



# “PELE DE ASNO”: CONTOS DE FADAS, CENSURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Gabriel Dante da Silva Monteiro [\*]  
Fernando Maués de Faria Júnior [\*\*]

## RESUMO

Este trabalho corresponde a uma proposição teórica, crítica e metodológica referente ao ensino de Literatura e à formação estética com contos de fadas no oitavo ano do Ensino Fundamental II. Considerando a substancialidade artística dos contos de fadas, é necessário relativizar as censuras quanto a estes textos na Educação Básica. Objetiva-se aqui propor um trabalho flexível com o conto “Pele de asno”, versão de Perrault, a partir do letramento literário à luz da teoria de Rildo Cosson (2021), relativizando a censura em contexto escolar. Como metodologia, selecionamos “Pele de asno” em interseção com a BNCC (2018) e João Wanderley Geraldi (1990). Nosso principal referencial teórico foi André Luiz Ming Garcia (2021), Marisa Lajolo (2018), Michèle Petit (2019), Nelly Novaes Coelho (2012), Rildo Cosson (2021) e Regina Zilberman (2019). Esta pesquisa comporta três partes: histórica, analítica e didática. Nesta última, os impulsos didáticos propostos orbitam em torno das práticas de letramento literário. Nas considerações finais, apontamos para a relevância da mediação do professor no letramento literário e para a necessidade de (re)leitura de contos de fadas em âmbito escolar, suscitando a criticidade dos alunos a partir da interação estética e possibilitando engajamento no processo de ensino-aprendizagem de Literatura.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Contos de fadas. Censura. Educação literária.

[\*] Graduando em Letras – Português na Universidade Federal do Pará.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8136-2481>. E-mail: [gabriel.monteiro@ilc.ufpa.br](mailto:gabriel.monteiro@ilc.ufpa.br).

[\*\*] Doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7846-8883>. E-mail: [fmaues@ufpa.br](mailto:fmaues@ufpa.br).



## INTRODUÇÃO

Em *Narrativas do Humanismo*, Serres (2015, p. 105), filósofo francês, propõe uma reflexão relevante quando diz que “[t]odos nós precisamos de uma narrativa para existir.” Essa noção ontológica nos impulsiona a reafirmar o estreito vínculo entre a humanidade e as histórias que a acompanham desde sua gênese, como mitos, lendas, fábulas, sagas, contos, parábolas e tantas outras manifestações orais. Atravessando gerações, o conteúdo fantástico dessas narrativas nos outorga a existência e a resistência enquanto sujeitos. Complementando a colocação do autor, segundo as ponderações de Malinowski (*apud* CARVALHO, 1982, p. 25), o mito é “um ingrediente vital da civilização humana”.

Sendo o mito o fulcro das narrativas fantásticas que conhecemos como “contos de fadas” (CARVALHO, 1982), é necessário observar suas manifestações ao longo da história. A partir disso, será desenvolvido um conciso contexto histórico em relação aos contos de fadas entre a Idade Média e os séculos XVII e XVIII, período em que a narrativa “Pele de asno” é incorporada ao cânone dos “Contos de Mamã Gansa”, de Charles Perrault. A escolha desse conto é motivada pelo fato de “Pele de asno” ter sido, em essência, a narrativa que deu início ao acervo clássico da literatura infantil (CARVALHO, 1982), mas que, ao longo dos séculos subsequentes à sua publicação, foi sendo apagada do cânone dos contos de fadas por conta da principal temática tabu presente no enredo: o incesto.

Além disso, convém indicar que a censura se tornou mais sensível à medida que a acepção de “infância” foi-se modificando entre os séculos XVII e XVIII, período no qual um modelo burguês de família emerge na Europa, tendo como alguns princípios “a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e da educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condições de uma identidade familiar.” (ZILBERMAN, 2003, p. 17).

Impelidos por esse contexto, investigamos vias para que o conto “Pele de asno” seja inserido num contexto escolar, visando principalmente ao ensino de Literatura na Educação Básica em diálogo com práticas de letramento literário.

Neste estudo, entendemos o letramento literário a partir das considerações de Cosson (2021), o qual defende a utilização de ferramentas didáticas que priorizem “a experiência do



literário” (p. 47), isto é, um encontro do leitor com a obra que, para ocorrer efetivamente, precisa suscitar a criticidade do aluno diante do texto literário.

Mediadas por um professor, essas práticas objetivam redimensionar a aprendizagem dos estudantes quanto à linguagem e à literatura. Atualmente, as aulas tradicionais de Literatura têm perdido de vista o protagonismo do texto literário. O letramento literário, por sua vez, redireciona as práticas de ensino para a aprendizagem da Literatura e para a experiência com o literário, as quais, assim como o conto “Pele de asno”, têm sido marginalizadas nas salas de aula.

Nesse viés, partindo da parte histórica, este texto persegue os seguintes objetivos: ponderar criticamente o conto “Pele de asno”, analisando alguns trechos da versão em prosa, sobretudo aqueles que provocaram – ainda provocam – um clamor pela censura; relativizar a censura que, por motivações históricas, políticas e ideológicas, tem omitido o conto “Pele de asno” do cânone; e inserir essa narrativa em contexto de ensino e aprendizagem de Literatura no oitavo ano do Ensino Fundamental II, a partir de práticas de letramento literário ajustáveis. Além disso, destacamos a premência da (re)leitura de contos de fadas, ressaltando as possibilidades de mediação que devem ser aplicadas pelo professor.

