

GÊNERO, NORMA, CORPO E PODER: CONCEITOS PARA ANALISAR UM CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS

GENDER, NORMS, BODY AND POWER: CONCEPTS TO ANALYZE A FAIRY TALE CURRICULUM

GÉNERO, NORMAS, CUERPO Y PODER: CONCEPTOS PARA ANALIZAR UN CURRÍCULO DE CUENTO DE HADAS

Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos¹

Maria Carolina da Silva Caldeira²

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir o conceito de gênero, como vem sendo pensado pela filósofa Judith Butler, e suas potencialidades para analisar currículos culturais. Para isso, realiza uma discussão teórica, em que se articulam os estudos realizados por Butler aos pressupostos de Michel Foucault e de algumas teóricas feministas contemporâneas. Argumenta-se que os conceitos de norma, corpo e poder são fundamentais para a compressão do conceito de gênero na perspectiva desenvolvida pela filósofa e que essa articulação é potente para analisar currículos culturais. Para evidenciar como isso ocorre, analisam-se, também, alguns Contos de Fadas que constituem *um currículo de Contos de Fadas* analisado em uma dissertação de mestrado. Com base na perspectiva pós-crítica do campo curricular, particularmente nas contribuições dos estudos culturais, mostra-se como esses elementos funcionam para a análise desse currículo, evidenciando tanto a reiteração das normas de gênero, como as possibilidades de resistência a elas.

Palavras-chave: Gênero. Norma. Corpo. Poder. Currículo cultural.

Abstract: The article aims to discuss the concept of gender, as it has been thought by the philosopher Judith Butler, and its potential to analyze cultural curricula. For this, it carries out a theoretical discussion, in which the studies carried out by Butler are articulated to the assumptions of Michel Foucault and some contemporary feminist theorists. It is argued that the concepts of norm, body and power are fundamental for understanding the concept of gender in the perspective developed by the philosopher and that this articulation is powerful for analyzing cultural curricula. In order to show how this occurs, we also analyze some Fairy Tales that constitute a curriculum of Fairy Tales analyzed in a master's thesis. Based on the post-critical perspective of the curricular field, particularly in the contributions of cultural studies, it is shown how these elements work for the analysis of this curriculum, showing both the reiteration of gender norms and the possibilities of resistance to them.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Pós-graduada em Práticas de Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João Del Rey. E-mail: mariabeatrizrn@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7509-6420>.

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela UFMG. E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>.

Keywords: Gender. Norms. Bory. Power. Cultural curriculum.

Resumen: El artículo tiene como objetivo discutir el concepto de género, tal como ha sido pensado por la filósofa Judith Butler, y su potencial para analizar los currículos culturales. Para ello, realiza una discusión teórica, en la que se articulan los estudios realizados por Butler a los presupuestos de Michel Foucault y de algunas teóricas feministas contemporáneas. Se argumenta que los conceptos de norma, cuerpo y poder son fundamentales para comprender el concepto de género en la perspectiva desarrollada por la filósofa y que esta articulación es poderosa para analizar los currículos culturales. Para mostrar cómo esto ocurre, también analizamos algunos Cuentos de Hadas que constituyen un currículo de Cuentos de Hadas analizados en una tesis de maestría. A partir de la perspectiva poscrítica del campo curricular, particularmente en los aportes de los estudios culturales, se muestra cómo funcionan estos elementos para el análisis de este currículo, mostrando tanto la reiteración de las normas de género como las posibilidades de resistencia a las mismas.

Palabras clave: Género. Norma. Cuerpo. Poder. Currículo cultural.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir o conceito de gênero, tal como vem sendo pensado pela filósofa Judith Butler (2014; 2015; 2018a; 2018b; 2019), e suas potencialidades para analisar currículos culturais. Com base na vertente pós-crítica dos estudos curriculares e em informações produzidas (MEYER, PARAÍSO, 2014) em uma pesquisa de mestrado, argumenta-se que os conceitos de corpo, norma e poder são fundamentais para a compreensão do conceito de gênero na perspectiva desenvolvida por Butler e essa articulação é potente para a análise de currículos culturais, particularmente de *um currículo de Contos de Fadas*³. Para isso, o artigo debruça-se sobre a discussão teórica apresentada por Butler, Michel Foucault e teóricas feministas contemporâneas, além de apresentar alguns excertos desse currículo de Contos de Fadas para mostrar como os conceitos de gênero, corpo, norma e poder funcionam na análise desse currículo.

