



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**

MARIA BEATRIZ DE FREITAS VASCONCELOS

***UM CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS:***  
**A REITERAÇÃO DE NORMAS PREVALENTES DE GÊNERO E A**  
**PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS POR MEIO DE CORPOS DE**  
**CRIANÇAS-MENINAS**

BELO HORIZONTE

2022

MARIA BEATRIZ DE FREITAS VASCONCELOS

***UM CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS:***  
**A REITERAÇÃO DE NORMAS PREVALENTES DE GÊNERO E A**  
**PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS POR MEIO DE CORPOS DE**  
**CRIANÇAS-MENINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença.  
Orientadora: Professora Doutora Maria Carolina da Silva Caldeira.

BELO HORIZONTE

2022

V331c  
T

Vasconcelos, Maria Beatriz de Freitas, 1983-

Um currículo de contos de fadas [manuscrito] : a reiteração de normas prevalentes de gênero e a produção de resistências por meio de corpos de crianças-meninas / Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos. - Belo Horizonte, 2022.

240 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Carolina da Silva Caldeira.

Bibliografia: f. 212-228.

Apêndices: f. 229-240.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações de gênero -- Teses.  
3. Literatura infanto-juvenil -- Avaliação -- Teses. 4. Literatura infanto-juvenil --  
Estudo e ensino -- Teses. 5. Contos de fadas -- Avaliação -- Teses.  
6. Currículos -- Avaliação -- Teses. 7. Subjetividade -- Teses.

I. Título. II. Caldeira, Maria Carolina da Silva, 1983-. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 375.006

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### FOLHA DE APROVAÇÃO

## UM CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS: A REITERAÇÃO DE NORMAS PREVALENTES DE GÊNERO E A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS POR MEIO DE CORPOS DE CRIANÇAS-MENINAS

**MARIA BEATRIZ DE FREITAS VASCONCELOS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Aprovada em 08 de julho de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira - Orientador  
UFMG  
Prof(a). Shirlei Resende Sales  
UFMG  
Prof(a). Constantina Xavier Filha  
UFMS

Belo Horizonte, 28 de julho de 2022.

EUCIDIO PIMENTA ARRUDA  
Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Eucidio Pimenta Arruda, Subcoordenador(a)**, em 29/07/2022, às 07:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1640306** e o código CRC **FA05614B**.

***Cinderela***

*O brinco de Esther havia caído  
durante uma brincadeira com seu avô.  
Ele, tentando procurar o brinco no chão,  
sentiu a neta ansiosa e perguntou: O que foi, Esther?  
Vai logo, vô. Se você demorar mais um pouco  
o buraquinho fecha e eu viro menino.*

*- Esther, 3 anos  
(FRASES, 2022).*

*Dedico esta dissertação à minha querida filha, Violeta  
e a todas as crianças, no desejo amoroso de que suas vidas sejam plenas,  
apesar das normas de gênero.*

## AGRADECIMENTOS

Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão.  
Acho que eu não disse nada. Peguei o livro.  
Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar.  
[...] Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa.  
Meu peito estava quente, meu coração pensativo.  
Chegando em casa, não comecei a ler.  
Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. [...] *Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei!*  
Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim.  
*Eu era uma rainha delicada.*  
(LISPECTOR, 1998).

Agradeço à vida pela oportunidade de ter alcançado essa “felicidade clandestina” que representa a conquista do Mestrado em minha trajetória! Hoje sinto, talvez, que a delonga de todo este processo foi, de alguma forma, uma maneira de “me demorar” num estado de “orgulho e pudor”, que tanto me envolveu durante esses três anos. Orgulho por saber que alcancei esse lugar, ao qual eu não imaginava que seria possível chegar. E pudor porque sei dos desafios trazidos pela vida acadêmica. Por isso, sou imensamente grata pela oportunidade de encontro com o Mestrado, que me fez/faz ser outra versão, entre tantas que a Maria Beatriz pode aprender a ser e se transformar. Ao longo do percurso, muitas foram as pessoas que, de diferentes modos, me ajudaram a elaborar essa “felicidade clandestina”.

Primeiramente, agradeço ao meu companheiro Luciano, que sempre me motivou a ir em frente e a não duvidar das minhas potencialidades. Sou grata por sua escuta às minhas infinitas elaborações em voz alta, por nossas conversas/tretas sobre os distintos campos de pesquisa aos quais nos dedicamos e sei que este é só o começo! (risos). Sou grata por poder compartilhar da sua maneira leve e musical de conduzir a vida, crucial para que eu conseguisse viver todas as demandas e ainda conciliar a pesquisa e nossa construção da maternidade/paternidade. Sinto muito orgulho por poder dividir tantas coisas bonitas contigo! Obrigada por assumir a maior parte dos cuidados com a casa e com a nossa filha, Violeta, na reta final de escrita desta dissertação, e, por vezes, também se afastar dos seus estudos. Serei eternamente grata por isso!

Agradeço à minha filha, Violeta, que, mesmo sem saber, já desde a gestação, colabora no processo de tornar meu corpo cada vez mais fértil, em todos os sentidos. Contigo, filha, experimento o êxtase da vontade de seguir em frente e criar outros possíveis, inspirada em tantas, diferentes e valiosas mulheres, e no universo gigante e transgressor que define a literatura de modo geral. Você é a minha maior fonte de inspiração. Sua presença, seu cheiro,

seus sorrisos, suas descobertas literárias, seu colo (mesmo sem saber você também é colo para mim), seu olhar, suas ideias, seus abraços... me deram forças para que, convicta, eu seguisse conciliando os esforços de ser, ao mesmo tempo, mãe-presente e pesquisadora-dedicada. Esta pesquisa, em grande parte realizada com você em meus braços, é apenas uma pontinha de tantas outras experiências que o universo fantástico das histórias, em seu potencial transgressivo, ainda irá nos proporcionar. “Sozinha eu ando bem, mas com você ando melhor”!

Agradeço à minha mãe, Irene, e ao meu pai, Geraldo, que não mediram esforços para me ajudar a atravessar as demandas de estudo, trabalho e maternidade durante o isolamento causado pela pandemia de COVID-19. Todo o apoio e cuidado foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar à pesquisa de forma mais intensa. Espero poder retribuir todo o carinho. A vocês, a minha eterna gratidão e amor!

Agradeço à minha querida orientadora, Carol, pela oportunidade desse encontro, que mudou a minha vida para sempre. Foi um privilégio realizar esta pesquisa junto a uma professora-pesquisadora tão potente e dedicada. Seu zelo com a vida acadêmica, todo o seu conhecimento do campo da pesquisa e seu cuidado com suas(seus) orientandas(os) é algo inspirador. Recordarei, com carinho, os enormes aprendizados que pude construir contigo! Aprendizados, aliás, que ultrapassam o campo acadêmico e reverberam em meu olhar sobre a vida, especialmente por sua clássica lição: *multiplique os sentidos*! Sou muito grata por todo o seu acolhimento e generosidade em meio a tantas tensões e desafios ao longo dessa caminhada. Muito obrigada, Carol, por tudo e por tanto!

Agradeço à Letícia (irmã), Daniela (prima), Jéssica (cunhada), Kelly (cunhada), Mariana (amiga-prima), Ludmila (amiga), Patrícia (amiga) e Fabrícia (amiga), mulheres-mães-companheiras-parceiras, que, ao longo desses três anos, me apoiaram de formas diversas, compartilhando comigo suas experiências, e tornando esse caminho mais leve e amoroso. Sou grata também aos meus irmãos, Antônio, Ananias, Geraldo Júnior e Thiago, e a meus primos-irmãos, Douglas e Rafael, por estarem sempre por perto, por me apoiarem e acolherem as inúmeras reflexões de uma feminista incansável que deseja um mundo melhor para todas(os) nós.

Agradeço à minha madrinha, Vera Lúcia, e ao meu padrinho, Daniel, pela presença afetuosa e torcida de sempre. Sou grata, também, aos familiares de Juiz de Fora, que, mesmo estando distantes, me apoiaram e vivenciaram todo esse processo comigo.

Agradeço às minhas queridas amigas, Gabriela e Ana Carolina, pela presença, torcida, bom humor e escuta afetuosa. Sou grata também à querida Aline, que me apresentou os estudos desenvolvidos pelo GECC e me incentivou a tentar o processo seletivo do Mestrado. Obrigada,

também, à minha querida amiga, Gislaine, pela generosidade em utilizar suas infinitas habilidades para produzir uma identidade visual para esta dissertação. Muito obrigada, Gis! Você é sensacional!

Agradeço ao meu grupo de Orientação, Pollyana, André, Ana Luiza, Carla, Ieda, Rafaela e Camila pelas valiosas leituras e colaborações trazidas a esse processo desafiador de construção da escrita e análises conceituais. O meu muito obrigada, também, às(aos) demais integrantes do GECC, ao Grupo de Estudos Foucaultianos e ao Grupo de Estudos sobre Educação, Gênero e Sexualidade da Faculdade de Educação, que foram fundamentais à minha inserção na vida acadêmica.