## **FONTES DA LITERATURA INFANTIL E DOS CONTOS DE FADAS**

Embora compartilhem de muitos aspectos, contos de fadas e literatura infantil não correspondem estritamente à mesma coisa. Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil nasce a partir dos contos de fadas, e sua consolidação se dá entre o fim do século XVII e no decorrer do século XVIII, período em que um modelo burguês de família surge no Ocidente. Além disso, como veremos, os contos de fadas, anteriormente à Idade Moderna, nem sequer eram direcionados a crianças, pois a própria aceção de infância inexistia nesse período. Portanto, só há literatura infantil quando o “infantil” é assimilado na sociedade, sendo a criança participante de um processo educativo que possui um acervo de obras literárias específicas ao grupo (ZILBERMAN, 2003).

É necessário ressaltar, todavia, que um mapeamento exato dos contos de fadas não é possível. Na obra de Coelho (2012), podemos observar que as narrativas populares a que hoje



temos acesso - preservadas na tradição oral ou escrita - eram levadas de uma região a outra por peregrinos, viajantes, cavaleiros e comerciantes, misturando-se, dessa forma, com outras, formando, por conseguinte, ainda outras. Nesse viés, Darnton (2021) mostra-nos que, embora muitíssimas versões existam de uma mesma história, como “Chapeuzinho vermelho”, o vigor da narrativa é mantido justamente pelo processo de tradicionalidade, ou seja, os contrastes de uma versão para outra realçam os elementos que reincidem no enredo, atestando, assim, a vitalidade da narrativa na memória popular.

No contexto de Idade Média - apesar de as versões mais primitivas de contos populares apresentarem figuras muito conhecidas por crianças, como “ogros”, “lobisomens” e “fadas” - é crucial destacar que a compreensão de “infância” era, no mínimo, diversa da que temos hoje; ou, em termos mais incisivos, inexistente. Richter (1977 *apud* ZILBERMAN, 2003, p. 36) esclarece-nos de que

[n]a sociedade antiga, não havia “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos.

Em diálogo com Richter, complementa Stone (1979 *apud* ZILBERMAN, 2003, p. 37):

As crianças eram frequentemente negligenciadas, tratadas brutalmente e até mortas; muitos adultos tratavam-se mutuamente com suspeita e hostilidade; o afeto era baixo e raro. [...] A falta de uma única figura materna nos primeiros dois anos de vida, a perda constante de parentes próximos, irmãos, pais, amas e amigos devido a mortes prematuras, o aprisionamento físico do infante em fraldas apertadas nos primeiros meses e a deliberada quebra da vontade infantil, tudo contribuiu para um “entorpecimento psíquico”, que criou muitos adultos, cujas respostas aos outros eram, no melhor dos casos, a indiferença calculada e, no pior, uma mistura de suspeita e hostilidade, tirania e submissão, alienação e violência.

A partir desse âmbito de negligência para com as especificidades infantis, pode-se observar que o próprio brincar, prática imprescindível à formação da criança (CORASARRI; VAGULA; NASCIMENTO, 2018), também se imiscuía com o entretenimento do mundo dos adultos, agrupando-se todas as faixas etárias em um único segmento na sociedade medieval.



## NA IDADE MODERNA

Frisamos esses aspectos para estabelecer uma interligação entre censura e infância. As narrativas populares medievais apresentavam o mundo feudal em sua crueza, como a fome que obrigava os pais a abandonar seus filhos, como em “João e Maria”; ou pais que desejavam a própria filha, como em “Pele de asno” (COELHO, 2012). Porém, dois séculos após o fim da Idade Média, a noção de “infância” começa a dar seus primeiros passos em direção a uma compreensão mais parecida com a que temos hoje, que visualiza a criança como um indivíduo em formação, sob uma óptica pedagógica quanto à sua puerilidade. A exemplo, Ariès (1981, p. 162) apresenta-nos um tratado de 1646 no qual é possível identificar essa compreensão: “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos”.

Os caracteres de ingenuidade infantil vão tomando cada vez mais força ao longo da Idade Moderna, principalmente a partir do Século das Luzes, e, concomitantemente, um filtro pedagógico começa a ser aplicado às narrativas populares, direcionando-as às crianças com a estética já “higienizada”, o que não ocorria na Idade Média. Ou seja, à medida que a “pureza” e a “inocência” são assimiladas com mais intensidade nos valores morais de uma sociedade, maior é o calibre da censura e da adaptação. No século XVII, após a publicação de “Contos de Mamãe Gansa”, o próprio Charles Perrault teve de lidar com a censura pedagógica por causa do conto “O gato de botas”, como nos mostra Coelho (2012, p. 45):

Na época, Perrault foi acusado de corromper a juventude com esse elogio da esperteza desonesta. Até hoje se pergunta por que *O Gato de Botas* continua a fazer parte das coleções infantis, uma vez que nele é feito o elogio da desonestidade para se vencer na vida. Talvez seja por que (sic) esse comportamento se tornou o grande modelo dos nossos tempos... o tempo do “vale-tudo”. Ou será por que (sic) só com esperteza os desvalidos podem escapar da injusta opressão dos poderosos, constituída em sistema?

Em linhas gerais, é nessa proporcionalidade que se pode justificar a supressão de “Pele de asno” e de outras histórias do cânone dos contos de fadas.