O conceito de currículo cultural emerge com base nas contribuições dos Estudos Culturais para o campo da educação. Esse campo teórico tem se caracterizado como uma “alquimia que se aproveita dos muitos campos principais de teorias das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo” (NELSON, TREICHLER, GRASSBERG, 2019, p. 9), no intuito de propor um caráter interdisciplinar que promova o aprofundamento na constituição dos significados dos

³ Na dissertação que dá base a este artigo, foram tomados como objeto de análise treze Contos de Fadas distribuídos pelo programa do Governo Federal, Conta pra Mim, e outros dez títulos de Contos de Fadas contemporâneos, que constam em uma biblioteca escolar da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Isto é, um conjunto de 23 livros de Contos de Fadas, tornou-se o corpus de análise da pesquisa, que foi investigado como *um currículo de Contos de Fadas*, por considerá-lo um artefato cultural que atua como currículo cultural destinado às crianças e suas famílias.

processos e relações oriundas de influências culturais. Nesse movimento, emergiu uma concepção de pedagogia cultural que tem buscado a ampliação da noção de currículo, ao mostrar que os artefatos culturais, como a literatura infantil, atuam como um currículo, uma vez que “o currículo é feito de culturas, de formas de compreender o mundo social, de produzir e atribuir-lhe sentido” (PARAÍSO, 2004, p. 57).

Nessa linha de análise, compreende-se a pedagogia como um conjunto de habilidades e conhecimentos que nunca é neutro, já que é “uma prática cultural que só pode ser compreendida através das questões sobre história, política, poder e cultura” (GIROUX, 2013, p. 85). Tendo isso em vista, diferentes autoras(es) (CORAZZA, 2001; SILVA, 1995, 2009; GIROUX, 1995, 2013; PARAÍSO, 2010) têm entendido que o currículo se constitui como uma pedagogia cultural, ou “uma prática cultural; uma prática de produção e veiculação de significados” (PARAÍSO, 2004, p. 57), de modo que “qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura, é objeto importante de análise” (PARAÍSO, 2004, p. 55). Diante disso, os Estudos Culturais possibilitaram que o campo do currículo se alargasse e não se restringisse tão somente à noção de currículo escolar. Concebe-se, de tal modo, o currículo como um “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Não se trata, portanto, apenas de “uma matriz na qual estão dispostos os saberes e os conhecimentos a serem construídos em determinado período de escolarização” (CALDEIRA, 2021, p. 3). Entende-se, ainda, que todo artefato cultural opera como currículo porque ensina às pessoas, e nele se pode aprender uma infinidade de coisas e modos de ser e de estar no mundo.

É por meio dessa perspectiva que os Contos de Fadas são compreendidos como um artefato curricular. Mesmo não tendo o objetivo primário de ensinar, essas histórias assumem tal função nos endereçamentos às crianças, uma vez que mobilizam um currículo e uma pedagogia bastante significativa e potente, pois envolvem “imensos recursos econômicos [...], e se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação” (SILVA, 2009, p. 140). Os Contos de Fadas se mostram como uma potência curricular, tendo em vista que a pedagogia cultural investida no corpo, no afeto e na emoção os tornam centrais à formação do gênero, ao ensinar e demandar das crianças diferentes modos de ser homem e de ser mulher.

Na pesquisa que dá base a este artigo, o conceito de gênero, compreendido a partir de

Butler, articulado aos conceitos de norma, corpo e poder, foi utilizado para analisar como esse currículo cultural ensina aos/às leitores/as feminilidades e masculinidades. Para mostrar a potencialidade desses conceitos para tais ensinamentos de gênero, este artigo está dividido em quatro seções, além dessa introdução. Na primeira delas, mostra-se como gênero e norma estão imbricados na produção de modos de ser homem e mulher. Na segunda, a articulação entre gênero e corpo é apresentada e, na terceira, gênero e poder são analisados como importantes elementos para compreender currículos culturais. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais.

Gênero e norma

O conceito de gênero desenvolvido por Butler (2018b) se vincula às interpretações foucaultianas sobre norma e poder. Para a autora, o gênero tem papel fundamental na produção dos sujeitos e na forma como se posicionam socialmente, dialogando diretamente com a norma vigente, que regula e se impõe sobre os corpos. Butler (2018b, p. 25) define gênero como sendo uma norma, a partir da consideração de que a relação entre “sexo/gênero/desejo” construiu, ao longo da história do Ocidente, uma ordem compulsória heterossexual, lançando mão de produções discursivas que operam na cultura para determinar e designar os corpos. Gênero, nesse sentido, não diz respeito às questões biológicas, mas a um processo cultural e discursivamente construído. Processo este que é constante, produzindo “práticas e linguagens” que “constituem sujeitos femininos e masculinos” (LOURO, 2018, p. 30). Isso nada mais é do que efeito de uma norma que atribui aos corpos uma ficção social “que se faça presente e seja convincente; essa sedimentação tem produzido [...] um conjunto de estilos corporais que, de maneira reificada, são apresentados como configuração natural dos corpos” (BUTLER, 2019, p. 220). Esses mecanismos, em meio às relações de poder, agem na construção de uma normatização de gênero e seus efeitos “penetram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos” de cada uma(um) e de todas(os) (FOUCAULT, 2017a, p. 242).