Agradeço à professora Anna Paula Vencato, que, mesmo afastada de suas atividades formais na FaE, em 2019, realizou a leitura e parecer do meu projeto de pesquisa e generosamente emitiu um relatório que em muito colaborou para os desenhos e contornos que a pesquisa assumiu.

Agradeço às professoras Constantina Xavier Filha, Shirlei Rezende Sales, Marlucy Alves Paraíso e Daniela Amaral Silva Freitas por aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação. É uma honra, para mim, poder contar com a leitura e contribuições de pesquisadoras tão potentes e qualificadas.

Agradeço à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte pelo incentivo ao desenvolvimento desta pesquisa, que se efetivou com a possibilidade de transferência do meu turno de trabalho para o noturno, junto à EJA, para que eu conseguisse cursar as disciplinas obrigatórias, e, também, pela concessão de três meses de licença remunerada durante a reta final de escrita desta dissertação. Sou grata, ainda, a toda a comunidade da Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto, pelo apoio durante o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, especialmente, às professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, por todas as trocas e pela disponibilidade de conversar comigo sobre o uso dos Contos de Fadas no currículo escolar. Aprendi muito com vocês!

Agradeço ao Colégio Marista Dom Silvério, especialmente à equipe da Vila Marista, pela torcida e inúmeras parcerias nesses últimos anos.

Agradeço às crianças, com quem efetuei tantas trocas, que me fazem constantemente aprender a ser professora e me sentir feliz e inquieta para também buscar pesquisar. Esta pesquisa é inspirada em vocês e para vocês!

*E pro longe existir eu vou  
dizer do meu desejo de fazer tudo mudar...*

*Joao Paulo Prazeres,  
Jose Luis Guimaraes e  
Luiz Gabriel Lopes.*

## RESUMO

A atual contingência histórica brasileira tem colocado, de diferentes modos, as questões de gênero e os corpos das crianças no cerne das discussões socioculturais. Uma dessas operações tem se refletido, de forma acentuada, no acionamento dos elementos da literatura dos Contos de Fadas para demarcar reiteraões e operar interdições às relações de gênero. Em um cenário político ultraconservador, as/os brasileiras/os têm presenciado a efetivação de um tipo de governo em que o dito “meninas poderão ser chamadas de princesas e meninos de príncipes”, proclama e impõe, sobre os corpos infantis, um regime de verdade expresso pela norma prevalente de gênero, a clássica dicotomia entre feminino e masculino. Considerando tal contexto, esta dissertação tem por objeto a articulação entre Contos de Fadas distribuídos pelo programa do Governo Federal, *Conta pra Mim*, e outros 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, somados ao *Guia de Literacia Familiar* – parte central do programa *Conta pra Mim* –, tornaram-se o *corpus* de análise desta pesquisa, o qual nomeei *um currículo de Contos de Fadas*, por considerá-lo um artefato cultural que atua como currículo cultural destinado às crianças e suas famílias. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as normas e as resistências, com relação a gênero, produzidas e divulgadas por esse *currículo de Contos de Fadas*. O argumento desenvolvido foi o de que existe nesse currículo uma disputa entre os ensinamentos de gênero a serem impressos nas crianças, constituída, por um lado, por *forças que reiteram* a norma prevalente e, por outro, por *forças que resistem* à norma. As reiteraões desejam promover subjetividades conformadas às marcas tradicionais de feminilidade e masculinidade divulgadas socialmente. As resistências, por sua vez, incitam a produção de subversões por meio dos corpos de crianças-meninas. Este estudo vincula-se a uma perspectiva pós-crítica do campo curricular, filiada aos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Esse campo é nutrido por conceitos de autoras(es) que discutem relações de poder, gênero, corpo, subjetividades, resistências, entre outras questões que afetam a tríade: currículo, culturas e diferenças. Nesse sentido, as teorizaões de Michel Foucault e Judith Butler foram cruciais às análises empreendidas, especialmente a perspectiva foucaultiana, cujos elementos de análise do discurso resultaram na metodologia utilizada para analisar e problematizar as questões de gênero incutidas nesse *currículo de Contos de Fadas*.

**Palavras-chave:** Currículo; Contos de Fadas; normas de gênero; resistência; subjetividades; literatura infantil.

## ABSTRACT

The current Brazilian historical contingency has been setting, in many different ways, gender issues and children's bodies at the heart of sociocultural discussions. One of these proceedings is sharply reflected in the resorting of Fairy Tales literature elements to delimit reiterations and operate interdictions to gender relations. In this ultra-conservative political scenario, Brazilian people have been witnessing the implementation of a government in which the statement “girls can be called princesses and boys princes” proclaims and imposes to children’s bodies a regime of truth expressed in the prevailing norm of gender, the classic dichotomy between feminine and masculine. Considering this context, this dissertation takes as an object of study the articulation between Fairy Tales distributed by the Federal Government's program *Conta pra Mim*, and other contemporary Fairy Tales titles from a school library of the public municipal education network of Belo Horizonte. A set of 23 Fairy Tales books, added to a *Family Literacy Guide* – a central part of the *Conta pra Mim* program – became the *corpus* of analysis of this investigation, which I named *a Fairy Tales curriculum*, since I have considered it as a cultural artifact that enacts as a cultural curriculum for children and their families. The general objective of this research was to analyze the norms and resistances, related to gender, produced and disseminated by this *Fairy Tales curriculum*. The argument developed here was that, in this curriculum, there is a dispute between the gender precepts to be imprinted on children, which is constituted, on the one hand, by *forces that reiterate* the prevailing norm and, on the other hand, *forces that resist* to those statements. The reiterations seek to produce subjectivities conformed to the traditional social marks of femininity and masculinity. Resistance, on the other hand, incites subversions through child-girl bodies. This study is linked to a post-critical perspective of the curricular field, which is affiliated to Cultural Studies, in its post-structuralist aspect. This field is nourished by concepts of authors who discuss relations of power, gender, body, subjectivities, resistances, among other issues that affect the triad: curriculum, cultures and differences. In this sense, theories proposed by Michel Foucault and Judith Butler were crucial for the analyzes undertaken, especially the Foucauldian perspective, whose elements of discourse analysis resulted in the methodology adopted to investigate and problematize gender issues in this *Fairy Tales curriculum*.

**Keywords:** Curriculum; Fairy Tales; gender norms; resistance; subjectivities; children's literature.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Print de tela, realizado pela pesquisadora na plataforma Google, ao buscar informações sobre autoras de Contos de Fadas .....	31
Figura 2. Linha do tempo da “história linear” dos Contos de Fadas .....	33
Figura 3. Percurso histórico não-linear dos Contos de Fadas .....	40
Figura 4. Caldeirão teórico-metodológico .....	60
Figura 5. Acervo da biblioteca escolar.....	84
Figura 6. Livros da biblioteca escolar que se assemelham aos do Conta pra Mim .....	87
Figura 7. Lista de mandamentos.....	98
Figura 8. estudos no “seio familiar” .....	113
Figura 9. Gráficos .....	116
Figura 10. Facilitadores da Alfabetização para as famílias .....	121
Figura 11. Técnicas de Leitura dialogada .....	122
Figura 12. Amor à primeira vista.....	129
Figura 13. Príncipe herói x princesa doce .....	130
Figura 14. União de Rapunzel com Dakarai .....	134
Figura 15. Cinderela e Chico Rei no baile .....	136
Figura 16. Rapuzel brincando e Dakarai caçando .....	138
Figura 17. Príncipe conquista o casamento com a princesa por seu “ato heroico” .....	139
Figura 18. Tomás, Chapeuzinho Vermelho menino.....	143
Figura 19. Castelo, casa, torre. ....	151
Figura 20. Maria limpando a casa da bruxa .....	152
Figura 21. Cinderela e os serviços domésticos.....	153
Figura 22. Rainha e súdita na organização do lar. ....	155
Figura 23. Corpos femininos e a limpeza dos espaços .....	156
Figura 24. Masculino nos espaços públicos .....	157
Figura 25. Corpo feminino pronto para servir.....	158
Figura 26. Masculino proatividade pública.....	158
Figura 27. Providência e preparo do alimento.....	1599
Figura 28. Chapeuzinho Vermelho com corpo de uma mulher adulta.....	161
Figura 29. Bruxas: corpos abjetos.....	166
Figura 30. Butler-bruxa.....	170
Figura 31. Feministas-bruxas .....	171

