA, 1994; GIROUX, 1999) e sua influência e poder (ALI, 2009; ZORNADO, 2001).

O ato de contar histórias como método de compartilhar contos de fadas é uma arte na qual a apresentação e representação das histórias é tão importante quanto o conteúdo (ALI, 2009). O que hoje em dia considera-se como contos de fadas era anteriormente conhecido como conto popular (DEGH, 1981), conto de maravilhas (WARNER, 1994) e conto oral (DORSON, 1966). A rica e diversificada tradição dos contos de fadas existiu em diversas formas, séculos atrás, antes da emergência da “ciência do folclore” (DORSON, 1966, p. v). Dentro das tradições europeias, os adultos, normalmente os mais velhos, contavam histórias que foram passadas de geração em geração no seio de famílias e comunidades por meio da arte de contar histórias, reunindo um forte vínculo com a terra, a cultura e as etnias dentro de uma determinada região.

Os contos de fadas originais com frequência sobrepunham uma voz doce e melodiosa a mensagens amargas, perigosas e obtusas (ZIPES, 1994). Algumas histórias versavam sobre povos e vizinhos locais, rios e montanhas, ladrões e heróis; algumas eram baladas de assassinatos e histórias de amor infeliz, algumas recheadas de violência, enquanto outras cheias de compaixão (TATAR, 1992). Brutalidade gentil, a eterna luta entre o bem e o mal, o direito ao casamento, questões de gênero, riqueza e escassez e magia neles se entrelaçaram (WARNER, 1994). Os contos de fadas, e as histórias em geral, são importantes na socialização da vida da criança (LEVORATO, 2003) e a linguagem do contador de histórias é usada para construir a história nos reinos do contexto social (CANTON, 1994). Há, nos contos de fadas, uma distribuição bastante particular de poder entre meninos e meninas, homens e mulheres, representando uma visão de mundo frequentemente desequilibrada e estereotipada (WARNER, 1994).

#### A TRANSFORMAÇÃO DE HISTÓRIAS

Os Irmãos Grimm são talvez os mais conhecidos e mais importantes colecionadores de histórias. Embora não tenham sido os primeiros a transformar contos populares em contos de fadas, usaram uma abordagem diferente na coleta, ajuste

e distribuição destes para essa outra forma. Sua coleção de contos de fadas foi reescrita e relançada, pelos próprios autores, uma série de vezes (ZIPES, 1988). Atualmente, talvez fossem considerados editores muito qualificados que nem sempre reconheceram suas fontes; eles fizeram o que hoje é uma prática comum: selecionaram e adaptaram contos de fadas para o que é tido como “apropriado” para a época (ZIPES, 1997). Não só o idioma foi adaptado, mas ideias foram também refinadas e o material “inadequado” foi removido dos contos populares originais (DEGH, 1981) para atender a proposta educacional<sup>2</sup> dos contos de fadas (TATAR, 1991) ou, como são mais popularmente consideradas atualmente, histórias infantis. Adaptados e refinados, eles são instrumentos tanto de produção como de manipulação (ZORNADO, 2011).

A transformação dos contos de fadas em vários gêneros diferentes (CANTON, 1994) continua, na medida em que essas histórias se entrelaçaram intimamente no *zeitgeist* de produtos empacotados em um mundo globalizado e centralizado (GIROUX, 2005), com o discurso dominante dos contos de fadas incorporando e assumindo os discursos menores dos contos populares. Alguns aspectos dos contos de fadas têm se mantido, enquanto outros têm sido redesenvolvidos e remodelados para se tornar um grande discurso literário para as crianças<sup>3</sup>. Grande parte da literatura explora perspectivas na tentativa de explicar estes aspectos, incluindo a psicológica (FRANZ, 1996; TATAR, 1992; BIRKHÄUSER-OERI, 1988; MALLETT, 1984); a crítica literária e cultural (CANTON, 1994; GIROUX, 1999; LEVORATO, 2003; ZIPES, 2006; ZORNADO, 2001), todavia poucos autores os examinaram no campo da educação.