A partir desse horizonte, é possível perceber a centralidade que o conceito foucaultiano de norma assume para o conceito de gênero. Segundo Foucault (2010, p. 43), a norma “é portadora de uma pretensão ao poder. Ela não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”. A normalização é, pois, um efeito do poder que “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui” (FOUCAULT, 2014, p. 180). Sendo

assim, na perspectiva de gênero desenvolvida por Butler, normalizar significa eleger como parâmetro, de forma arbitrária, uma performance de gênero específica, das muitas possíveis. No caso aqui analisado, trata-se de normalizar condutas de gênero dicotômicas, conformadas em corpos tidos como femininos e masculinos, e considerá-las mais adequadas para os diferentes corpos. A norma, nesse sentido, é o elemento de poder que se aplica “da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica” (FOUCAULT, 1999, p. 302). Em suma, a norma abarca uma produção positiva de intervenção e de fabricação do corpo por meio de um poder normativo (FOUCAULT, 2010).

Veiga-Neto (2017, p. 74), ao comentar sobre tal conceito em Foucault, afirma que “ao mesmo tempo em que individualiza, [a norma] remete ao conjunto dos indivíduos; por isso ela permite a comparação entre [eles]”. Nessa trama da comparação, “chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo” (VEIGA-NETO, 2017, p. 75). Segundo Larrosa (1994, p. 79), a norma apoia-se no saber, “na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta”. Portanto, a norma de gênero prevalente refere-se ao princípio de inteligibilidade que opera por meio de atos corporais de repetição estilizada, baseados em performances dicotômicas, pelas quais são legitimadas condutas distintas para corpos femininos e masculinos.

Essa concepção de norma tem prescrito como “normal” aquilo que Butler (2018b) nomeia gêneros discretos, ou seja, performances em corpos que refletem o binarismo do sistema sexo-gênero, em indivíduos que performam atos equivalentes aos trejeitos, atitudes e interesses que a heterossexualidade compulsória impõe. Na perspectiva foucaultiana, isso reflete um regime de verdade que é posto em funcionamento na cultura como sendo verdadeiro para os corpos em sociedade. Tal regime, vinculado à heterossexualidade compulsória, diz respeito a uma noção de substância, de existência apriorística, em homens e mulheres, de uma essência dos corpos, produzida pela “ordenação compulsória de atributos em sequência de gênero coerentes” (BUTLER, 2018b, p. 55).

Evidencia-se, assim, o que Butler (2018b, p. 44) qualificou como a produção de uma “heterossexualização do desejo”, empreendida a partir de “práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes”. Isto é, produzem-se posições de sujeito distintas e assimétricas, em uma matriz cultural binária que determina cisões entre feminino (fêmea) e masculino (macho) (BUTLER, 2018b). Para que

tal mecanismo funcione, a autora salienta que a matriz cultural deve reiterar certos tipos de “identidade de gênero” como normais. “Aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’” (BUTLER, 2018b, p. 44) são tidos, portanto, como anormais em uma cultura heteronormativa. O termo heteronormatividade, por sua vez, diz respeito à norma que tem como matriz a heterossexualidade e estabelece que “nascer com um sexo implica viver certas características de um gênero e voltar o seu desejo sexual para pessoas de outro sexo” (CALDEIRA, 2016, p. 183). Para Butler (2018b, p. 53), a produção da heterossexualidade como norma “exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino se diferencia do feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual”.

Ainda de acordo com Butler (2019, p. 224), “a realidade dos gêneros [também] é performática, o que significa dizer que ela só é real enquanto estiver sendo performada”, e essa “performance é realizada, também, com o objetivo estratégico de manter os gêneros num espectro binário”, ou seja, efeito da norma prevalente, pois “a performance explicita leis sociais”, assim como a norma, na perspectiva foucaultiana (BUTLER, 2019, p. 223). Contudo, é a partir da característica performativa que se efetua a possibilidade de contestação à norma, pois o gênero, como já foi elucidado, é o mecanismo no qual os padrões normativos podem ser questionados. As construções generificadas não dizem respeito a um fator identitário, mas a um ato performativo, que se pode estilizar de outros modos. Afinal, diz Butler (2018b, p. 195), o gênero é sempre “uma espécie de devir ou atividade, e não deve ser concebido como substantivo, como coisa substantiva ou marcador cultural estático, mas antes como uma ação incessante e repetida de algum tipo”.