Figura 32. Rapunzel, Rapunzel e Cinderela.....	176
Figura 33. Chapeuzinhos Vermelho, Azul e Amarelo.....	177
Figura 34. Chico Rei homem adulto, Cinderela criança-menina. ....	178
Figura 35. Chapeuzinho cor de abóbora .....	180
Figura 36. Rapunzel de cabelos curtos.....	182
Figura 37. Rapunzel e Cinderela .....	185
Figura 38. Rapunzel e Cinderela negras .....	186
Figura 39. Cinderela feliz e meiga com a fada madrinha .....	188
Figura 40. Cinderela disposta e assustada com a fada madrinha.....	189
Figura 41. A princesa e a Ervilha.....	190
Figura 42. Joãozinho e Maria .....	191
Figura 43. Chapeuzinho e vovó, matadoras de lobos .....	195
Figura 44. Chapeuzinho Redondo ousada.....	196
Figura 45. Rapunzel caçadora de bruxas.....	198
Figura 46. Rapunzel estrategista.....	199
Figura 47. Chapeuzinho Vermelho estrategista .....	200
Figura 48. Criança-menina-destemida-valente.....	201


## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorias das obras disponibilizadas pelo Conta pra Mim .....	81
Quadro 2. Títulos dos Contos de Fadas selecionados do Conta pra Mim.....	82
Quadro 3. Títulos selecionados da biblioteca escolar .....	87
Quadro 4. Padrão de matrimônio.....	144
Quadro 5. Família nuclear heterossexual .....	149
Quadro 6. Corpos de princesas tradicionais .....	162

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b> .....	18
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	27
2.2 O apagamento da escrita das mulheres .....	31
2.3 As características dos Contos de Fadas .....	40
2.4 Sobre os discursos que significam o uso dos Contos de Fadas.....	44
2.4.1 O discurso pedagógico e o discurso do letramento literário.....	44
2.4.2 O discurso psicanalítico.....	47
2.4.3 O discurso multicultural .....	49
2.5 Os Estudos Culturais e a formulação de um <i>currículo de Contos de Fadas</i> .....	51
<b>3. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	56
3.1 Um caldeirão de bruxa como forma de pesquisa pós-crítica .....	56
3.2 O caldeirão: os conceitos acionados na pesquisa .....	59
3.2.1 Dispositivo de infantilidade e a invenção da infância.....	59
3.2.2 Relações de poder-saber; resistência; verdade e subjetividade .....	62
3.2.3 Corpo; gênero; norma e governo .....	67
3.3 Os ingredientes: a empiria e os procedimentos metodológicos .....	73
3.3.1 Notas sobre pesquisar diante de desafios inesperados .....	73
3.3.2 Reformulação do objeto de pesquisa.....	77
3.4 O pó mágico: elementos de análise do discurso de inspiração foucaultiana .....	88
<b>4. CONTA PRA MIM SOBRE LITERACIA FAMILIAR, CONTOS DE FADAS, GÊNERO E BIOPODER</b> .....	96
4.1 O uso do modo verbal imperativo e a persuasão pela lista de mandamentos .....	97
4.2 Normalização de gênero e a família nuclear heterossexual .....	102
4.2.1. A naturalização do masculino genérico na linguagem.....	108

4.3 O acionamento de evidências científicas e o fomento ao ensino domiciliar no governo de mulheres-mães .....	111
<b>5. A FORÇA REITERATIVA DE UM CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS: AS PRESCRIÇÕES PREVALENTES DE GÊNERO E A INCITAÇÃO A CONDUTAS DICOTÔMICAS .....</b>	<b>127</b>
5.1 O amor romântico na produção da docilidade feminina e do heroísmo masculino .....	128
5.2 Hipervalorização da masculinidade: produção da mulher-romântica e do homem-guerreiro.....	135
5.3 O estabelecimento de um modelo de matrimônio .....	144
5.4 A naturalização das tarefas domésticas como femininas.....	150
5.5 A mulher-bruxa e a mulher-bela: a fabricação do padrão de beleza feminina.....	160
<b>6. A FORÇA PERFORMATIVA DE UM CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS: A SUBVERSÃO FEMININA COMO RESISTÊNCIA ÀS NORMAS DE GÊNERO.....</b>	<b>174</b>
6.1 Apresentação do corpo infantil feminino na produção de corpos plurais.....	176
6.1.1 O estabelecimento de um padrão de beleza negra(o).....	182
6.2 A subversão feminina ensinando subjetividades racionais para as crianças-meninas .	193
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>229</b>



*Era uma vez..., em um lugar não tão distante, uma sociedade em que as crianças eram naturalmente chamadas príncipes e princesas, como forma de elogio às suas condutas e aparências físicas...*



## 1. APRESENTAÇÃO

*...Na pracinha, na escola, no mercado, em casa, em qualquer espaço, era comum escutar: “Ei princesa, como você é linda!”, ou: “Ei, príncipe, como você é forte!”. Os soberanos do lugar, os governantes, faziam questão de dizer que ali, naquela sociedade, as “meninas poderão ser chamadas de princesas e os meninos de príncipes<sup>1</sup>”. Até a primeira dama vestia-se como uma princesa, com vestido longo, amarelo e azul, como a famosa Branca de Neve, dos Contos de Fadas. Quando isso acontecia, alguém do Governo logo dizia: “A primeira dama é o terror das bruxas”, ou: “nós estamos princesando as meninas!<sup>2</sup>”. Insistia-se em transformar aquela sociedade em um reino “encantado”, cheio de príncipes e princesas, semelhantes àqueles dos clássicos Contos de Fadas.*

*Não obstante, além dessas iniciativas do Governo<sup>3</sup> local, era costumeiro encontrar, em cada canto daquele lugar, um número expressivo de artefatos tematizados com as imagens de príncipes e princesas (filmes, desenhos animados, peças teatrais, brinquedos, materiais escolares, roupas, calçados, acessórios, produtos de festas e muito mais). Isso fazia com que fosse habitual, por exemplo, ver crianças-meninas vestidas de princesas pelas praças; quartos de bebês serem decorados como sendo de príncipes; brinquedos serem separados entre rosa e azul e estampados com esses personagens. Além disso, naquela sociedade não tão distante, mesmo antes do nascimento de uma criança, já preparavam um ritual festivo de revelação do sexo biológico da(o)<sup>4</sup> bebê, para anunciar se chegaria àquele lugar um novo menino-príncipe ou uma nova menina-princesa.*

*Porém, a tal sociedade não tão distante, não era um império governado por reis e rainhas, ou um território similar a uma monarquia da modernidade, em que as pessoas deveriam se portar conforme a dicotomia estabelecida entre príncipes e princesas. Era, na verdade, uma sociedade bem diferente disso. Muitos a chamavam pós-modernidade, e nem todas as pessoas, naquele lugar, conformavam-se com esses dois únicos jeitos de ser e estar no mundo, ao modo dos príncipes e princesas. Era um lugar em que a pluralidade de formas de se viver já estava instaurada e insistia em aparecer, mesmo não sendo ainda autorizada pelos soberanos, que a perseguiam. Estes, agiam para homogeneizar as pessoas no binarismo feminino-masculino, incitando às crianças subjetividades distintas para os corpos.*

*Meninas deveriam ser doces e desejar o casamento, como as princesas, e meninos deveriam ser fortes e escolher suas princesas, como os príncipes. Por mais que essa fosse a norma naquela sociedade, já não era mais capaz de contemplar a diversidade dos corpos e subjetividades que borravam qualquer prescrição dicotômica de existência.<sup>5</sup>*

Introduzo esta dissertação, inspirada nos roteiros dos Contos de Fadas, com essa breve

<sup>1</sup> Ditos proferidos pela ex-Ministra Damares Alves. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/damares-meninas-poderao-ser-chamadas-de-princesas-e-meninos-de-principe/> (Acesso em 12/04/2022). Damares Alves dirigiu o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos do Governo brasileiro durante o período de 2019 a 2022. Recentemente, deixou o cargo, com o objetivo de concorrer às eleições federais de 2022.

<sup>2</sup> Outro dito proferido pela ex-Ministra Damares Alves. Disponível em: <https://istoe.com.br/ministra-desumana/> (Acesso em 12/04/2022).

<sup>3</sup> A palavra *Governo*, com a letra inicial maiúscula, refere-se, nesta pesquisa, à instância Estatal do Governo Federal brasileiro. Quando for utilizada a palavra *governo*, com a inicial minúscula, faço referência ao conceito foucaultiano acionado nesta investigação, que também poderá aparecer pela expressão *governamento*.

<sup>4</sup> Guacira Louro (1997) afirma que a linguagem não possui apenas a função de comunicação, mas também forma sujeitos, constitui o pensamento. Assim, ela problematiza o emprego de palavras de gênero masculino para se referir a mulheres e homens e propõe que subvertamos essa lógica. Por isso, aqui se faz o uso da linguagem não sexista, adotando o uso de palavras primeiramente no feminino e depois no masculino.