Os livros ilustrados são derivados dos contos e compartilham histórias que foram adaptadas para o público mais jovem que ainda não pode ler (MELROSE, 2012) e, portanto, são instrumentos poderosos que moldam infâncias. Sua importância reside em sua disponibilidade: eles fazem parte de cada jardim de infância e centro de primeira infância (e lares infantis), e o ato de narrar as histórias que eles contam é uma atividade diária. O currículo de primeira infância e as diretrizes curriculares *Te Whāriki* (MINISTRY OF EDUCATION, 1996) falam sobre compartilhar linguagens e a cultura das crianças em narrativas, relacionando-as com os lares infantis através de histórias. Este texto argumenta que as histórias compartilhadas

2. Este é apenas um de muitos aspectos e propostas dos contos de fadas.

3. A questão provavelmente levaria também aos discursos em torno da “Culturing the Child” (RUWE, 2005), “Erosion of Childhood” (SURANSKY, 1983) e “Disappearance of Childhood” (POSTMAN, 1994).

com crianças, seja como livros ilustrados ou não, representam imagens de crianças e infâncias desejáveis e criam condições específicas para guiar e desafiar as crianças a se tornarem determinados tipos de sujeitos criança. A seguir, por meio da análise de dados de histórias que são compartilhadas dentro de centros de primeira infância, o texto irá examinar como tal formação tem lugar. As histórias selecionadas ilustram vários pontos de vista sobre a infância e como as crianças e suas infâncias são representadas na literatura.

#### MY FEELINGS (MEUS SENTIMENTOS): UMA ANÁLISE FOULCAUTIANA

*My Feelings* é uma série de livros ilustrados criada, patrocinada, impressa e distribuída gratuitamente pelo Ministério da Educação da Nova Zelândia para todos os serviços de primeira infância licenciados e agências júniores. Essas histórias, que à distância se assemelham a contos de fadas com finais felizes, destinam-se a apoiar professores no trabalho com crianças em momentos difíceis. Elas retratam infâncias e crianças a partir de uma certa perspectiva (TESAR, 2013), por exemplo, na história *Off you go, Auntie Ma (Você vai embora, Titia Ma)*, a menina Huriana diverte-se atendendo e participando das atividades da creche, mas ela não quer que Titia Ma, que a leva, a deixe lá por conta própria (HOLT, 2004). Huriana aprecia a companhia de Titia Ma e quer vivenciar sua educação de primeira infância com ela. A história representa uma mudança em seu pensamento, onde, em uma semana, Huriana desenvolve relações com o corpo docente e as crianças da creche. Como o site do Ministério da Educação afirma: “até sexta-feira ela pode se despedir feliz da Titia Ma” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). Em outra história da série *My Feelings*, intitulada *When Mum went away (Quando Mamãe foi embora)*, a mãe de Robbie, que é uma mantenedora da paz, sai em uma missão (MARRIOTT, 2004). Seu namorado, Nick, toma conta de Robbie enquanto sua mãe está longe, mas Nick não conhece Robbie tão bem como sua mãe e não utiliza a caneca correta para sua bebida favorita de chocolate. Robbie tem dificuldade na escola porque as crianças não compreendem como sua mãe pode ser mantenedora da paz e estar longe de casa. Além das questões de gênero consideradas neste livro, ele também toca no assunto das deficiências, pois Nick, que é ex-soldado, está em uma cadeira de rodas. No retorno da mãe de Robbie de sua missão no exterior, ela e Nick colaboram com o corpo docente para apoiar Robbie e seu relacionamento com outras crianças. Robbie passa a pensar sobre si mesmo de forma diferente e fica contente

com a nova caneca que sua mãe lhe deu com o desenho de uma palmeira. Outras histórias introduzem noções similares de certos sentimentos da vida “cotidiana” que uma criança pode confrontar no contexto neoliberal.