Ao analisar o conjunto de Contos de Fadas foi possível observar que esse currículo cultural opera sustentado na norma que prescreve condutas distintas para os corpos femininos e masculinos, em conformidade com as normas de gênero prevalentes em nossa sociedade. Segundo Louro (1997, p. 34), essa lógica dicotômica estabelece “um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade)” [itálico da autora]. Ao prescrever performances prevalentes de ser homem ou ser mulher, esse currículo parece pretender controlar qualquer desvio social com relação à diferença e reiterar condutas cisgêneras. Cisgênero é o termo utilizado como referência à condição de identificação que as pessoas assumem com o “gênero”, a partir da designação que receberam em seus nascimentos. Ou seja, se, ao nascer, a criança for considerada menina, com base no gênero já

previamente nomeado como feminino, e, por sua vez, reconhecer-se e performar como menina, há aí uma equivalência entre sexo e gênero, que corresponde à cisgeneridade.

Ao privilegiar performances dentro das normas estabelecidas para o masculino e o feminino, esse currículo enaltece uma forma de amor romântico que demanda subjetividades heteronormativas e hierarquizadas. Em nossa cultura, a norma prevalente de gênero permanece produzindo o desejo heterossexual nos mais variados artefatos e, no *currículo de Contos de Fadas* em questão, se expressa de forma unânime. Essa matriz é evidenciada no clássico conto da Rapunzel, por exemplo. Na cena a seguir, a expressão “se apaixonaram” ilustra um dito que comumente é utilizado nos Contos de Fadas tradicionais para destacar um encontro, entre dois corpos, que precisa ser marcado pelo enlace amoroso:

Figura 1: Amor à primeira vista.



Fonte: Ministério (2020a).

Desde o início da história de Rapunzel, com a performance de um casal à espera de um bebê, até o final da narrativa, com o clássico desfecho “casaram-se e viveram felizes para sempre”, é possível observar o amor romântico como uma norma operando de modo a prescrever uma conduta de um corpo feminino, grávido e dócil, em oposição a um corpo masculino que age corajosamente, ao colher beterrabas na horta da bruxa, para realizar os desejos de sua amada e mãe de sua filha. Essa mesma norma dicotômica se efetiva quando Rapunzel permanece à espera de salvação na torre, até que surge o príncipe para salvá-la e tomá-la em casamento. Isso também ocorre, por exemplo, nos desenhos animados da Disney

produzidos a partir dos Contos de Fadas. Segundo Rael (2013, p. 169), as animações veiculam um ideal de feminilidade atrelada ao coração e dão “ênfase na conexão entre feminino e afetividade”, além de naturalizar “o vínculo entre gênero feminino e atributos como sensibilidade, docilidade, paciência e ternura”. Esses diferentes elementos mostram como os conceitos de norma e de gênero são importantes para a compreensão de como se dão os ensinamentos generificados nesse currículo. Ambos atuam também na produção de corpos dotados de certas características, como se verá a seguir.

Gênero e corpo

Para compreensão de gênero qual tem sido desenvolvido por Butler, também é necessário discutir o conceito de corpo. Segundo Foucault (2014), o corpo se tornou elemento central às operações das relações de poder desde a Modernidade, quando passou a existir um saber do corpo e sobre o corpo, ao qual Foucault chamou tecnologia política do corpo. Essa noção confirma que o corpo é “um construto histórico e cultural que, longe de ser inquestionável, é um território de onde e para onde emergem sempre outras e novas dúvidas, [...], [operações, intervenções], inquietações” (GOELLNER, 2013, p. 32). Louro (2018, p. 16) corrobora essa perspectiva ao destacar que “os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados”. Ao dizer isso, a autora salienta que os corpos não são tão óbvios como se costuma enxergá-los, sendo, na verdade, constantemente investidos por meio de “muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação” (LOURO, 2018, p. 17).

Nesse processo, “o corpo é construído pela linguagem”, que “tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades” (GOELLNER, 2013, p. 31). Para Felipe (2013, p. 55-56), “corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma”. A tendência é pela hierarquização, que permanece sendo reiterada pelas normas prevalentes de gênero, quando, por exemplo, autoriza determinadas performances para homens e interdita outras para mulheres. Nesse sentido, segundo Silva (2013, p. 197) “a moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes”. Ao centrar a análise nas fabricações que *um currículo de Contos de Fadas* pode produzir nos corpos, compreende-se que as técnicas de poder curriculares colaboram

com o processo de moldar os corpos ao mecanismo de gênero. Haja vista que, também por meio do currículo, “nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça, classe que nos são ‘destinados’. O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas [...], movimentos, que nos fixam como indivíduos” (SILVA, 2013, p. 197).