<sup>5</sup> Narrativa construída por mim para introduzir a temática desta dissertação.

narrativa acerca de uma “*sociedade não tão distante*”, sob objetivo de apresentar um panorama da atual contingência histórica brasileira e o modo pelo qual as questões de gênero e os corpos das crianças encontram-se no cerne das discussões socioculturais e políticas. Em um cenário político ultraconservador, as(os) brasileiras(os) têm presenciado a efetivação de um tipo de governo em que o dito “meninas poderão ser chamadas de princesas e meninos de príncipes” proclama e impõe, sobre os corpos infantis, um regime de verdade expresso pela norma prevalente de gênero, a clássica dicotomia entre feminino e masculino. Paralelamente a isso, grupos reacionários empreendem um cerceamento a qualquer debate mais democrático em torno dos temas de gênero e sexualidade nas escolas, como nos mostra Marlucy<sup>6</sup> Paraíso (2016), e optam por um tipo de governo em que os elementos da literatura dos Contos de Fadas tradicionais são acionados para demarcar reiterações e operar interdições às relações de gênero. Tal empreitada evidencia um contexto problemático e reflete uma batalha pela manutenção e imposição das normas de gênero prevalentes como a única forma de se performar em sociedade. Contudo, ao selecionarem esse modo de governo, operam excluindo todas as formas dissidentes de *ser* e *estar* no mundo, negligenciando a possibilidade de pluralidade.

Nesse jogo, em que se deseja a produção de subjetividades, as histórias dos Contos de Fadas têm sido acionadas, há muito tempo, para ensinar feminilidades e masculinidades amplamente divulgadas. Mais recentemente, porém, essas histórias passaram a ser recorridas, também, para incitar subversões a esse binarismo, como mostra Fernanda Vidal (2008). Em sua pesquisa, a autora evidencia como os novos Contos de Fadas buscam expressar a emergência de um ensino mais plural, a partir do qual não há um único jeito, nem uma forma mais verdadeira de *ser homem* ou de *ser mulher*. Esse movimento, no entanto, ainda não reflete um cenário de equiparação entre elementos *reiterativos*, por um lado, e *subversivos*, por outro, no que diz respeito à função exercida pelos Contos de Fadas na fabricação dos gêneros. O que presenciamos, em maior medida, é a reiteração da norma prevalente de gênero, presente em um “número expressivo de artefatos, tematizados com as imagens de príncipes e princesas (filmes, desenhos animados, peças teatrais, brinquedos, materiais escolares, roupas, calçados, acessórios, produtos de festas, e muito mais)”<sup>7</sup>.

Como professora de crianças nas redes de ensino pública e privada em Belo Horizonte,

---

<sup>6</sup> Nesta dissertação, todas as vezes em que uma(um) autora(or) aparecer como referência pela primeira vez, constará o seu primeiro nome junto ao sobrenome. Isso faz parte de uma tentativa de dar visibilidade às mulheres na produção acadêmica-científica, já que quando lemos apenas o sobrenome em uma referência temos a tendência a inferir que se trata de um homem. Pretende-se, com isso, problematizar as normas de gênero que comumente atribuem a produção científica como sendo de autoria masculina.

<sup>7</sup> Trecho retirado da narrativa que introduz este texto.

há mais de 10 anos, sempre me senti incomodada por perceber o excesso de oferta de elementos *reiterativos* dos Contos de Fadas nas práticas com as(os) estudantes. Entendo que existe, para além dos muros da escola, um apelo político-comercial exorbitante, que reflete a norma prevalente, e que é insistentemente atualizado em uma economia capitalista que aceitou e incorporou as “criações da Companhia *Disney*”, como afirmam Maria Angélica Martins e Gláucia Reis (2015, p. 146). Sendo assim, a meu ver, o espaço escolar poderia tornar-se território de maior incorporação de outros roteiros, viabilizando problematizações acerca da norma. Apesar disso, a escola permanece, em diversos casos, servindo aos propósitos de *reiteração*, sem uma preocupação pela inclusão de debates de gênero nas seleções curriculares interessadas que se articulam também na literatura infantil. Observo que se tornou naturalizado e legitimado que histórias tradicionais, como *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *Cinderela* e tantas outras, estejam presentes nos currículos destinados às crianças, desde a mais tenra idade, produzindo e ensinando subjetividades distintas para os corpos, assim como na “suposta” *sociedade não tão distante*. Toda essa maquinaria não é fruto de uma simples escolha, mas reflete as disputas discursivas que há muito participam da trajetória histórica dos Contos de Fadas e da constante invenção da(s) infância(s).

Os Contos de Fadas emergiram como gênero literário na articulação entre o processo de invenção da(s) infância(s) e da literatura infantil, e, hoje, configuram-se como uma prestigiada literatura universal. Tais narrativas, importa lembrar, insurgiram em contextos europeus, em sociedades diferentes da brasileira e mesmo da europeia contemporânea, em uma época em que se tinha uma concepção específica de gênero, que demarcava seus próprios padrões heteronormativos e patriarcais. Esses contos, em sua maioria, foram escritos por homens<sup>8</sup> inseridos em um tempo histórico particular, no qual as mulheres vivenciavam múltiplas e características formas de apagamentos, e eram posicionadas de acordo com predicados de passividade, cuidado e subserviência, em prol de uma felicidade focada no “encontro do marido perfeito, sempre apresentando heroínas dóceis, pacientes e recatadas”, como mostram os estudos de Rodolpho Bastos e Joanna Nogueira (2016, p. 22) acerca dos estereótipos de gênero nos Contos de Fadas.

---

<sup>8</sup> Os autores e seus principais Contos de Fadas que se popularizaram mundialmente são: Charles Perrault (1628 – 1703): *Chapeuzinho Vermelho*; *O Barba Azul*; *O Gato de Botas*; *As Fadas*; *Cinderela* ou *A Gata Borralheira* ou *O sapatinho de vidro*; *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*. Jacob Grimm (1785 – 1863) e Wilhelm Grimm (1786 – 1859): *A Bela Adormecida*; *Branca de Neve*; *Chapeuzinho Vermelho*; *Rapunzel*; *João e Maria*. Hans Christian Andersen (1805 – 1875): *A roupa nova do Imperador*; *O Patinho Feio*; *A pequena vendedora de fósforos*; *A Pequena Sereia*; *A princesa e a ervilha*. Joseph Jacobs (1854 – 1916): *João e o pé de feijão*; *A história dos três porquinhos*. No próximo capítulo desta dissertação abordo, com mais detalhes, uma contextualização histórica acerca da emergência desses contos populares e suas autorias.

Essas histórias, desde então, deram forma a diferentes interesses e propostas. De acordo com as pesquisas de Susana Ventura e Cassia Leslie (2019), suas narrativas serviram de ferramenta de liberdade para algumas mulheres, chamadas “preciosas”, nos séculos XVII e XVIII. Também naquela época, serviram como prescrição moral, com as edições publicadas por Charles Perrault, e, posteriormente, durante o século XIX, com as publicações dos Irmãos Grimm e Cristian Andersen. No século XX, foram acionadas durante o Nazismo<sup>9</sup> como instrumento prescritivo das condutas, conforme nos mostra Anete Abramowicz (1998). Segundo a autora, durante o regime nazista, os Contos de Fadas foram amplamente autorizados e difundidos entre as crianças e os adultos. Num momento histórico em que a literatura era negada à população, e queimavam-se livros em praça pública, os Contos de Fadas eram permitidos e “foram usados com o intuito de persuadir as crianças a se conformar com os modelos dominantes do processo de socialização” (ABRAMOWICZ, 1998, p. 4). Também naquele período, essas narrativas foram utilizadas como inspiração para que Walt Disney começasse a produzir filmes e animações infantis que, segundo Henry Giroux (2013a), traziam a marca de uma “Pedagogia da inocência” em que “as personagens femininas nesses filmes são [...] subordinadas às masculinas” (GIROUX, 1995, p. 65).

Diante do exposto, parece fácil perceber como os Contos de Fadas não são apenas histórias para entreter, oferecer fruição literária, garantir uma entrada no mundo da fantasia e das tradições antigas, desenvolver a imaginação, ensinar a ler e a escrever, entre outras atribuições. Todas essas possibilidades, e muitas mais, têm sido prescritas por diferentes discursos que significam os usos dos Contos de Fadas nos currículos destinados às crianças. São essas bases que fazem com que os Contos de Fadas continuem ganhando sentido e demarcando território junto às crianças, pois, inseridas nos currículos, balizam-se pelos discursos do letramento literário, pedagógico e psicanalítico<sup>10</sup>. Essa discursividade se ancora na perspectiva de que os Contos de Fadas corroboram uma infinidade de aprendizagens.

No entanto, a categoria gênero, inserida nesses discursos, não tem sido contemplada. É com a emergência de um discurso multicultural, também voltado à literatura infantil, que podemos encontrar algumas problematizações acerca das prescrições universalistas dos Contos de Fadas. Uma delas refere-se à reiteração das normas de gênero e sexualidade, refletida na ordem compulsória polarizadora entre feminino e masculino. Confirma-se, assim, que os

---

<sup>9</sup> O nazismo foi “um movimento político, liderado por Adolf Hitler, que se desenvolveu na Alemanha na década de 1920. É caracterizado pelo racismo, o antissemitismo e a eugenia”. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/nazismo.htm> (Acesso em 17/04/2022).