As histórias veiculadas nesses livros ilustrados servem para produzir corpos dóceis de crianças, na medida em que elas apagam a agência das crianças, orientando-as para uma posição mais plausível e desejada. A noção de Foucault (1991) de corpos dóceis fornece um caminho para analisar as complexas relações de poder que influenciam cada criança em um centro de primeira infância. Por meio da disciplina e controle dos professores, as crianças são sujeitas a uma vigilância complexa, destinada a cuidar delas e a protegê-las. Essa vigilância pode também ser observada no *playground* e na maneira pela qual os adultos se organizam e se posicionam (AILWOOD, 2003). As crianças não sabem quando estão sendo observadas e quando não estão, e, em função disso, constantemente governam a si mesmas (se comportam e agem) como se estivessem. Atos complexos de governo de si podem ser atribuídos às histórias de *My Feelings*, que sugerem e esperam que a criança se comporte e aja sobre seus sentimentos, em um padrão particular. Cada uma delas, assim, objetiva domar a infância, representando-a de maneira a produzir corpos dóceis que irão acompanhar o padrão sugerido. Talvez isso possa ser atribuído a vestígios do século XIX, quando a infância selvagem das ruas causava preocupações e seu comportamento contribuiu para o desenvolvimento de uma moldura educacional por meio da Lei Educacional de 1877 (RATA; SULLIVAN, 2009)<sup>4</sup>.

Histórias em livros ilustrados, tais como as encontradas na série *My Feelings*, não apresentam uma noção simples de poder de cima para baixo que força a criança a se comportar de uma certa maneira, mas ao invés sujeitam a criança às complexidades do poder no sentido foucaultiano (FENECH; SUMSION, 2007). No interior dessas relações de poder, a preocupação quanto ao que a criança deseja ler, quem seleciona os livros e as complexas mensagens dentro das histórias produzem crianças como corpos dóceis: elas têm uma escolha; sua agência transforma-se em governo de si; elas são compelidas pelo comportamento umas das outras; e são apoiadas e se tornam seus próprios controladores, assim como são controladas. Os livros ilustrados são portadores de saberes oficiais e subjugados, e as crianças

4. [N. da T.] A aprovação da Lei Educacional de 1877 estabeleceu o primeiro sistema nacional gratuito de ensino primário da Nova Zelândia. Antes disso, as crianças assistiam às aulas em escolas regidas pelo governo provincial, religiosas (Anglicana, Católica, Presbiteriana ou denominações metodistas), ou particulares, com qualidade muito variável.

ouvem, aprendem e são educadas por meio desses instrumentos de governo. Os livros ilustrados contam histórias que nunca são simples, mas sempre complexas, e cada criança extrai um resultado individual.

### TOY STORY 3: UMA ANÁLISE LYOTARDIANA

O filme *Toy Story 3* é um excelente exemplo de uma história que representa e retrata a infância de uma maneira determinada. O enredo desse conto de fadas contemporâneo é simples. Parte da história se passa em um centro de primeira infância. Os brinquedos são “vivos”, e são doados ao centro infantil local por uma família cujas crianças não brincam mais com eles. Eles estão bem animados, e ansiosos para finalmente serem “brincados” e amados novamente por crianças. Ao chegar, são recebidos como “estrangeiros” pelos brinquedos “locais”, que os introduzem na sala onde ficarão. O sinal toca e os novos brinquedos ficam extremamente animados, ao passo que os “locais” se escondem onde podem. Assim que os bebês e as crianças menores percorrem a sala, o filme mostra como elas não têm nenhuma intenção de brincar com os brinquedos. Elas são retratadas como seres instintivos que destroem, saqueiam, não se importam e lidam propositadamente com os brinquedos de maneira descuidada. Em um momento durante a “loucura” desse jogo destrutivo, um brinquedo olha para fora pela porta de vidro; vê as crianças mais velhas e as pequenas brincando com brinquedos da maneira como “deveriam”, uma forma que é mostrada como apropriada, correta e esperada de brincar e de se comportar com os brinquedos. Os brinquedos querem mudar para a outra sala com as crianças mais velhas, porém a hierarquia dos brinquedos não permite, e esta tensão se torna uma das tramas importantes do filme.