Para Butler (2019, p. 218), “os corpos são transformados em gêneros por uma série de atos que são renovados, revisados e consolidados através do tempo”. Reis (2011, p. 30), ao comentar a perspectiva de Butler acerca da produção dos corpos, ressalta que “dizer sobre um corpo é, ao mesmo tempo, um ato que produz adicionalmente esse corpo”. Essa fabricação nomeia e institui padrões de classificação dos corpos a partir do que é autorizado culturalmente, com base em relações de poder que estabelecem um tipo de corpo como “inteligível e normal, tanto pela relação entre o corpo e o padrão ideal de cada norma separadamente, quanto pela relação de coerência entre elas” (REIS, 2011, p. 32). Essa referência de normalidade constrói um lugar de desvio para todos os corpos que não correspondem aos padrões de gênero estabelecidos.

Diferentes pesquisas⁴ se debruçam sobre os vários artefatos em que o corpo feminino é conformado como romântico e passivo, diferentemente do masculino, forte e ativo. A docilidade feminina é constantemente analisada em diferentes artefatos, como o currículo escolar, e, de acordo com Silva (2018), é tão desejada nesse espaço, que se constroem, diante das relações de poder estabelecidas, os rótulos pejorativos “‘Maria homem’ e ‘Maria sapatão’” (SILVA, 2018, p. 68) para os corpos das crianças-meninas que não cumprem a prescrição de docilidade e são vistas, dessa maneira, como mais “masculinizadas”. Silva (2018, p. 33), ao investigar as infâncias queer no currículo escolar, comenta que “no corpo do menino-aluno-afeminado ou da menina-aluna-masculinizada, contorna-se o limite do que é permitido, o limite da normalidade”.

De forma semelhante, o estudo de Reis (2011) analisou as normas de gênero que conformam os corpos das crianças na escola. A autora observou que o padrão corpo-masculino-ativo e corpo-feminino-passivo é insistentemente fabricado no currículo escolar, e que corpos masculinos fora desse modelo são totalmente rechaçados. Segundo Reis (2011, p. 105), é produzida uma abjeção aos corpos dos meninos “que são considerados pouco fortes e pouco agressivos” para marcar uma conduta masculina cada vez mais guerreira. Essa abjeção, aqui, é compreendida a partir de Butler, e está relacionada a um “status para o sujeito – como

⁴ Alguns exemplos desses estudos podem ser encontrados nas pesquisas de Finco (2003), Argüello (2005), Carvalho (2010), REIS (2011), Xavier Filha (2011, 2016), Rael (2013), Silva (2018) e Caldeira (2021).

um espectro ameaçador” (BUTLER, 2018b, p. 197), que se constitui na vida social à esfera do inabitável com relação a gênero, que corresponde àquele corpo que performa de maneira desviante da norma. Nesse processo, Reis (2011, p. 105) identificou que meninos-alunos associados à pouca agressividade e força eram posicionados como “menino-aluno-bichinha ou menino-aluno-mulherzinha”. Dessa forma, ambas as pesquisas explicitam que a heteronormatividade que se deseja instilar nos corpos, para ser reiterada, produz nos currículos escolares – e também no currículo aqui analisado –, um corpo abjeto, resultado de uma construção violenta que opera com base nos desvios e condutas que não se encaixam nos enquadramentos das normas prevalentes de gênero.

Para evitar tais desvios, os Contos de Fadas aqui analisados operam ensinando a passividade para corpos femininos e a ação para corpos masculinos. Isso se evidencia no conto A Água da Vida, que, por meio do ensinamento do amor romântico, demonstra como, em meio às relações de poder, os corpos são posicionados de forma assimétrica, conferindo ao masculino a prerrogativa de direcionar os destinos do feminino.

Figura 2: Príncipe herói x princesa doce



Fonte: Ministério (2020b).

Ao passar pelo último salão,
uma doce princesa
veio ao seu encontro e agradeceu:
Você destruiu o encanto que pesava sobre mim
e sobre todos os meus súditos