<sup>10</sup> Tais discursos serão apresentados e analisados no capítulo 2 desta dissertação.

Contos de Fadas não estão deslocados das disputas discursivas que batalham por uma verdade sobre os corpos e pela construção social do gênero. Esses contos, assim como as demais histórias que se convencionou chamar infantis, “não se constituem só de encanto e diversão, elas também produzem sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo; ensinam sobre [...] gênero; instituem normas e governam condutas”, como afirma Daniela Freitas (2018, p. 115). Nesse sentido, argumentam Mônica Baptista, Amanda Noronha e Priscila Cruz (2013, p. 16), constituem-se “não apenas de fruição, mas, também, de constituição de subjetividades”.

As histórias dos Contos de Fadas tradicionais que foram publicadas e ganharam notoriedade expressam contextos nos quais os modelos de feminilidade e masculinidade prevalentes eram apresentados como “naturais” a um *status quo*. Portanto, exercem sua função educativa por meio de um raciocínio generificado sustentado por normas dicotômicas destinadas a meninos e meninas. Com isso, as crianças vão construindo seus modos de *ser* e *existir*, no que diz respeito ao gênero, tendo por referência os modelos de homens e mulheres amplamente divulgados e autorizados socialmente. Esse modo de produção de subjetividades, segundo Sandra Corazza (2001, p. 62), “se constitui, e é efeito de experiências reais que experimentam o sujeito; constituição que depende da forma que o sujeito assume no jogo de verdade, em um momento histórico dado”.

Nesta pesquisa, entendo, como Dagmar Meyer (2013, p. 18), que o gênero inclui todas as formas de construções “implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, [...] produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade”. Compreendo, também, inspirada em Judith Butler (2018c), que o gênero é uma norma que se constitui socialmente a partir da relação entre “sexo/gênero/desejo”, e que produz uma ordem compulsória heterossexual para os corpos. Não obstante, segundo Butler (2018c, p. 55), essa ordem é uma “produção fictícia”, uma vez que sexo e gênero não se referem a nenhuma substância, a nenhum elemento natural dos corpos. Ambos, na perspectiva apresentada pela autora, seriam efeitos discursivos das relações de poder, que, de acordo com Michel Foucault (1988), agem na produção de uma “verdade do sexo”, que produz o gênero a partir dos “significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2018c, p. 26). Ainda de acordo com Butler, ao mesmo tempo em que o gênero é uma construção social e cultural que normatiza e regula sujeitos, também pode ser compreendido como o mecanismo “através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2014, p. 253).

Nessa mesma direção, compreendo a literatura dos Contos de Fadas como sendo mais

do que mera (re)produtora de normas de gênero prevalentes. Trata-se de um potente artefato cultural, que também pode produzir resistência e criar outras formas de viver. Por serem artefatos atravessados por inúmeras relações de poder-saber, essas histórias, como diz Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 136), “buscam influenciar e modificar as pessoas” e “estão envolvidas numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social”. Mas esse tipo de produção cultural é conflituoso, e, ao mesmo tempo em que fabrica verdades que reiteram as normas, também se faz “território de escapes de todos os tipos”, como bem nos alertam Marlucy Paraíso e Maria Carolina Caldeira (2018, p. 14).

Este estudo vincula-se, portanto, a uma perspectiva pós-crítica do campo curricular, que se filia aos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, para analisar “qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura” (PARAÍSO, 2004, p. 55). Após a década de 1990, os estudos acerca das pedagogias culturais se expandiram, sob a influência das ideias do pós-modernismo, abarcando os estudos dos mais variados tipos de artefatos. Esse movimento faz com que “o cultural se torne pedagógico e a pedagogia torne-se cultural” (SILVA, 2009, p. 139), permitindo problematizar os discursos e as vivências culturais, e considerar que participamos de uma cultura que, por meio de “diferentes artefatos, ensina às pessoas uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos” (PARAÍSO, 2004, p. 60).

Ao considerar que os Contos de Fadas “transmitem uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2009, p. 140), compreendo que essas narrativas atuam como um currículo cultural. Desse modo, busco trabalhar com a concepção de que o currículo é um discurso que produz, autoriza e constrói certas verdades, criando saberes e sujeitos específicos (CORAZZA, 2001). No entendimento de Silva (2013, p. 189), o currículo pode ser visto “como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares”. Diante dessas compreensões, possibilitadas pelos estudos pós-críticos de currículo, investigo nesta pesquisa *um* currículo de Contos de Fadas como fonte de análise, aqui entendido como artefato curricular que se insere em uma rede discursiva de produção e fabricação cultural do gênero.

Tendo em vista que “diversos campos e aspectos da vida, assim como variadas instâncias e artefatos culturais, como a literatura infantil, estão imbricados nos processos de significação e têm uma pedagogia que ensina” (FREITAS, 2018, p. 66-67), o currículo em análise, objeto desta investigação, é composto pela articulação entre os Contos de Fadas selecionados pelo

programa do Governo Federal, *Conta pra Mim*, e outros 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, somados ao *Guia de Literacia Familiar* – parte central do programa *Conta pra Mim* –, tornaram-se o *corpus* de análise desta pesquisa.

Ao longo desta dissertação, parto do pressuposto de que há em funcionamento um *currículo de Contos de Fadas*, constituído pelo *corpus* literário aqui analisado, que ensina e demanda modos específicos de gênero. Defendo o argumento de que existe nesse currículo uma disputa entre os ensinamentos de gênero a serem impressos nas crianças, constituída, por um lado, por *forças que reiteram* a norma prevalente e, por outro, por *forças que resistem* à norma. As reiterações desejam promover subjetividades conformadas às marcas tradicionais de feminilidade e masculinidade em nossa sociedade. As resistências, por sua vez, incitam a produção de subversões por meio dos corpos de crianças-meninas. Nessa disputa, a *força reiterativa* mostra-se mais expressiva, abarcando o *Guia de Literacia Familiar*, todos os contos tradicionais e alguns roteiros dos contos contemporâneos.

A produção da resistência, aqui analisada como *força performativa* – tomando por base a noção performática fluida de produção do gênero na cultura (BUTLER, 2018c) –, e alguns roteiros atravessados por discursos multiculturais e feministas, têm feito emergir possibilidades pulverizadas de subversão às normas dicotômicas de gênero, mesmo que ainda reiterem algumas delas. Saliento que o *currículo de Contos de Fadas* aqui analisado se constitui pela coexistência de *forças reiterativas* e *forças performativas*, que, por vezes, irrompem em um mesmo roteiro e juntas trabalham no desejo por subjetividades aptas a atender à atual contingência histórica. O objetivo desta pesquisa foi, portanto, analisar as normas e as resistências, com relação a gênero, produzidas e divulgadas por esse *currículo de Contos de Fadas*.

Para apresentar os processos empreendidos nesta investigação, organizei o texto que se segue em mais seis partes, além desta introdução. No capítulo 2, a seguir, apresento uma contextualização acerca da “invenção” da história dos Contos de Fadas, explicitando como esse processo se fez atravessado por uma cisão de gênero, desenvolvida por meio da seleção de histórias de autoria masculina e pelo conseqüente apagamento da escrita das mulheres nesse gênero literário. Também nesse momento, busco explicitar algumas das características definidoras do gênero literário Contos de Fadas, notando quais são os discursos que significam

os seus usos nos currículos destinados às crianças. Ao final do capítulo, apresento as bases teóricas que me permitiram formular o objeto de estudos aqui trabalhado.

No terceiro capítulo, apresento uma pesquisa vinculada aos estudos curriculares pós-críticos, que, ao elucidar as misturas conceituais e experimentações que os aportes teóricos acionados me possibilitaram, assume a forma de um “*caldeirão de bruxa*”. A partir disso, busco também explicar como esse caldeirão teórico-metodológico permite reunir as proposições de Michel Foucault a respeito da produção dos sujeitos na contemporaneidade; os estudos culturais, que justificam a análise de artefatos culturais como os currículos; e os estudos de gênero, que, a partir das relações de poder-saber, auxiliam a compreensão sobre como se dão os processos relacionados ao *ser homem, ser mulher* e às demais dissidências e resistências. Diante dessa sustentação, aciono um “pó mágico”, fundamental à investigação: os elementos de análise do discurso, de inspiração foucaultiana, como metodologia para analisar as questões de gênero inculcadas no *currículo de Contos de Fadas*.

Tendo isso em vista, utilizo os capítulos 4, 5 e 6 para apresentar os resultados dessas análises, na seguinte sequência de títulos: 4. *Conta pra Mim sobre Literacia Familiar, Contos de Fadas, Gênero e Biopoder*; 5. *A força reiterativa de um currículo de Contos de Fadas: as prescrições prevalentes de gênero e a incitação a condutas dicotômicas* 6. *A força performativa de um currículo de Contos de Fadas: a subversão feminina como resistência às normas de gênero*. Considero que esses resultados são a “poção mágica” desta pesquisa, uma vez que seus efeitos podem fazer borbulhar qualquer relação reducionista e naturalizada acerca da leitura dos Contos de Fadas e sua importância para as crianças, sem considerar suas implicações nas relações de gênero. Por fim, trago algumas considerações finais acerca de todo o processo da pesquisa e respectivas reflexões construídas sobre esse *currículo de Contos de Fadas*.