As complexas relações de poder presentes no filme retratam a luta dos brinquedos por seu espaço e felicidade. A divisão dos brinquedos se assemelha ao microcosmo do centro infantil: o espaço e a natureza das brincadeiras infantis divididos com base na idade, um critério de desenvolvimento apropriado. Os bebês e as crianças pequenas são retratados como violentos, bagunceiros, incontroláveis e agressivos. São representados como crianças que não sabem brincar, como se não se importassem com os brinquedos, como pequenos selvagens. São mostradas repetidamente destruindo os brinquedos, e estes, por sua vez, têm medo delas.

*Toy Story 3* foi um sucesso de público que arrecadou mais de 1 bilhão de dólares no mundo todo (BOX OFFICE MOJO, 2013). O *script* e a história oculta sobre as

crianças neste filme é que elas não sabem brincar e agem intuitivamente; no entanto, por meio da educação e orientação adequadas para a idade, elas podem aprender como brincar. Em outras palavras, há uma maneira correta de brincar – segurar uma boneca ou brincar com um dinossauro, por exemplo, e as crianças precisam ser ensinadas a fazê-lo. A educação torna-se o sujeito do conhecimento e do poder. O filme retrata as crianças no centro infantil de maneira cruel. Elas se comportam de forma cruel e os brinquedos veem como sua única saída escapar para as crianças mais velhas, ou para fora desse espaço horrível. Em um nível, o filme afirma algo sobre as crianças; em outro, sobre a finalidade e a natureza da educação. Domar a criança e ensiná-la a brincar são representados como os resultados esperados da educação. Os espectadores aprendem que a infância em centros de primeira infância é um ato confuso e violento, correndo lado a lado em tensão com a imagem de crianças fofas que obedecem, brincam e agem de maneira desejável e apropriada.

As crianças são, dessa forma, sobrepostas como “boazinhas” e “malvadinhas”. A história é poderosa e sedutora, e conceitua não apenas bons e maus, mas também maneiras adequadas e corretas de desenvolvimento. As complexidades são minimizadas por uma mensagem e recomendações muito claras. A variação de poder entre bons e maus é central no argumento de Giuni (2006) sobre as crianças utilizarem “enredos culturais dominantes, tais como mocinhos e vilões, como veículo para produzir suas identidades” (GIUNI, 2006, p. 97). As crianças são ativas nesse processo, e este texto concorda com a autora quando ela diz que “as crianças são agentes de poder perspicazes; elas são agentes políticos e morais” (GIUNI, 2006, p. 106).

Lyotard (1984), em seu trabalho pioneiro, compreende a pós-modernidade por meio da noção de performatividade. Em relação a essas histórias, isto significa que elas são apresentadas, narradas, produzidas e que incorporam certos regimes: regimes de verdade, regimes de saber e regimes de governo. Os papéis que as crianças desempenham em *Toy Story 3* legitimam o saber e os modos de agir de crianças em contextos de educação infantil. Cada um dos papéis das crianças, seja como “mocinho” ou como “vilão”, produz uma certa eficácia de resultado focalizado nas infâncias. As infâncias são medidas em termos de quão bem as crianças desempenham os papéis esperados dentro do espaço limitado no qual lhes é permitido manobrar. Assim, a maneira pela qual o conhecimento torna-se importante, sancionado e legitimado nos centros de educação infantil neoliberal é o quão útil, ou em um sentido lyotardiano, o quão bem ele desempenha, ou permite à criança desempenhar os papéis esperados. O conhecimento adquirido a partir da história estabelece as bases

deste conceito de performatividade. Dessa forma, o desempenho tem apenas uma relação limitada com o que a criança aprende ou é, mas, ao contrário, concentra-se em quão bem ou não a criança é capaz de executá-lo.