Não defendemos aqui que a infância não é um período de ingenuidade, porém há que se considerar o perigo de uma vigilância redutora quanto a leituras literárias. Essa prática subestima a compreensão do leitor, reduz o acesso a obras literárias e dificulta a atuação do



professor de Literatura no Ensino Básico. É preciso distinguir a seleção de (bons) textos literários, que deve ser norteada a partir da qualidade estética destes, da mera proibição disto ou daquilo. Ou seja, tachar o que é “moral” ou “imoral” para crianças sem conhecimento histórico, crítico e literário densifica a problemática da censura, sobretudo em contexto escolar.

Por outro lado, dialogando com a citação da autora supracitada, merece destaque o fato de que o conto “O gato de botas”, mesmo com a presença da vigarice, não foi suprimido do cânone, encontrando, inclusive, possibilidades para ser televisionado na produção cinematográfica *Shrek 2*. Isso comprova que o que é “certo” ou “errado” de acordo com os pressupostos morais da sociedade ocidental não é suficiente para censurar determinada narrativa. Se assim fosse, não seria conhecida a história do gato que logrou um reino inteiro para fazer o seu senhor lucrar.

No entanto, histórias com temáticas de cunho sexual ou erótico são consideradas inadequadas para crianças; e aqui podemos constatar que, além das pulsões históricas, há motivações ideológicas e políticas que cristalizam a censura de determinados contos de fadas, como é o caso de “Pele de asno”. Nesse sentido, concordamos com Tatar (2013, p. 244), para quem essa narrativa “definha, desconhecida por todos, salvo pelos mais ardentes entusiastas dos contos de fadas.”

## O SÉCULO DE PERRAULT E “PELE DE ASNO”

É no século XVII, na estética do seiscentismo barroco, que o advogado, escritor, e eminente poeta Charles Perrault brinda a humanidade com os contos de fadas. A decadência do épico clássico favoreceu a ascensão do romance e do conto, cujas temáticas existenciais são do homem comum. Nesse contexto, o eruditismo da Antiguidade, marcado principalmente pela epopeia, foi sendo confrontado com as narrativas fantásticas e frívolas que eclodiram na Idade Média. E, a partir dessa tensão intelectual e literária, ocorre a “Querela dos Antigos e Modernos”, polêmica que assinalou a derrocada do Período Clássico na Europa.

O atrito formou-se por conta da preceptística dos “antigos” de manter os clássicos latinos em nível de superioridade literária, enquanto os “modernos” resistiam e reagiam à



imposição de um modelo exclusivo para a Literatura, defendendo o pensamento artístico da época. Perrault juntou-se ao segundo grupo, tornando-se o principal representante.

No âmbito da Querela, Perrault, movido pela necessidade de se contrapor à intransigência dos “antigos”, recorre à literatura folclórica francesa, a fim de preservá-la e reconhecer-lhe o valor estético. Porém, paralelamente, havia outra motivação: a defesa da “causa feminista”, de cuja liderança participava sua sobrinha, Mlle. L’Hérnitier. Coelho (2021, p. 82) esclarece-nos de que

[n]a época, proliferavam os salões elegantes, onde mulheres cultas reuniam intelectuais e artistas para discussões literárias ou culturais em geral. Nessas reuniões, era a moda a leitura de caudalosos “romances preciosos”, derivados de elementos novelescos da Antiguidade clássica e do maravilhoso medieval, cuja matéria exuberante e fantasia-sentimental estava mais perto da “desordem” do pensamento popular do que da “ordem clássica” oficial.

Por analogia, como prossegue a autora, essas mulheres eram chamadas de “preciosas”, e Perrault as defendia assiduamente.

Portanto, a dupla motivação do advogado francês consistia numa resposta intelectual aos “antigos” e numa reafirmação do movimento de Preciosidade. Isso implica dizer que os primeiros contos que Perrault resgatou da memória popular não visavam restritamente à infância, porém, casualmente, possibilitaram o nascimento da literatura infantil. Nesse processo, é com “Pele de asno” (1694), a terceira adaptação de Perrault, que surge o engajamento de produzir literatura voltada para criança.

Inicialmente escrito em versos, “Pele de asno” não constava na coletânea “Contos de Mamãe Gansa”, publicada no fim do século XVII. O conto só é incorporado ao volume no século XVIII, já em prosa. Optamos aqui, para fins didáticos, utilizar esta última versão, ponderando o modo como o incesto se manifesta na narrativa.

## O enredo e discussões

Em linhas gerais, “Pele de asno” apresenta a história de uma princesa que foge de uma relação incestuosa com o pai. Ela era filha do rei mais poderoso que já houve na terra, conforme está anunciado no início da narrativa, e moradora de um suntuoso palácio. Além disso, vale



destacar que o rei possuía um asno que “produzia belos escudos e luíses de ouro, que rutilavam ao sol” (TATAR, 2013, p. 227)

Ainda no início do conto, a rainha é acometida por uma doença; e, estando prestes a morrer, pede que o rei só se case novamente se for com uma mulher em tudo melhor que ela: beleza, perfeição e sabedoria. (TATAR, 2013).