*Era uma vez... um bote, um salto  
e um vestígio provisório de espuma!*



## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

### 2.1 A invenção da história dos Contos de Fadas

*Eu agia como um boto que salta na superfície da água  
só deixando um vestígio provisório de espuma  
e que deixa que acreditem, faz acreditar, quer acreditar  
ou acredita efetivamente que lá embaixo,  
onde não é percebido ou controlado por ninguém,  
segue uma trajetória profunda, coerente e refletida*  
(FOUCAULT, 2017, p. 263).

Opto por começar esta escrita com um personagem folclórico muito caro às(aos) brasileiras(os), o boto, citado<sup>11</sup> por Michel Foucault, de forma muito bonita, em seus cursos de 1976, no Collège de France. A predileção pelo boto e por essa citação se justifica por permitir ilustrar a minha busca por apresentar, neste texto, o cruzamento entre os estudos históricos das narrativas folclóricas, em especial dos Contos de Fadas, e os elementos da perspectiva genealógica, proposta por Foucault. Escrever sobre a história dos Contos de Fadas com inspiração na genealogia foucaultiana pode parecer fantasioso. Mas admito que, ao entrar no universo fantástico dessas histórias, bem como nos referenciais teóricos de Foucault, o extraordinário pode ser envolvente, e escolho assumir o risco de propor tal costura.

Quero demonstrar que, assim como o boto remete a diversos mistérios e fantasias, a genealogia foucaultiana também mostra que a história contada sobre o surgimento das coisas, e aqui, dos Contos de Fadas, é fantasiosa. Não no sentido de ser uma mentira, mas de ser uma invenção. Busco mostrar que “aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes” (FOUCAULT, 2006, p. 327). A veiculação de uma verdade universal e linear sobre diferentes elementos, inclusive a literatura infantil, só se torna possível por meio do apagamento de diferentes saberes e de outras histórias, que aconteceram em diversos tempos e espaços. Nesse sentido, Ítalo Calvino (1999, p. 104) adverte que “datar um conto de fadas é arbitrário, só com uma aproximação de séculos, quando não de

---

<sup>11</sup> Talvez a presença do Boto na citação seja efeito da tradução do texto *Genealogia e poder*, de Michel Foucault, para a língua portuguesa, no livro *Microfísica do Poder*. Esther Arantes e Ruth Batista (2016, p. 174) destacam que “o próprio Foucault, por algumas vezes, comparou o seu modo de trabalho ao ‘aparecer e desaparecer de um animal aquático, um ‘cachalot’”, destacando que o termo “cachalot”, também referente a um animal aquático, se torna um “boto” na obra *Microfísica do poder*. Contudo, conta-se “que, em sua visita ao Pará, Foucault, por três noites, mostrou à plateia as suas qualidades de boto, não havendo, no entanto, registro das conferências” (CHAVES *apud* ARANTES; BATISTA, 2016, p. 173).

milênios<sup>12</sup>”. Para o autor, “o conto maravilhoso e mágico, desde o era uma vez inicial até as várias fórmulas de finalização, não admite ser situado no tempo e no espaço” (CALVINO, 1999, p. 97).

Calvino (1999, p. 142) também argumenta que o Conto de Fadas “chega-nos de uma antiguidade ainda mais remota que o mito religioso: remonta à época das primitivas comunidades de caçadores, antes ainda que fossem inventadas a agricultura e a pastorícia”. Manifesta-se, assim, o caráter contingencial, aleatório e até mesmo acidental da criação dos Contos de Fadas na história da humanidade. Em África, por exemplo, essas histórias já eram contadas, buscando explicar os “porquês de aspectos da natureza ou de costumes humanos” (CALVINO, 1999, p. 10). De acordo com Ana Maria Machado (2002, p. 73) “existem antologias de Contos de Fadas de várias nacionalidades: russos, chineses, islandeses”.

Sendo assim, Alfredo Veiga-Neto (2017, p. 25) pondera que “não há um fundo estável, único, no qual firmar uma âncora” no terreno de produção de verdades. Afinal, a verdade é inventada em meio às relações de poder: “é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2017, p. 52). Não sem motivo, Foucault é reconhecidamente percebido como o filósofo que “arrasta as belas verdades universais para o fundo das águas”, segundo Esther Arantes e Ruth Batista (2016, p. 175), metaforizando o movimento do boto e marcando a característica flutuante de sua mirada teórica. E, aqui, o boto expressa uma provocação, insinuando que tudo o que se tem de informação acerca do surgimento dos Contos de Fadas não pode ser colocado em uma linha do tempo coerente e refletida, pois os elementos históricos são apenas “suportes provisórios, contingentes, mutáveis” (VEIGA-NETO, 2017, p. 25).

Ao dizer que o salto do boto deixa, provisoriamente, apenas espumas na superfície da água, fazendo crer que, estando no fundo do rio, segue direções tranquilas, Foucault (2017) incita à reflexão sobre o quão frágil é a busca por um conhecimento exato, tido como verdadeiro. O que se pode acessar, por fora d’água, são informações dispersas, efeitos de verdade acerca das memórias que se contam, se escrevem e se publicam. Memórias que dizem respeito a seleções, realizadas por determinados saberes que disputaram espaço, em tempos históricos e culturas diferentes, e se estabeleceram como “verdades” sobre a origem dos Contos de Fadas. Acerca desse processo de produção discursiva, Foucault (2014a, p. 21) diz que em toda sociedade existem “narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar;

---

<sup>12</sup> A expressão milênios está registrada, com acento agudo, conforme a referência utilizada, que se trata de uma publicação impressa em português de Portugal. Isso ocorrerá também em outras citações no desenvolver do texto.

fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam”. Nesse sentido, nota-se que não há como buscar a origem precisa dos Contos de Fadas, derivados de muitas tradições orais, difundidas por diferentes culturas. É possível constatar, contudo, a invenção que rodeia e estabelece supostas origens, uma ficção que permanece, e se atualiza, há muitos séculos, com enorme força.

Posto isso, Foucault (2017) ensina que sua genealogia busca detalhar as pequenas verdades invisíveis, e não a origem das coisas. Para o filósofo, a “genealogia é cinza”, pois sabe que nada é transparente (FOUCAULT, 2017, p. 55). Tudo tem caráter de produção. A atuação de Michel Foucault, nesse sentido, se deu em torno da busca por compreender a multiplicidade do passado, as contestações, acomodações e lutas que formam os eventos na história de cada sociedade. Suas proposições dedicam-se a esmiuçar os jogos imbricados no que se constituiu como verdade. A genealogia “se opõe à pesquisa da ‘origem’” (FOUCAULT, 2017, p. 56) e pretende mostrar que, por detrás das “coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 2017, p. 58).

No caso específico deste texto, na busca por entender as bases literárias que fizeram emergir o que hoje se nomeia como Contos de Fadas, foi necessário interrogar o que está dito e o que foi silenciado na história. Considerar diferentes saberes, fontes e não somente uma única narrativa, linear, do aparecimento desses contos. De tal modo, a genealogia diz respeito ao “acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2017, p. 267-268).

Nesse cenário, Foucault (2017, p. 59) argumenta que a história nos ensina “também a rir das solenidades da origem”, e a “sair da felicidade ou tranquilidade de um método prescrito e seguro de pesquisa científica em direção às turbulências das verdades”, como comenta André Favacho (2010, p. 557). Podemos compreender esse terreno turbulento de verdades acerca das origens dos Contos de Fadas como sendo o “vestígio provisório de espuma”, na tentativa de elaborar, de outro modo, a história dessas histórias (FAVACHO, 2010). E, desse modo, “ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro” (FOUCAULT, 2017, p. 268). Assim, é possível problematizar o que ficou manifesto

e foi considerado verdadeiro na história inventada dos Contos de Fadas, especialmente no Ocidente.

Nessa direção, busco mostrar neste capítulo o processo histórico de produção dos Contos de Fadas, que se fez atravessado por uma cisão de gênero, por meio da seleção de histórias de autoria masculina. As publicações dessas narrativas remetem exclusivamente à tríade<sup>13</sup> de autores europeus: Charles Perrault, irmãos Grimm e Cristian Andersen. Evidencia-se, aqui, o apagamento da autoria de muitas histórias orais que, segundo Machado (2002, p. 76), eram de “gente do povo, de pouca instrução, muitas vezes camponeses, *predominantemente mulheres*, [...] humildes contadores de histórias tradicionais” [Itálico meu].