#### EDUCAÇÃO SECRETA: UMA ANÁLISE ROUSSEAUNIANA

A história *The Secret and Mysterious Process of Education (O Processo Secreto e Misterioso da Educação)* (BONDY, 1995) apresenta diferentes representações de infância em relação às duas histórias anteriores. A despeito de sua procedência em um contexto político e cultural diferente, ela narra uma importante história na forma de um conto de fadas de horror a que crianças de jardim de infância foram submetidas em determinados contextos. Conta a história secreta do que as aguarda quando entram no sistema escolar de educação socialista na Tchecoslováquia durante os anos 1970 e 1980. A história é intrigante e subversiva, na medida em que lida com o futuro das infâncias: a escolarização das crianças no ensino obrigatório. Enquanto a escola é muitas vezes celebrada como algo especial, positivo, onde as crianças aprendem com os professores, a escrita de Bondy (1995) representa uma cena de horror brutal:

Assim que as portas se fecham atrás do último aluno, o processo misterioso e secreto da educação se inicia. Primeiro, as crianças são hipnotizadas por uma cobra que o gestor escolar carrega de classe em classe. Em seguida, os camaradas professores cortam as barrigas dos meninos e meninas, abrindo-as bem, com um facão de matadouro que o diretor trouxe ..., e então, no resto das aulas do dia, os camaradas professores bagunçam em suas barrigas usando diferentes instrumentos. Da segunda para a última aula de cada dia, o gestor escolar traz um cogumelo que os camaradas professores embebem em tinta e empurram nos buracos vazios dos crânios dos alunos, através de suas narinas, usando pinças, e tudo que não é essencial e necessário é eliminado dos gânglios do lobo frontal. Então, os camaradas professores finalmente costuram as barrigas dos alunos e as limpam com uma mangueira que o diretor controla. Ele diz aos alunos para trocar seus sapatos e os manda para casa, onde, exceto pelas dores de cabeça e de estômago, seus pais nada notarão nem as crianças lembrarão de nada. Isso é repetido diariamente, cinco vezes por semana, de manhã e à tarde, e especialmente durante as aulas de cidadania e educação física, que são especialmente úteis no processo educativo acima mencionado (BONDY, 1995, p. 59-60).

Este conto tem como alvo o poder, a hegemonia e a ideologia da educação que eram parte do jardim de infância e da educação escolar naquele período, para implementar o conhecimento desejado e produzir determinados sujeitos infantis. Por meio da noção de “crianças limpas”, após o uso de métodos invasivos e, em seguida, enviando-as de volta para casa, para seus pais, Bondy expõe como as crianças eram submetidas ao poder absoluto do sistema e à sua capacidade de produção em massa de sujeitos infantis por meio dos espaços e processos educacionais públicos. O autor descreveu para as crianças como a sua posição de sujeito é produzida dentro do discurso oficial. Essa história questionou os conhecimentos encontrados nos livros ilustrados tradicionais, com sua abordagem expressiva, cruel e naturalista, e desafiou a forma como as crianças esperam ver a si mesmas em suas infâncias socialistas felizes e inocentes. A abordagem de Bondy sobre a educação como um processo assustador, brutal, dolorido e invasivo não sugere, todavia, que as crianças deveriam agir de acordo com suas experiências. A história de Bondy descreve como o propósito e o processo da educação escolar é reduzido ao preenchimento das cabeças (e estômagos) das crianças com pensamentos e ideias. E por serem brutais, impróprias e falsas, essas histórias sobre a educação permanecem em segredo e do lado de fora da educação tradicional.

Uma perspectiva interessante pode ser extraída a partir da leitura do romance *Emile*, de Rousseau, que focaliza a educação de uma criança e baseia-se (e discorda fortemente) no ponto de vista sobre a educação dos filhos apresentado, por exemplo, por John Locke. Rousseau (1979) entende que a infância é um assunto controverso ao afirmar que ela “é desconhecida” (ROUSSEAU, 1979, p. 33), e demonstrar em sua análise a falsa procura pelos humanos de um adulto dentro de uma criança, criticando a visão das crianças como “pequenos adultos”. Uma das declarações mais intrigantes de Rousseau é a de que “tudo é bom se for deixado nas mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1979, p. 37). Em outras palavras, as crianças são naturalmente boas e não corruptas, na medida em que estão em harmonia com a natureza; é a educação que recebem dos adultos (quase sempre dos pais) que estraga seu desenvolvimento. A proteção da crianças pelos adultos cria uma preocupação, um peso, um problema; como Rousseau acusa, os adultos “machucariam as crianças de bom grado para evitar que elas mesmas se machucassem” (ROUSSEAU, 1979, p. 43) – causado, em sua visão, pelo medo (e desconfiança) dos adultos em relação às crianças. Rousseau protege os direitos das crianças: “ninguém, nem mesmo o pai, tem o direito de ordenar a uma criança o que não é para o seu bem” (ROUSSEAU, 1979, p. 85). Na visão de Rousseau, as crianças