O tempo passa, e o rei sofre bastante com o luto, tentando, depois de alguns meses, casar-se com alguma mulher que tivesse os atributos da rainha, mas sem sucesso. Porém, a condição imposta por sua falecida esposa encontra um solo fértil: a filha do casal cresce e começa a chamar a atenção de seu pai por ser ainda mais garbosa que a mãe:

Nem na corte, fértil em belezas, nem no campo, nem na cidade, nem nos reinos das redondezas foi possível encontrar mulher assim. Somente a infanta era mais bela, e possuía certas sutis seduções de que a defunta carecera. O rei percebeu isso. E, *inflamado* por um *amor extremo*, acabou por meter na cabeça a *ideia louca* de que devia se casar com a filha. (TATAR, 2013, p. 229, grifo nosso).

A princesa, “desolada de ouvir falar em tal amor, consumia-se noite e dia a lamentar e chorar” (idem, p. 229).

O restante da história se desenrola nas estratégias que Pele de Asno utiliza para fugir do casamento com o pai. Com a ajuda de uma fada-madrinha, pede ao rei – em troca de sua mão – presentes que ambas consideram impossíveis de serem obtidos, tais como um vestido da cor do tempo, um da cor da Lua e um que deveria ser mais brilhante que o Sol. Todos, porém, foram dados à princesa pelo rei.

Vendo que o plano malograra, o último stratagem, conforme as instruções da fada, foi pedir a pele do asno que abastecia de ouro e riquezas o reino inteiro. Supondo ser improvável que o rei tivesse a intrepidez de matá-lo, a princesa acatou a sugestão de sua ajudadora e lançou mão da última façanha. Porém, como coloca Perrault, “o *amor arrebatado* ignora ouro e prata quando quer ser *saciado*” (TATAR, 2013, p. 231, grifo nosso), e o rei mata seu asno, entregando à infanta o presente. A narrativa prossegue:

Quando recebeu a pele, a menina ficou aterrorizada e queixou-se amargamente de sua sorte. Sua madrinha apareceu e ponderou. “Quando fazemos o bem”, disse, “nunca devemos temer.” A princesa deveria dar a entender ao rei que estava disposta àquele



casamento. Ao mesmo tempo, porém, sozinha e bem-disfarçada, deveria partir para alguma província distante para evitar um mal tão próximo e tão certo. (*ibidem*).

A fada e a princesa articulam um plano de fuga, e, antes do amanhecer, disfarçada com a pele do asno, a princesa foge para longe de seu infortúnio. Em tais condições, Pele de Asno vive por um longo tempo entre provocações, humilhações e conflitos, até que, como que por recompensa à sua resignação, o “destino” a faz conhecer um príncipe, cuja união matrimonial resulta numa opulenta festa. Há uma conotação racista na parte do casamento. Ao descrever os convidados e de onde vinham, Perrault escreve que “[d]as bandas mouras vieram outros, que, mais negros e ainda mais feios, assustavam as criancinhas” (TATAR, 2013, p. 139). Essa temática é extremamente relevante e deve ser investigada em estudos posteriores, no entanto, esta pesquisa se atém a discorrer apenas sobre o tabu do incesto.

No fim da história, o pai da princesa, depois de todo o tempo que havia passado, é convidado para as bodas, e a narrativa mostra-nos como curado da louca paixão:

Nenhum rei, porém, nenhum potentado, apareceu com tanta magnificência quanto o pai da noiva. Por ela outrora apaixonado, ele com o tempo *purgara* o ardor que lhe consumia o coração. Dele banira todo *desejo criminoso*, e, daquela *chama odiosa*, o pouco que restava em sua alma vinha apenas avivar seu amor paterno. (TATAR, 2013, p. 239, grifo nosso)

O príncipe, então, conhece seu sogro, a fada-madrinha efetua o casamento, conta a todos a história que se passara e adorna de glória Pele de Asno. (TATAR, 2013).

“Não é difícil observar que o objetivo deste conto é ensinar às crianças que mais vale se expor à mais cruel adversidade que deixar de cumprir seu dever” (TATAR, 2013, p. 239): é com essas palavras que Perrault inicia a moral do conto, realçando o discurso pedagógico ao qual a literatura infantil estava atrelada em sua formação.

Inicialmente, partir da sumarização da narrativa e dos trechos selecionados, observemos que a adjetivação do sentimento do pai é sinalizada de forma negativa (“ideia louca”, “desejo criminoso”, “chama odiosa”); ou seja, o discurso do texto comunica ao leitor que uma aproximação afetiva tal qual a do pai de Pele de Asno deve ser entendida como um perigo. Isso aponta para uma direção oposta do que se poderia presumir como um incentivo à prática



incestuosa, solapando, assim, argumentos falaciosos utilizados para exigir a censura desse conto.

Realçamos também que o conto “Pele de asno” mostra uma união forçada que não se realiza. Seguindo essa linha de pensamento, pode-se questionar: se o incesto não se concretiza, por que ainda é uma narrativa clandestina? Uma das respostas dadas a essa indagação é a hipótese de que o conto, apenas por delinear o incesto, pode estimular, em alguma medida, essa prática. No interior de tal raciocínio, somente a menção do tabu é suficiente para suscitar um clamor por sua elisão enquanto texto literário. Mas essa justificativa não tem bases sólidas. Tematizar o incesto não é o mesmo que fazer apologia dessa prática, antes, porém, deve-se levar em consideração em que perspectiva e ângulo esse tema se dilui na narrativa, e, no caso de “Pele de asno”, é nítido que a “ideia louca” (idem, p. 229) do rei é condenada em todas as instâncias, dentro e fora da ficção. Embora dialogue com a realidade, a narrativa é simbólica, e omitir-se quanto ao diálogo sobre esse problema não o erradica da sociedade.