Essa cena romântica, que se tornou corriqueira, de diferentes modos, explicita o desejo que esse currículo manifesta sobre os corpos, com relação a uma maneira específica de vivência do amor romântico. Nas doze páginas que narram o conto, a princesa só aparece nas três cenas finais performando o amor romântico. Em todo o roteiro, não há uma performance da princesa que apresente alguma ação orientada à busca pelo elixir da vida, mote central da história. A técnica dicotômica atua de maneira a posicionar os corpos masculinos, na narrativa, como personagens aptos a agir com ambição, ousadia, coragem e, mesmo com um apoio mágico, desbravar perigos para conseguir a cura do rei. O corpo feminino, por sua vez, na figura da princesa, é relegado a um apagamento e passividade diante dos rumos de sua vida e, por meio do procedimento do amor romântico, a narrativa mostra que a princesa estava à espera de uma salvação, que seria oferecida por meio da performance do príncipe. Seu corpo “doce”, como destacado no excerto acima, parece reforçar a naturalização de que cabe aos homens a condução do ato heroico de salvar a vida das mulheres, como também pode ser lido no trecho: “então, ela o fez prometer retornar dentro de um mês, para que se casassem. E o apressou: ‘Vá agora!’ Ele guardou o líquido e correu. Faltavam poucas badaladas, quando o bem-aventurado deixou o local!” (MINISTÉRIO, 2020b, p. 12). Aqui, a expressão “bem-aventurado” parece corroborar a composição da performance do príncipe, capaz de salvar tanto o rei quanto a princesa. Para isso, produz-se, então, um corpo masculino sempre disposto a encarar aventuras. Fica destacada uma performance que incita a produção de um príncipe “sensível, cortês, doce, porém com a medida certa de virilidade para poder salvar a princesa em perigo” (XAVIER FILHA, 2011, p. 599). Ambos devem “ter o sonho da completude com o casamento heterossexual” (XAVIER FILHA, 2011, p. 594). Esses diferentes processos têm como objetivo governar as condutas dos corpos, por meio de diversas tecnologias de poder, no binarismo homens e mulheres, como será mostrado a seguir.

Gênero e poder

De acordo com Finco (2003, p. 6), “as relações de gênero e poder nos processos de socialização de crianças pequenas são repletas de estratégias voltadas à normalização e ao controle das expressões corporais” (FINCO, 2003, p. 6). Isso pode ser notado quando se

⁵ Fragmento do conto *A Água da Vida* publicado pelo programa Conta pra Mim em 2020.

ensina às meninas, por exemplo, um modo recatado e dócil de comportamento e, aos meninos, condutas que reforçam a liberdade e a altivez. Pode ser percebido, ainda, quando se vivencia a brincadeira já distinta para cada gênero: para meninos, carrinho e futebol e, para meninas, bonecas e casinha – em clara alusão a um lazer associado às tarefas domésticas de cuidado com filhas(os) e com a casa. Nesse sentido, o poder se exerce na comunicação efetiva de normas de gênero, uma vez que “a produção e a circulação de elementos significantes podem perfeitamente ter por objetivo ou por consequências efeitos de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 240).

Na perspectiva foucaultiana, o poder não se localiza “aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. [...] O poder funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 2014, p. 284). Disseminado no nexos social, ele é difuso e multidirecional, “penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (FOUCAULT, 2014, p. 131). O poder passa pelos indivíduos, atravessando-os. De acordo com Machado (2017, p. 20), o poder “tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo”. Foucault (2017b) observou que há em funcionamento um governo, uma biopolítica que promove o controle das vidas enquanto população. O filósofo argumentou sobre a vigilância e a disciplina instauradas “sobre o corpo das crianças – através das famílias, mas sem que elas fossem a sua origem – um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade como uma perseguição dos corpos” (FOUCAULT, 2017b, p. 236), a fim de que houvesse um investimento que favorecesse um “controle-estimulação” e não um “controle-repressão”. Essa produção discursiva sobre os corpos, segundo o autor, funcionou por meio de regimes disciplinares em instituições como as escolas, os hospitais, as famílias, entre outros.

Ao considerar que o gênero dimensiona o modo como as pessoas são posicionadas na cultura, compreende-se que os Contos de Fadas analisados se inscrevem numa economia de governo, e podem ser examinados como tecnologia biopolítica, pois é constituído por distintas políticas de Estado que instituem “processos de normalização de corpos individuais (mulheres, homens e crianças [...]) e de corpos coletivos (famílias, populações, [...])”, como também investigam Dal’igna, Meyer, Dornelles, Klein (2019, p. 9). Um efetivo biopoder, como disse Foucault (1999), que age como uma política reguladora na gestão da vida, autorizando determinadas performances de gênero nas histórias infantis, e interditando outras. Conforme analisaram Hillesheim e Guareschi (2006, p. 111), a literatura infantil, desde a sua ascendência, esteve atrelada a um “emergente mecanismo de governamentalidade dos sujeitos

infantis, os quais se constituíam, cada vez mais, como alvo de preocupações econômicas, políticas, religiosas, morais, médicas e pedagógicas”. A população infantil é incluída nas disputas sociais com relação a qualquer expressão de gênero que desvie da norma socialmente aceita, aquela comumente reiterada pelo regime essencialista de masculino-feminino e das relações heteronormativas. A atuação dessa tecnologia de poder, uma verdadeira biopolítica, funciona na manutenção de condutas dicotômicas de gênero, tendo em vista que a seleção de determinados Contos de Fadas, para compor uma política curricular, é sempre atravessada pelo regime normativo sexo-gênero ao qual os sujeitos são submetidos.