deveriam aprender primeiro sobre seus direitos, e depois sobre seus deveres. Para ele, a instituição inteira da educação é problemática: “tudo é loucura e contradição nas instituições humanas” (ROUSSEAU, 1979, p. 82). Elas corrompem as infâncias e suas “inclinações naturais” (ROUSSEAU, 1979, p. 85). No entanto, a infância é uma construção específica; como afirma Rousseau, ela representa um modo particular de “ver, pensar e sentir, que lhe são próprios” (ROUSSEAU, 1979, p. 90). Finalmente, quando fala a jovens professores focalizando o governo das infâncias e das crianças, ele os aconselha a “fazer tudo fazendo nada” (ROUSSEAU, 1979, p. 119).

Essa perspectiva rousseauiana, embora pesadamente criticada, fornece uma visão crítica alternativa da educação e da infância. *The Secret and Mysterious Process of Education*, tal como analisado no início desta seção, sugere um modelo de escolarização de cima para baixo, onde o conhecimento é adquirido por um ato artificial. Enquanto Rousseau sugere que a infância é um período específico, ele advoga por uma cuidadosa consideração de métodos e técnicas; um currículo emergente; o conhecimento de cada criança individualmente; uma educação sem lições verbais, onde a criança aprende a partir de sua própria experiência; e um retorno à natureza. O conceito abrangente que Rousseau descreve como essencial na educação da criança é a liberdade, ao contrário da história de Bondy, onde as barrigas das crianças estão cheias de um conhecimento que elas não podem usar ou lembrar (uma história verdadeiramente assustadora para uma criança de jardim de infância ingressando na escola).

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional pós-moderno, de discursos concorrentes, alimentados por diversas filosofias e pedagogias, as histórias e livros infantis não levam a um único resultado particular esperado. O currículo de primeira infância da Nova Zelândia, *Te Whāriki* (MINISTRY OF EDUCATION, 1996), vê as crianças como “aprendizes competentes e confiantes” (MINISTRY OF EDUCATION, 1996, p. 9), e este texto analisou de que forma histórias, contos de fadas, livros ilustrados sobre crianças e infâncias são instrumentos essenciais nesse processo. Histórias que são escritas, compartilhadas e narradas principalmente por adultos, representam as crianças e as infâncias de uma maneira particular: como boas, mal educadas, vítimas, ou infâncias tranquilas e obedientes, onde cada problema pode ser resolvido. Os adultos criam hipóteses sobre as histórias que eles contam para as crianças e sobre as que contam a si mesmos sobre crianças e infâncias (ZORNADO, 2001). Este texto aponta para a

ideia de que os adultos talvez precisem ouvir o que as crianças estão ouvindo. Se as crianças fossem contar e compartilhar histórias sobre suas experiências de infâncias e subjetividades, talvez a preocupação mudasse do governo das infâncias por meio das histórias, para as crianças, e não sua representação nas histórias.

Histórias contam contos de infâncias, em que cada criança é singular e diferente. Elas são construídas e concentradas em informar, influenciar e ajustar a criança e a infância. Isto ocorre seja ela uma história educativa pura e simples (como aprender sobre animais), ou uma que informe sobre “a ordem das coisas” (a que posição pertencem), uma história sobre uma noção conceitualmente difícil e desafiadora sobre como as crianças deveriam se comportar (não fazer mal, não fazer isso), ou que as informe sobre suas infâncias e como elas deveriam parecer (transição da casa para a educação infantil, da educação infantil para o ensino fundamental e médio) e ideias que desafiam tudo e objetivam desenvolver multiplicidades e diversidade (pais do mesmo sexo). Histórias dentro de livros ilustrados, filmes para crianças e contos infantis representam uma parte essencial na educação da criança e na vida de centros de educação infantil. Por meio da apresentação diária de histórias, as infâncias são capturadas em formas prontas para serem escolhidas, entregues e representadas. Dentro dessas formas diversas de contos de fadas contemporâneos, às vezes a cor, as ilustrações, o projeto encobrem poderosas mensagens que são disseminadas, mas que seus autores não podem prever. Os livros infantis são, dessa forma, recursos potentes cujo discurso não é neutro, mas sempre político para todos os envolvidos em um centro de educação infantil, na comunidade mais ampla e na sociedade.