Além disso, “Pele de asno” não é a única narrativa a abordar o incesto. Há outras amplamente conhecidas, inclusive, na Bíblia, às quais têm acesso leitores de todas as idades. Em Gênesis (19, 36), Ló é embriagado e abusado por suas duas filhas. Os filhos gerados por elas, Moabe e Ben-Ami, tornam-se os piores inimigos do povo de Israel.

Outra narrativa está em II Samuel (13), e traz um conflito entre três irmãos: Amnom, Tamar e Absalão. Amnom apaixonou-se por sua irmã Tamar, e, a fim de realizar seu desejo incestuoso, elabora um plano para estuprá-la. Após Amnom praticar sua intenção maliciosa, passaram-se dois anos. Nesse período, Absalão, que guardava mágoa de seu irmão por ter violentado Tamar, assassina-o como vingança em nome de sua irmã.

Para além da cultura judaica, podemos citar Édipo e Jocasta, que se imortalizaram na cultura grega. Nessa narrativa amplamente conhecida, a relação entre mãe e filho, embora a todo custo evitada por Édipo, se concretiza, e o suicídio de Jocasta e a cegueira de Édipo podem representar no mito a penitência do incesto.

A partir disso, reflitamos: as filhas de Ló geram uma descendência considerada abominável e amaldiçoada; Amnom foi assassinado pelo irmão; Édipo e Jocasta não escaparam da tragédia predita pelo oráculo. Todos esses personagens, de alguma forma, enfrentaram uma penalidade pelo incesto.



Todavia, no caso de “Pele de asno”, não há nenhuma menção a qualquer tipo de repreensão ao pai por instar com a filha para realizar o casamento, fato que a obriga a fugir e viver uma vida de miséria. Assim, podemos considerar que as implicações das atitudes do rei causam prejuízo apenas à princesa, inexistindo qualquer repreensão por seu desejo imoderado. Não bastando a impunidade, a moral da história concentra-se na lição de que cabe à personagem (ou às “preciosas” da época) a responsabilidade de fugir do abusador, ser resignada e receber a recompensa por sua “nobreza”.

#### A versão dos irmãos Grimm

No século XIX, os irmãos Grimm, impulsionados pelo Romantismo, publicam uma versão interessante de “Pele de asno”, chamada “Mil peles”. Dentre as semelhanças com a narrativa francesa, como a condição imposta pela rainha antes de morrer, a versão alemã diferencia-se, principalmente, por terminar com a união matrimonial entre pai e filha de forma consensual, havendo um final dito na narrativa como feliz. O asno é inexistente, sendo o casaco composto pela pele de todos os animais do reino.

Além disso, não há fada na versão dos Grimm: é a esperteza e o desespero da própria princesa que, a fim de fugir do casamento, fazem com que tenha a ideia dos desejos (im)possíveis de serem atendidos. Mil Peles foge do casamento, mas, depois de viver um longo período de amargura, acaba aceitando o destino de se casar com seu próprio pai.

Comparando com a versão francesa, podemos perceber que o incesto, realizado ou não, fica impune, visto que em ambas não há nenhum tipo de penitência - seja para o pai, seja para a filha. Sendo assim, se a versão de Perrault, em que o incesto não se concretiza, é uma narrativa censurada, a dos Grimm torna-se ainda mais abominável aos olhos dos censores. No entanto, compreendemos neste estudo que a temática em si não deve pressupor uma censura automática e irrefutável. Por outro lado, acreditamos que, com o processo de educação literária, a mediação do professor de Literatura possibilita a experiência com o literário em ambas as versões, possibilitando, além disso, suscitar reflexões no âmbito íntimo e coletivo.

#### A censura e a falsa simplicidade dos contos de fadas



Embora o incesto não se concretize na versão de “Pele de asno” de Perrault, em contraste com a dos Grimm, a presença do tabu bastou para que essa história fosse selada como inapropriada para crianças. Mesmo sendo onerosos à humanidade, uma rígida censura tem estancado o acesso a contos de fadas que tematizam tabus, e isso se deve, principalmente, a leituras e análises que não assimilam o simbolismo da arte e da literatura. Garcia (2021) identifica em sua obra que um viés ideológico está atrelado a tais leituras, as quais desconsideram o contexto histórico, social, linguístico e cultural em que estão inseridos textos como “Pele de asno”. Ou seja, quanto mais distante desses contextos estiver o leitor de "Pele de asno", maior é a tendência para o impulso de censurar essa e outras narrativas. Destaca também Garcia (2021, p. 66) que

[o]bras que contenham temáticas polêmicas, em plano sincrônico ou diacrônico, precisam ser lidas e interpretadas como obras de arte que são. Como tais, consistem em registros de linguagem e pensamento que visam oportunizar o desenvolvimento de mais pensamento de possível construção coletiva, na forma de debates e discussões flexivos.

Portanto, os contos de fadas, abordando ou não tabus, possuem uma forte fibra temática que dialoga simbolicamente com a sociedade. Segundo Darnton (2021, p. 53), “[n]a maioria dos contos, a satisfação dos desejos se torna um programa para a sobrevivência, não uma fantasia ou fuga. Apesar de eventuais toques de fantasia, os contos permanecem enraizados no mundo real.”