Percebe-se, com isso, que, ao longo da história ocidental, houve um investimento em algumas versões dos Contos de Fadas, de modo que as histórias clássicas e universais pudessem ser autorizadas a habitar os currículos destinados às crianças. Essa seleção privilegiou as narrativas dessa tríade de autores homens e, por isso, ainda hoje, os contos escritos por mulheres<sup>14</sup>, ou protagonizados por elas, não são conhecidos e divulgados. Busco mostrar, também, os diferentes discursos que atualmente significam os usos dos Contos de Fadas, popularizando-os e autorizando sua presença nos currículos escolares. A presença constante dessas histórias é resultado de uma confluência de disputas discursivas, no passado e no presente, que permanece atuando para que versões específicas dos Contos de Fadas sejam veiculadas com certo prestígio e notoriedade na sociedade e nos currículos escolares.

Tendo isso em vista, apresento a seguir, primeiramente, alguns elementos que me fizeram compreender o apagamento da escrita das mulheres no gênero literário Contos de Fadas. Esse repertório histórico é uma evidência de como as questões de gênero sempre estiveram presentes nas dimensões de produção, oferta e seleção dos Contos de Fadas. Em seguida, trago os elementos que caracterizam o gênero literário e delimitam o título Contos de Fadas. Por fim, discorro sobre os discursos recorridos para significar o uso dessas histórias em diferentes propostas e currículos destinados às crianças, com o objetivo de explicitar a formulação do objeto desta investigação: um *currículo de Contos de Fadas*.

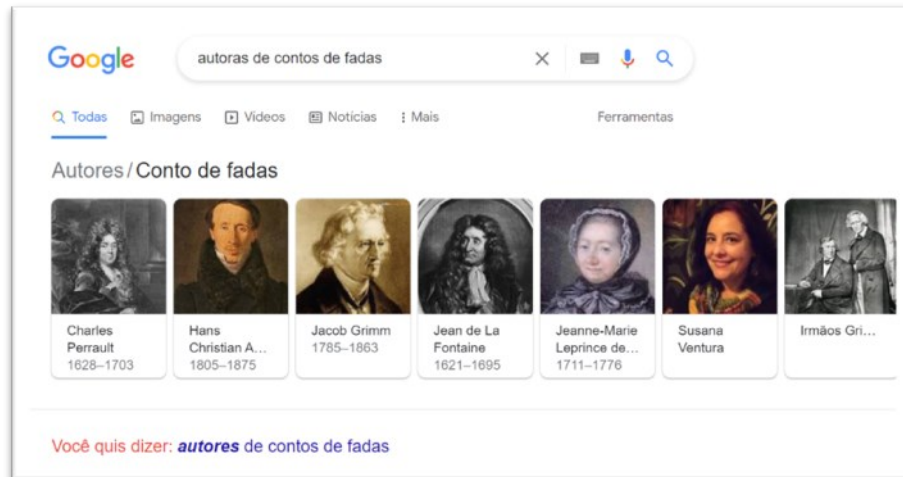
---

<sup>13</sup> Os Irmãos Grimm assinavam a autoria assim, de forma conjunta. Por isso, entende-se que os Grimm compõem uma única autoria, e assim são referidos pela bibliografia que se dedica aos estudos literários.

<sup>14</sup> É recente a publicação, no Brasil, de três obras que resgatam a escrita de Contos de Fadas, feita por mulheres, na França dos séculos XVII e XVIII. O livro *Na companhia de Bela: Contos de Fadas por autoras dos séculos XVII e XVIII* foi lançado em 2019. O livro eletrônico *Antologia de Contos de Fadas franceses de autoria feminina do século XVII*, também publicado em 2019. Por último, a obra *Sete contos que nunca me contaram – Contos de fadas pensados, ouvidos, escritos e recontados por mulheres*, publicado recentemente, em 2022. As referências completas seguem ao final desta dissertação.

## 2.2 O apagamento da escrita das mulheres

Figura 1. *Print*<sup>15</sup> de tela, realizado pela pesquisadora na plataforma *Google*, ao buscar informações sobre autoras de Contos de Fadas



Fonte: autoria própria.

A imagem acima ilustra, de modo singular, o argumento deste texto acerca do apagamento da escrita das mulheres nos roteiros dos Contos de Fadas. Ao buscar sobre a autoria feminina dessas histórias, no *Google*, ferramenta de pesquisa popularmente conhecida, a plataforma me retornou a seguinte sugestão: “Você quis dizer: *autores* de contos de fadas”. Essa interpelação não resulta de algum equívoco ortográfico na expressão que digitei para a realização da busca, mas mostra, a meu ver, como o algoritmo<sup>16</sup> também reflete as relações de poder estabelecidas socialmente, expondo a desconsideração pela autoria feminina no gênero literário Contos de Fadas.

A partir do horizonte teórico já apresentado, acrescido dessa imagem, e inspirada nas pesquisas de Susana Ventura e Cassia Leslie (2019), compreendo que a história dos Contos de

<sup>15</sup> Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=autoras+de+contos+de+fadas&sxsrf=APq-WBtdOIyGHc8BAI9jMaAXC4uSDmqzA%3A1648489375192&ei=n\\_NBYvyjC6XI\\_Qa2\\_5f4Bg&ved=0ahUKEwi87\\_68re\\_n2AhUIZN8KHbb\\_BW8Q4dUDCA4&uact=5&oq=autoras+de+contos+de+fadas&gs\\_lcp=Cgnd3Mtd2l6EAM6CwguEIAELEDEIMBOg4ILhCABBCxAXDHARCjAjoOCC4QgAQQsQMqXwEQ0QM6CAgAELEDEIMBOgUILhCABDoLCC4QgAQQxwEQ0QM6CAgAEIAELEDOgsILhCxAxCDARDUAjoICC4QsQMOgwE6BAgjECc6BAgAEEM6BOgAEIAEOgcILhCxAxBDOgcIABCxAXBDOgYIABAKEAM6CAguEIAELEDOgsIABCABBCxAXCDAToOCC4QgAQQsQMqXwEQ0IAI6BggAEBYQHjoICAAQFhAKEB5KBahBGABKBahGGABOAFiRLWCNOGgCcAF4AIAB\\_gKIAaovkgEJMC4xNC4xMy4xmAEAoAEBwAEB&scient=gws-wiz](https://www.google.com.br/search?q=autoras+de+contos+de+fadas&sxsrf=APq-WBtdOIyGHc8BAI9jMaAXC4uSDmqzA%3A1648489375192&ei=n_NBYvyjC6XI_Qa2_5f4Bg&ved=0ahUKEwi87_68re_n2AhUIZN8KHbb_BW8Q4dUDCA4&uact=5&oq=autoras+de+contos+de+fadas&gs_lcp=Cgnd3Mtd2l6EAM6CwguEIAELEDEIMBOg4ILhCABBCxAXDHARCjAjoOCC4QgAQQsQMqXwEQ0QM6CAgAELEDEIMBOgUILhCABDoLCC4QgAQQxwEQ0QM6CAgAEIAELEDOgsILhCxAxCDARDUAjoICC4QsQMOgwE6BAgjECc6BAgAEEM6BOgAEIAEOgcILhCxAxBDOgcIABCxAXBDOgYIABAKEAM6CAguEIAELEDOgsIABCABBCxAXCDAToOCC4QgAQQsQMqXwEQ0IAI6BggAEBYQHjoICAAQFhAKEB5KBahBGABKBahGGABOAFiRLWCNOGgCcAF4AIAB_gKIAaovkgEJMC4xNC4xMy4xmAEAoAEBwAEB&scient=gws-wiz) (Acesso em 12/10/2021).

<sup>16</sup> “O termo, que tem origem na matemática, caracteriza um conjunto de etapas que um software qualquer precisa realizar para chegar a um resultado. [...] são a base do processo de desenvolvimento de software e fazem parte das ferramentas pelas quais programadores criam estratégias para fracionar problemas em etapas e processos que podem ser traduzidos computacionalmente”. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/05/o-que-e-algoritmo-entenda-como-funciona-em-apps-e-sites-da-internet.ghtml> (Acesso em 12/02/2022).

Fadas é uma história de suas edições e da apropriação dos contos populares, em cada sociedade, que lhes conferiu contornos mais aceitáveis e toleráveis, permitindo que fossem articulados à infância. Essa também é uma história inventada e construída, entre os séculos XVII e XX, a partir do apagamento da escrita e autoria de mulheres escritoras (TORRES; SOUZA; MENEZES, 2019, VENTURA; LESLIE, 2019). Afinal, como argumenta Freitas (2014, p. 36), apenas “aqueles textos que faziam parte de um circuito de escrita que envolvia homens, brancos, europeus, ricos” eram considerados literatura de verdade. Confirma-se, assim, a concepção de que a cultura se manifesta “como um terreno de luta”, no qual “a política da lembrança e do esquecimento produzem diferentes narrativas de um passado, um presente e um futuro” (GIROUX, 2013a, p. 131).