Todavia, ao considerar-se o fato de que a reiteração das normas e as regulações de gênero são necessárias à cultura, é possível compreender que “a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2018b, p. 195). Entende-se, assim, que os seres humanos, seus corpos e suas subjetividades, são dispostos em “relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1995, p. 232). Essas relações compõem o conjunto da rede social ao funcionarem na intenção de orientar as condutas, mas também como elemento de resistência, uma forma de governo das individualidades (FOUCAULT, 2008), pois na concepção foucaultiana, poder e resistência coexistem:

o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e **diversos modos de comportamento podem acontecer**. Não há relações de poder onde as determinações estejam saturadas [destaque nosso] (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Desse modo, Butler inspirada nos conceitos foucaultianos de poder e resistência, argumenta que tal perspectiva caracteriza a performatividade de gênero, que nunca é sentenciada e concluída, mas sim uma “prática reiterativa e citacional, pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2018b, p. 195). Assim, a materialidade dos corpos que performam aquilo que deles se espera, ensinando o feminino e o masculino, é exatamente o efeito produtivo do poder, a “atuação reiterada, que é poder em sua persistência e instabilidade” (BUTLER, 2018b, p. 208). Essa instabilidade é exatamente a fissura que abre espaço para que o gênero também materialize e expresse outros modos de comportamento, além das prevalentes. Essa forma de conceber o gênero, não apenas como imposição aos corpos, mas também como possibilidade de outras e novas performances é resultado desse modo foucaultiano de compreender poder. Isto é, a positividade do seu exercício também

produz resistência e, assim, poder e resistência compõem uma mesma relação. Essa perspectiva tem ancorado as concepções dos estudos de gênero pós-estruturalistas, bem como os estudos pós-críticos de currículo, de que tanto gênero quanto currículo não são campos findados, por meio dos quais o poder se exerce apenas para normatizar e regular.

Ao pensar nessa concepção de poder que também é resistência, é possível considerar que o atravessamento do discurso multicultural nas histórias dos Contos de Fadas tem feito emergir um bom número de publicações de livros de Contos de Fadas que resultam das reivindicações de variados movimentos – aqui, especialmente, dos movimentos feministas e dos estudos de gênero. Esses novos roteiros incorporam elementos que contestam as regras universais contidas nos contos clássicos e subvertem “as interdições postas pelo sistema binário de gênero” (SAFATLE, 2015, p. 163).

No reconto contemporâneo Rapunzel (WOOLLVIN, 2018), por exemplo, há a apresentação de uma versão corajosa e estrategista da princesa Rapunzel. No roteiro da história não há a presença da performance de um príncipe encantado. A narrativa se desenrola apenas na relação entre Rapunzel e a bruxa, que mantinha a princesa em uma torre para cortar seus cabelos e vender aos ricos. Desse modo, esse currículo atua pela perspectiva de que, nos diferentes artefatos destinados às crianças, também pela ausência se pode ensinar algo (CALDEIRA, 2021). No caso em questão, a ausência de um príncipe e dos elementos do procedimento do amor romântico ensinam subjetividades corajosas e heroicas, uma vez que Rapunzel age de modo a salvar a si mesma, em contraposição à performance prevalente das princesas, em que existe uma posição masculina que decide os rumos de seus destinos e salva suas vidas. Sendo assim, esse currículo produz uma mulher-heroína, ao mostrar um corpo feminino que planeja e consegue derrotar aquilo que a persegue e, com isso, salva a si mesma, como mostra a imagem abaixo:

Figura 3. Rapunzel caçadora de bruxas.



Fonte: Woollvin (2018).

A imagem também divulga um corpo e uma conduta insurgente para as performances femininas. Em nenhum conto tradicional analisado é possível encontrar um corpo feminino que cavalga. Essa ação conforma apenas corpos masculinos. Essa Rapunzel, contudo, insurge corajosa, cavaleira, caçadora e super-heroína, demonstrando o desejo, também desse currículo, pela posição de sujeito mulher-guerreira. A narrativa interdita a associação entre as mulheres e condutas românticas, e ensina pelo não posicionamento do feminino em performances de incompletude e desejo pelo casamento. Tal reivindicação para o corpo feminino reitera a concepção de que “o corpo é uma situação histórica [...], e é também uma feitura, uma dramatização e uma reprodução de certa situação histórica” (BUTLER, 2019, p. 216). Isto é, a Rapunzel de Woollvin demonstra umas das inúmeras formas pelas quais um corpo feminino, insurgente às normas de gênero, pode performar na atual contingência. Salienta, assim, que não há uma essência para o corpo feminino que o posicione de forma deslocada da possibilidade de coragem e racionalidade. Dessa forma, este roteiro, por meio da performance de uma princesa caçadora de bruxas, mostra a expressividade da resistência na construção do gênero na cultura e a potencialidade das análises fundamentadas nos conceitos de gênero e poder da maneira como vem sendo discutido pela filósofa Judith Butler.