Carvalho (1982, p. 79) complementa, mostrando que

[o]s contos de Fadas, além de suas implicações psicanalíticas, apresentam, como toda Literatura Infantil, conteúdo tridimensional, isto é, recreativo, como interessa à criança; representativo, refletindo sua época e suas características folclóricas; e crítico, satirizando, veladamente, a sociedade ou o indivíduo. Possuindo um conteúdo rico, esses contos, à proporção que se distanciam de suas motivações e do contexto social em que foram escritos, ganham mais intensidade em seu mundo mágico, maravilhoso.

Zilberman (2003, p. 137) aponta também que, em conformidade com os autores Richter e Merkel, há nos contos de fadas a “possibilidade de representação da estrutura da realidade



social”. Isso implica dizer que os contos de fadas estão munidos de engajamento, dentre outras propriedades artísticas, literárias e linguísticas, desconstruindo-se a noção de que correspondem a histórias bobas e rasas. A autora também ressalta a importância da ficcionalidade para o entorno social do leitor:

O que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica. Logo, não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, uma vez que os problemas peculiares necessitam ser examinados à luz dos resultados alcançados por escritor; e sim de admitir que, seja pelo conto de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas, e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas. (ZILBERMAN, 2003, p. 27)

Assimilada, então, a complexidade dos contos de fadas em nível de ficcionalidade e simbolismo, por que continuar esterilizando as possíveis leituras dessas narrativas? No entanto, antes de disseminar um discurso meramente permissivo referente à leitura de contos tabus, é mais que necessário explicitar que a potencialidade literária de textos como “Pele de asno” deve estar em um contexto de mediação. Isto é, não visamos neste estudo construir a ideia de que tais textos devam ser levemente arrojados em escolas. Antes, porém, ressaltamos que, assim como a didatização da Literatura é um mecanismo escolar legítimo (COSSON, 2021, p. 57), o papel do professor de Literatura é indispensável no letramento literário. Esse papel de mediador também é reforçado por Zilberman (2003, p. 28):

[...] ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Portanto, no âmbito escolar, compreendemos que se deve realizar uma interseção entre professor, aluno e texto literário. Corroborando esses pressupostos, Petit (2019) indica que a relevância da leitura é pouco explicitada, como se fosse notória na sociedade. Por isso, acentuamos, segundo a autora (p. 55), que

[...] a leitura de obras literárias é um meio quase incomparável de conhecer o Outro por dentro, de se colocar em sua pele, em seus pensamentos, sem temer seu caos, sem medo de ser invadido, sem se assustar demais com a projeção de sua interioridade em



nós. Uma maneira não só de se revoltar contra o medo do Outro, como diz Grossman a respeito da escrita, mas também de domesticá-lo, de suavizá-lo.

Andruetto (2012, p. 54) complementa:

[...] Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano. É por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer algo sobre nós de um modo que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso.

A partir disso, além da indispensável condução do professor no letramento literário e da “interação estética” (LAJOLIO, 2018, p. 26), que procede do contato direto do leitor com o texto literário, propomos que é necessária uma teia didática maleável para cooperar para o processo de ensino e aprendizagem de Literatura na Educação Básica, especificamente com o texto “Pele de asno”.

## **IMPULSOS DIDÁTICOS E LETRAMENTO LITERÁRIO**

Como dito no início do texto, optamos nesta pesquisa por trabalhar com o oitavo ano do Ensino Fundamental II. A escolha se justifica pelo fato de que, nessa série, a idade adequada para os alunos é de 13 anos: período de pré-adolescência. Por se tratar de uma fase de ruptura com o mundo infantil (em nível biológico e psíquico), é relevante resgatar (ou apresentar novas) narrativas consideradas infantis, mas com uma leitura apurada, crítica e aprofundada, priorizando a interação estética, mas possibilitando, também, uma leitura engajada.

Por outro lado, sem deixar de lado o norteamento dos documentos oficiais referentes à Educação Básica no Brasil, evocamos duas habilidades da Base Nacional Curricular Comum (2018) referentes ao oitavo ano, qual seja a primeira:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o



texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

Destacamos nessa habilidade a palavra “intertextualidade”, que corresponde a uma etapa indispensável do processo de letramento literário, a de expansão, conforme veremos adiante. A segunda habilidade diz respeito a:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores

Nessa habilidade, não é travesso incorporar em “dentre outros” o gênero contos de fadas, embora seja mais utilizado nas séries iniciais. Por isso, propomos um trabalho com “Pele de asno” em um âmbito de (re)leitura e reinserção: o gênero será relido, porém sob um ângulo mais esteticamente refinado e crítico, o que não costuma ser feito nas séries primárias. Somado a isso, para robustecer o aporte teórico deste tópico, trazemos ao corpo de nossa argumentação Geraldi (1990), o qual, ao discorrer sobre o ensino de gêneros textuais e orais na escola, sugere trabalhar-se com contos folclóricos na sétima série.

A partir desse embasamento, utilizaremos a “sequência básica” proposta por Cosson (2021, p. 51) como fulcro para um possível trabalho com “Pele de asno” no oitavo ano do Ensino Fundamental II.

### **A sequência básica**

Cosson (2021) define as etapas da sequência básica no letramento literário como: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas etapas contribuem para que o professor auxilie o aluno a criar mecanismos de leitura interpretativos, não desviando do objetivo principal, que é a exploração da substancialidade artística do texto literário. Além das quatro fases mencionadas, optamos, nesta pesquisa, por utilizar uma das etapas da sequência expandida, a saber, a expansão. Essa escolha justifica-se pelo fato de objetivarmos uma leitura compartilhada, que transborda por meio da intertextualidade e do diálogo entre textos. Nos



parágrafos subsequentes, proporemos algumas ponderações relevantes ao processo de letramento literário.