Este texto defendeu uma reflexão crítica sobre a importância da mensagem que esses contos de fadas carregam: as histórias de governo e poder inevitáveis, controle e revelação do que os adultos pensam sobre as crianças e as infâncias, chamando a atenção para o fato de que tais mensagens estão muitas vezes ocultas sob a superfície de palavras, figuras e histórias atraentes e sedutoras. Em *Toy Story 3*, as crianças são retratadas como seres éticos, que desenvolvem uma noção de cuidado pelos brinquedos por meio de sua educação, algo que as crianças menores não possuem. O cuidado de Rousseau por uma criança é explorado por meio da tensão sobre se a criança é inerentemente boa ou não, e como se torna corrompida pelas instituições e pela sociedade. Por outro lado, usando o argumento de Foucault, denota o cuidado como uma forma de controle, ao passo que no sentido lyotardiano as histórias transmitem conhecimentos que capacitam as crianças para o desempenho, ajudando-as a desenvolver a eficiência necessária para alcançar os objetivos definidos para

elas na sociedade pós-moderna. Sem dúvida, as histórias, em sua forma de contos de fadas com finais felizes, são poderosas na maneira como retratam as infâncias e modelam as crianças. Elas demonstram que a criança não é apenas boa nem má, não só impertinente e nem sempre a vítima. As histórias nos livros ilustrados para a primeira infância incorporam as suas mensagens próprias e secretas. Esses segredos, com frequência, não são visíveis, nem claros. Sua invisibilidade elusiva e sentidos ocultos criam o imprevisível e quase sempre irresistível poder das histórias infantis e dos livros ilustrados sobre crianças e suas infâncias.

#### REFERÊNCIAS

- AILWOOD, J. Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 4, n. 3, p. 286-299, 2003.
- ALI, M. M. *How Folk and fairy tales aid children's growth and maturity: An analysis of their need fulfillment imagery*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press, 2009.
- BIRKHÄUSER-OERI, S. *The mother: Archetypal image in fairy tales*. Toronto, Canada: Inner City Books, 1998.
- BONDY, E. *Příšerné příběhy 1975–1986*. Praha, Czech Republic: MATA, 1995.
- BOX OFFICE MOJO. (2013). *Toy Story 3*. Disponível em: <<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=toystory3.htm>>.
- CANTON, K. *The Fairy tale revisited: A survey of the evolution of the tales, from classical literary interpretations to innovative contemporary dance-theater productions*. New York, NY: Peter Lang, 1994.
- DE CORDOVA, R. The Mickey in Macy's Window: Childhood, Consumerism, and Disney Animation. In: SMOODIN, E. L. (Ed.). *Disney Discourse: Producing the Magic Kingdom*. New York, NY: Routledge, 1994. p. 203-213.
- DEGH, L. Grimm's Household Tales and its Place in the Household: the Social relevance of a Controversial Classic. In: METZGER, M.; MOMMSEN, K. (Eds.). *Fairy Tales as Ways of Knowing*. Berne, CH: Peter Lang, 1981. p. 54-75.
- DORSON, R. M. Foreword. In: RANKE, K. (Ed.). *Folktales of Germany*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1996. p. i-xxv.
- FENECH, M.; SUMSION, J. Early Childhood Teachers and Regulation: complicating power relations using a Foucauldian lens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 8, n. 2, p. 109-122, 2007. doi: 10.2304/ciec.2007.8.2.109
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: The birth of the prison*. London, United Kingdom: Penguin Books, 1991.
- FRANZ, M.-L. v. *The interpretation of fairy tales*. New York, NY: Random House, 1996.
- GIROUX, H. A. *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Lanham, USA: Rowman & Littlefield, 1999.
- GIUGNI, M. Conceptualising goodies and baddies through narratives of Jesus and Superman. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 7, n. 2, p. 97-108, 2006.