Considerações Finais

Neste artigo, argumentamos que os conceitos de corpo, norma e poder são fundamentais para a compreensão do conceito de gênero, na perspectiva desenvolvida pela filósofa Judith Butler, e que essa articulação se tornou potente em uma pesquisa que analisou um currículo cultural bastante popular, um conjunto de livros de Contos de Fadas. As análises empreendidas com base em tais conceitos possibilitaram mostrar as normas e as resistências, com relação à fabricação do corpo e do gênero, que são divulgadas e produzidas por meio das performances de príncipes e princesas das histórias clássicas. Mostraram também que um currículo cultural como este, que se beneficia socialmente da excessiva circulação de elementos dos Contos de Fadas tradicionais, em diferentes artefatos culturais, trabalha insistentemente para reiterar (e preservar) as normas de gênero, que, por sua vez, há muito tempo produzem assimetrias e distinções para masculinidades e feminilidades.

Contudo, a articulação entre os conceitos de gênero e poder salientam a não fixidez das relações de gênero e reforçam a noção de que onde “há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2017b, p. 360). Desse modo, o conceito de gênero, tal como vem sendo pensado por Butler e discutido por outras teóricas feministas pós-estruturalistas, potencializam as análises no campo curricular, no sentido de mostrar a complexidade das relações e a coexistência de reiterações e resistências às normas prevalentes de gênero em variados artefatos culturais. Este aspecto demonstrou, por exemplo, o caráter conflituoso do currículo cultural aqui analisado, que se faz pelo atravessamento de normas dicotômicas de gênero, mas também pela possibilidade de contestação a elas. Essa percepção trouxe a compreensão de que não há como estabelecer uma polarização entre Contos de Fadas tradicionais, que supostamente reiteram normas prevalentes, e Contos de Fadas contemporâneos, que apenas subvertem as normas de gênero. Ambos expressam as disputas discursivas com relação a gênero que atuam nesse currículo, mesmo que em proporções diferentes.

Referências

ARGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. (tradução Tomaz Tadeu da Silva). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. (tradução de Renato Aguiar), 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos pagu**, Campinas, v. 42, p. 249-274, [n. p.], 1º sem. 2014.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. (tradução de Rogério Bettoni). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Pedagogias de gênero em filmes infantis de animação: romantismo, heroísmo e infantilidade para produção de feminilidades e masculinidades. **Textura**, v. 23 n.55 p.148-169 jul./set. 2021.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Identidades generificadas no currículo da educação infantil**: entre princesas, heróis e sapos. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CORAZZA, Sandra. **O Que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAL’IGNA, M. C.; ESTERMANN MEYER, D.; GOMES DORNELLES, P.; KLEIN, C. Gênero, sexualidade e biopolítica: processos de gestão da vida em políticas contemporâneas de inclusão social. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 140, 4 de novembro de 2019.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**. Campinas: v. 14, n. 3 (42), p. 89-101, set./dez. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975- 1976) Aula de 17 de Março de 1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a. p. 234-243.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b. p. 344-362.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFRUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. (tradução Verda Porto Carrero). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France. (tradução Eduardo Brandão). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France. (1977-1978). Aula de 1º de Março de 1978. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. (tradução de Raquel Ramallete). 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIROUX, Henri A. A disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henri A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOELLNER, Silvana Vilofre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Contos de fadas e infância(s). **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 107-126, jan./jun. 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Rapunzel** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020a. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **A água da vida** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020b. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).

NELSON, Cory.; TREICHLER, Paula A.; GRASSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, jan/fev, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. 1 ed. Curitiba: Editora CRV. 2010.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e Sexualidade nos desenhos da Disney. *In*: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre; LOURO, Guacira Lopes. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

REIS, Cristina D'Ávila. **Currículo escolar e gênero**: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SAFATLE, Vladimir. Posfácio: Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. *In*: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. (tradução de Rogério Bettoni). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo [manuscrito]**: a invenção de modos de vida transviados 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WOOLLVIN, Bethan. **Rapunzel**. (tradução Bruna Beber). São Paulo: V&R Editoras, 2018.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de ações de gênero nas narra gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 19, n. 2, p. 591-603, maio-ago, 2011.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e resistências em filmes de animação. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 19-36, jan./abr. 2016.

Recebido em: 27 de julho de 2022.

Aprovado em: 22 de setembro de 2022.