Inicialmente, vale destacar, quanto ao critério seletivo da leitura, que o letramento literário “trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2021, p. 34). A partir disso, reforçamos que, embora “Pele de asno” seja um texto escrito no fim do século XVII, sua temática tabu se manifesta desde tempos longínquos. Além do diálogo com a contemporaneidade, é preciso que norteie a escolha do professor a qualidade estética do texto, como nos aponta Zilberman (2003). Esse requisito é contemplado na escrita de Perrault, a qual é adornada pelas influências do Barroco, conferindo refinamento estético e estilístico ao texto.

### **Motivação e Introdução**

Com o intuito de despertar no aluno o interesse pela leitura a ser proposta pelo professor, utiliza-se o recurso denominado motivação.

Nessa etapa do Letramento Literário, buscam-se, geralmente de modo lúdico, mecanismos para entusiasmar o leitor quanto ao texto literário. Embora não seja preciso dispor de tanto tempo na prática da motivação, é uma parte importantíssima do Letramento Literário, pois, a depender de como é realizada, pode permitir ao leitor o descobrimento pelo gosto de literatura, conforme nos apresenta Cosson (2021) no relato de suas experiências no Ensino Superior. Por isso, é crucial que a motivação seja habilmente aplicada pelo professor, devendo estabelecer laços estreitos com a leitura literária a ser realizada.

Em se tratando de “contos de fadas” e “Pele de asno”, sugerimos uma motivação que se baseie em pedir aos alunos que se imaginem numa situação em que são forçados a se casar com alguém, questionando-os sobre como reagiriam a essa imposição e se esse seria um momento apropriado para pensar seriamente em união matrimonial, tendo em vista a tenra idade. Também é útil indagar em que medida isso os prejudicaria no desenvolvimento de suas vidas, quantas coisas seriam perdidas ou deixadas de lado. Além disso, consideramos válido propor uma reflexão sobre o que se pode dizer da ingenuidade dos contos de fadas; em que proporção eles supostamente são bobos ou pueris; ou que justificativa se dá a essa atribuição de simplicidade.



Seguindo essa linha, compete ao professor, após dialogar com os comentários dos alunos, partir para a etapa da introdução, na qual é feita a apresentação do autor e da obra. No entanto, não se propõe ser uma etapa extensa e exaustiva quanto à biografia do autor, com detalhes históricos relevantes para pesquisas acadêmicas. Aqui, as informações sobre o autor devem ser fornecidas de modo a dialogar, preferencialmente, como o texto literário. Nesse caso, é imprescindível explicar de modo sucinto aos alunos a figura de Perrault, pontuando a inexistência da infância na Idade Média, que pode despertar a curiosidade de muitos alunos; e a publicação de “Contos de Mamãe Gansa” no fim do século XVII.

### **Leitura, interpretação e expansão**

Após as duas primeiras etapas, chegamos à fase da leitura. Nesse momento, o extrato simbólico e artístico da Literatura se comunica com o leitor, seja pela linguagem, seja pelos temas versados no texto literário. Em se tratando de “Pele de asno”, por ser um conto não tão longo, sugere-se, com base em Cosson (2021), uma leitura dividida em dois momentos: íntimo e compartilhado. No primeiro, a leitura é feita silenciosamente pelos alunos dentro de um prazo estipulado pelo professor. No segundo, o mediador é quem lê o conto, devendo atentar para a expressividade necessária, a entonação e o ritmo.

Quanto à fase de interpretação, é o momento em que se buscam os desdobramentos texto literário. Frisamos que a mediação do professor nessa etapa deve equilibrar dois aspectos na leitura dos alunos: o mecânico, que contempla o percurso cognitivo capaz de compreender o sentido do texto; e o interpretativo, que busca explorar a potencialidade literária do texto e identificar seus diálogos com o cotidiano. Portanto, nesse sentido, assiste ao docente a tarefa de fazer o “emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional” (ZILBERMAN, 2003, p. 29). As discussões apresentadas ao longo deste texto são apenas algumas das múltiplas possibilidades que podem ser instigadas nessa etapa do letramento literário. Cosson (2021) pontua também a importância de se fazer uma interpretação coletiva, em que os alunos compartilham suas impressões e compreensões acerca



do texto literário, contribuindo, dessa forma, para construir em grupo o sentido de suas leituras individuais.

Partindo desse momento, chega-se à fase de expansão. Essa etapa consiste em intertextualizar o texto literário em questão – nesse caso, o conto “Pele de asno” - com outros. Conforme sugere Rildo Cosson (2021), podem-se estabelecer diálogos com textos anteriores, contemporâneos ou posteriores ao período histórico do texto literário lido. Aqui, sugerem-se dois textos possíveis à etapa de expansão, que podem ser escolhidos pelo professor: a versão de “Pele de asno” de Basile (2018), chamada “A ursa” (1634) ou a versão de “Pele de asno” dos Grimm: “Mil peles” (1812). Inúmeras comparações de estilo, linguagem, enredo e desfecho podem ser feitas entre as versões indicadas e a versão de Perrault, mas direcionamos essas possibilidades para outro estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No letramento literário, podemos pensar numa leitura de “Pele de asno” que explore diversas nuances estéticas e simbólicas da história, como a linguagem de Perrault, a resignação da princesa, a obstinação do pai, o auxílio da fada, o casamento (ou não) que representa um “final feliz”, a astúcia de Pele de Asno, as condições matrimoniais que a rainha impõe ao rei antes de morrer etc. Contudo, não se deve antecipar nenhuma dessas reflexões ao leitor ou encaixotá-las, deixando o aluno confortável para explorar, a partir da mediação do professor, a potencialidade do texto literário em si.