- HOLT, S. *Off you go, Auntie Ma!* Wellington, New Zealand: Learning Media, 2004.
- LEVORATO, A. *Language and gender in the fairy tale tradition: A linguistic analysis of old and new story telling.* London, UK: Palgrave Macmillan, 2003.
- LOCKE, J. *Some thoughts concerning education.* Menston, United Kingdom: Scholar Press, 1970.
- LYOTARD, J.-F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge.* University of Minnesota: University of Minnesota Press, 1984.
- MALLET, C.-H. *Fairy tales and children: The psychology of children revealed through four of Grimm's fairy tales.* New York: Schocken Books, 1984.
- MARRIOTT, J. *When mum went away.* Wellington, New Zealand: Learning Media, 2004.
- MELROSE, A. *Monsters under the bed: Critically investigating early years writing.* New York, NY: Routledge, 2012.
- MINISTRY OF EDUCATION. *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa.* Wellington, New Zealand: Learning Media, 1996.
- MINISTRY OF EDUCATION. Down the back of the chair. 2011. Disponível em: <[http://www.the-chair.co.nz/servlet/Srv.Ecos\\_Signon?CN=12587&UC=MOEVIEW&AC=A877804567019987](http://www.the-chair.co.nz/servlet/Srv.Ecos_Signon?CN=12587&UC=MOEVIEW&AC=A877804567019987)>.
- POSTMAN, N. *The disappearance of childhood.* New York, NY: Vintage Books, 1994.
- RATA, E.; SULLIVAN, R. (Eds.). *An Introduction to the History of New Zealand Education.* Auckland, New Zealand: Pearson, 2009.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emile or On Education.* London, UK: Penguin Books, 1997.
- RUWE, D. R. *Culturing the child, 1690-1914: Essays in memory of Mitzi Myers.* Lanham, MD: Children's Literature Association and Scarecrow Press, 2005.
- SURANSKY, V. P. *The Erosion of Childhood.* Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1983.
- TATAR, M. *Off with their heads!: Fairy tales and the culture of childhood.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.
- TESAR, M. My Feelings: Power, politics and childhood subjectivities. *Educational Philosophy and Theory*, v. 46, n. 8, p. 1-13, 2013.
- \_\_\_\_\_. Children, Stories and Secrets: Representations of Childhoods. In: HEDGES, H.; PODMORE, V. (Eds.). *Early Childhood Education: Pedagogy, Professionalism and Philosophy.* Auckland, New Zealand: Edify, 2014, p. 172-184.
- WARNER, M. *Wonder tales.* London, UK: Chatto & Windus, 1994.
- ZEPKE, N.; NUGENT, D.; LEACH, L. (Eds.). *Reflection to transformation a self-help book for teachers.* Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press, 2003.
- ZIPES, J. D. *Breaking the magic spell: Radical theories of folk and fairy tales.* Austin, TX: University of Texas Press, 1979.
- \_\_\_\_\_. *The Brothers Grimm: From enchanted forests to the modern world.* New York, NY: Routledge, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Fairy tale as myth / Myth as fairy tale.* Lexington, KY: University Press of Kentucky, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Happily ever after: Fairy tales, children, and the culture industry.* New York, NY: Routledge, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Fairy tales and the art of subversion.* New York, NY: Taylor & Francis, 2006.
- Zornado, J. L. *Inventing the child: Culture, ideology, and the story of childhood.* New York, NY: Garland Publishing, 2001.

**SOBRE O AUTOR**

MAREK TESAR é doutor em educação e especialista em estudos da infância e em educação infantil. Leciona na Universidade de Auckland, Nova Zelândia.

*E-mail:* m.tesar@auckland.ac.nz.

*Recebido em 13 de março de 2015 e aprovado em 13 de abril de 2015.*