No entanto, reconhecemos que esses caminhos de leitura, que não são os únicos, podem tatear aspectos íntimos e intrapessoais dos leitores, como uma situação real de abuso ou estupro vivida. Apesar de este estudo não contemplar um detalhamento quanto às manifestações de casos reais de incesto (que podem vir à tona no processo de letramento literário), não nos omitimos a indicar que, nesse sentido, cabe ao professor lançar mão de artifícios dialógicos e interdisciplinares disponíveis para encaminhar a demanda a profissionais habilitados.

Por fim, esperamos contribuir, motivar e impulsionar novos estudos acerca da complexidade de contos de fadas censurados, bem como a possibilidade de (re)inserir-los em contexto de ensino e aprendizagem de Literatura.



## REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da infância**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Zahar, 2ª.ed., 1981.
- BASILE, Do Cavalier Giambattista. **O conto dos contos: Pentameron**. Tradução do napolitano, comentários e notas: Francisco Degani. São Paulo: Nova Alexandria, 2018.
- BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia Missionária**. Almeida revista e atualizada. 2ª ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, pp. 21,22, 324-326, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos - mitos - arquétipos**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- CORASARRI, Simone Viana.; VAGULA, Edilaine; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **A importância do brincar na educação infantil: eixo movimento**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 27, n. 1, ed. 1, p. 4-26, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução: Sonia Coutinho. 6. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GARCIA, André Luiz Ming. **O que é (ou o que pode ser) ensino-aprendizagem de literatura infantil**. Curitiba: Crv, 2021.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: \_\_\_\_\_. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1990.
- GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Contos maravilhosos, infantis e domésticos**. Tradução: Christine Röhrig; posfácio: Marcus Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2020.
- IDADE ESCOLAR. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Idade\\_escolar&oldid=63751933](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Idade_escolar&oldid=63751933)>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.
- SERRES, Michel. **Narrativas do humanismo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- TATAR, Maria. **Contos de fadas**. Edição, introdução e notas: Maria Tatar; tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. com. e il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2019.



## “DONKEY SKIN”: FAIRY TALES, CENSORSHIP AND LITERARY LITERACY

### ABSTRACT

This paper corresponds to a theoretical, critical and methodological proposition concerning the teaching of Literature and aesthetic formation with fairy tales in the eighth grade of Elementary II. Considering the fairy tales's artistic substantiality, it is necessary to relativize the censorship of these texts in elementary education. The aim here is to propose a flexible work with the fairy tale "Donkey Skin", Perrault's version, based on literary literacy in the light of Rildo Cosson's theory (2021), relativizing censorship in school context. As methodology, we selected "Donkey skin" in intersection with BNCC (2018) and João Wanderley Geraldi (1990). Our main theoretical reference was André Luiz Ming Garcia (2021), Marisa Lajolo (2018), Michèle Petit (2019), Nelly Novaes Coelho (2012), Rildo Cosson (2021), and Regina Zilberman (2019). This research comprises three parts: historical, analytical, and didactic. In the latter, the proposed didactic impulses orbit around practices of literary literacy. In the final considerations, we point to the relevance of teacher's mediation in the literary literacy and the need for reading fairy tales in the school environment, raising the criticality of students from the aesthetic interaction and enabling engagement in the teaching-learning process of literature.

**Keywords:** Literary literacy. Fairy tale. Censorship. Literary education.

## “PIEL DE ASNO”: CUENTOS DE HADAS, CENSURA Y ALFABETIZACIÓN LITERARIA

### RESUMEN

Este trabajo corresponde a una propuesta teórica, crítica y metodológica sobre la enseñanza de Literatura y la formación estética con cuentos de hadas en el octavo grado de la Escuela Primaria. Visto la sustancialidad artística de los cuentos de hadas, es necesario relativizar las censuras sobre estos textos en la Educación Básica. El objetivo aquí es proponer un trabajo flexible con el cuento "Piel de asno", versión de Perrault, basado en la alfabetización literaria de Rildo Cosson (2021), relativizando la censura en el contexto escolar. Metodológicamente, seleccionamos "Piel de asno" en intersección con BNCC (2018) y João Wanderley Geraldi (1990). Nuestro principal referente teórico fue André Luiz Ming García (2021), Marisa Lajolo (2018), Michèle Petit (2019), Nelly Novaes Coelho (2012), Rildo Cosson (2021) y Regina Zilberman (2019). Esta investigación consta de tres partes: histórica, analítica y didáctica. En esta última, los impulsos didácticos propuestos orbitan alrededor de las prácticas de alfabetización literaria. Por último, señalamos la relevancia de la mediación del profesor en la alfabetización literaria y la necesidad de leer los cuentos en la escuela, elevando la criticidad de los alumnos desde la interacción estética y posibilitando el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Literatura.

**Palabras clave:** Alfabetización literaria. Cuentos de hadas. Censura. Educación literaria.

---

Submetido em: 29 de agosto de 2022.

Aprovado em: novembro de 2022.

Publicado em: dezembro de 2022.