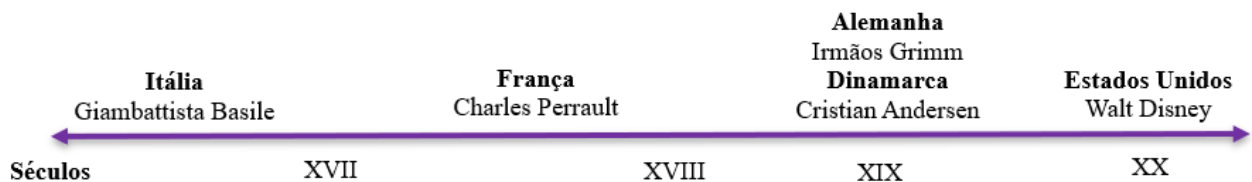
A partir dessa perspectiva, salientando que os começos são convenções e que, para que uma linearidade histórica seja viável é preciso silenciar vários saberes, busco problematizar a metanarrativa acerca dos Contos de Fadas, que inscreveu apenas autores homens em sua constituição, invisibilizando as mulheres, embora fossem essas as primeiras fontes orais de tais narrativas. São recentes, por exemplo, as publicações da autora Angela Carter, que vasculhou “livros em busca de heroínas de Contos de Fadas” (CARTER, 2007, p. 21), em diferentes países, com o desejo de apresentar um protagonismo feminino que exaltasse a mulher de variadas e complexas formas, “inteligente, corajosa, boa, estúpida, cruel, sinistra ou tremendamente infeliz” (CARTER, 2007, p. 17). Carter escreveu duas coletâneas de Contos de Fadas, em 1990 e 1992, com o objetivo de reunir contos de muitos países, do mundo todo, em “histórias úteis”, segundo ela, para as mulheres. A autora também afirmou, já estando hospitalizada, um mês antes de sua morte, que “estava terminando isso [a segunda coletânea de Contos de Fadas] para as meninas” (CARTER, 2007, p. 11). Todos esses contos estão atualmente publicados na obra *103 Contos de Fadas*, traduzido para o português e publicado no Brasil em 2007. O livro divide os 103 contos em 13 partes, que contam com títulos como: *Corajosas, ousadas e obstinadas; Mulheres espertas, jovens, astuciosas e estratégias desesperados; Boas moças e o que acontece com elas; Feiticeiras; Famílias infelizes*, entre outros.

Segundo Carter, sua intenção consistia em mostrar a “riqueza e a diversidade com que a feminilidade, na prática, é representada na cultura ‘não oficial’: suas estratégias, suas tramas, seu trabalho árduo” (CARTER, 2007, p. 18). Seu esforço se fez necessário devido ao fato de que os contos que circulam no Ocidente, há séculos, provêm de autores masculinos, e vêm sendo republicados sem a entrada de outros contos, que apresentem performances e condutas femininas diferentes das prescritas socialmente. Houve, portanto, uma seleção geral dos roteiros

de Contos de Fadas, que posicionam as mulheres de maneira passiva e subserviente e apresenta os homens como guerreiros e corajosos. Tal constatação fez com que Carter observasse a interferência de questões de classe e gênero ao longo de todo seu processo de coleta dos Contos de Fadas (CARTER, 2007, p. 21).

Diante disso, resgato a narrativa histórica linear dos Contos de Fadas, para compreender como foi sendo construída, ao longo do tempo, e para refutar essa construção, que apagou a publicação de Contos de Fadas escritos também por mulheres. Para uma melhor descrição dessa linearidade, e posterior problematização, trago uma primeira representação:

Figura 2. Linha do tempo da “história linear” dos Contos de Fadas



Fonte: Diagrama produzido pela autora.

Diferentes publicações (MACHADO, 2002; COELHO, 2012) consideram que Charles Perrault foi quem inaugurou a literatura infantil, a partir do ano de 1697, com a publicação da obra *Contos da Mãe Gansa* e posteriores recontos dos Contos de Fadas. Ítalo Calvino (1999, p. 141), no entanto, é categórico ao afirmar que “os Contos de Fadas, como se sabe, são muito mais antigos que Perrault e que os Grimm”. Nelly Coelho (2012), por sua vez, destaca que as obras de Perrault, mesmo contendo teor moralista, eram produzidas para as(os) adultas(os). Somente no século XVIII uma parte dessa literatura passou a ser discursivamente produzida como literatura infantil, com a atuação posterior dos irmãos Grimm, na Alemanha, a partir de 1812, e de Cristian Andersen, na Dinamarca, a partir de 1835.

Charles Perrault retirou de seus textos algumas passagens que passaram a ser proibidas, como aquelas que traziam conteúdos inadequados, a exemplo do incesto, reorientando as narrativas, para que cumprissem sua função moralizante. A edição e a seleção desses textos configuram o início da produção de um discurso da literatura infantil no Ocidente. Ao editar os contos, Charles Perrault controlou e selecionou a informação que seria comunicada, acerca

dessas histórias, em um período histórico que estava inventando a infância. De acordo com Robert Darnton (1986, p. 29), as histórias que se contavam na França, no século XVIII, apresentavam “um mundo de brutalidade nua e crua”, “do estupro e da sodomia ao incesto e ao canibalismo”. No entanto, o autor afirma que essas versões não foram recontadas por Charles Perrault ou, posteriormente, pelos irmãos Grimm e Cristian Andersen. Os escritores da época selecionaram e editaram as histórias conforme o dispositivo de invenção da infância que operava naquela sociedade. Segundo Caldeira (2016), o dispositivo de infantilidade surgiu, na Modernidade, para produzir sujeitos infantis a partir das ideias de inocência e incapacidade. Esse dispositivo permanece, de diferentes formas “demarcando, qualificando, definindo e diferenciando o infantil” (CALDEIRA, 2016, p. 31). E a supressão de elementos, por esses autores homens, nos roteiros publicados, fez “parte do projeto de transformar o divertimento universal dos pobres no refinado passatempo da burguesia, e especialmente das crianças burguesas” (CARTER, 2007, p. 21). O que, segundo Carter, contribuiu para descaracterizar um Conto de Fadas e a visão da vida cotidiana que podia emergir dessas narrativas naquele tempo histórico.

Segundo Foucault (2014a), a produção dos discursos está efetivamente associada a uma rede de relações que é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório” (FOUCAULT, 2014a, p. 8-9). Nesse sentido, Charles Perrault operou exatamente desse modo, pois recontou diversas narrativas, alterando e suprimindo a linguagem e os elementos dos textos “originais”. Conforme Darnton (1986), Perrault alterou, por exemplo, o conto *Chapeuzinho Vermelho*, mudando “suas características, ao passar da classe camponesa francesa para o quarto do filho de Perrault e daí partir para a publicação” (DARNTON, 1986, p. 24). Calvino (1999) salienta que foi Charles Perrault quem apresentou o gênero literário, nos tempos do Rei Luís XIV, conhecido como o “Rei Sol”, o “Grande”, à Corte de Versalhes, e que, naquele momento, “inventara um gênero, e finalmente de tom popular em que até então se viera a transmitir de boca em boca o conto de fadas” (CALVINO, 1999, p. 16).

No entanto, como afirmam Ventura e Leslie (2019), outras narrativas mostram que, antes de Perrault, desde os anos 1650, já havia mulheres escritoras de Contos de Fadas na França, responsáveis por organizar os famosos salões literários que reuniam mulheres em torno da literatura (VENTURA; LESLIE, 2019). A partir desses encontros, os Contos de Fadas tornaram-se um gênero da moda, e muitas mulheres que circulavam entre a nobreza, conhecidas como “preciosas”, dedicavam-se à produção escrita e transcrição de Contos de Fadas

(CALVINO, 1999). De acordo com Ventura e Leslie (2019), o nome “preciosas” foi utilizado pela primeira vez em 1654, e refere-se à busca por um “modo mais refinado do escritor de ver o mundo, pois o ‘precioso’ seria aquele capaz de transformar a realidade banal, dura e plana, em palavras belas, brilhantes e únicas” (VENTURA; LESLIE, 2019, p. 13). Essas mulheres autoras eram interdidas em diversos aspectos naquela sociedade, experimentando também uma realidade patriarcal e autoritária, mas souberam buscar, nos livros, na leitura e na escrita, o aprimoramento intelectual e, talvez, uma certa independência. Ao romper com normas e convenções, as “preciosas” utilizaram os salões literários para apreciar as narrativas dos Contos de Fadas, construindo suas próprias histórias e demarcando um espaço de interação com a leitura e a escrita, que, por consequência, possibilitou-lhes a construção de vínculos com outras mulheres daquela sociedade.

Elizabeth Badinter (1985), ao escrever sobre as novas dinâmicas sociais em relação à maternidade e ao casamento na França do século XVII, relata que todos apresentavam “o medo de viver com ‘sabichonas’ e ‘preciosas’, essas terríveis mulheres que só se guiam pela própria cabeça, esquecendo os deveres sagrados da família” (BADINTER, 1985, p. 263). A filósofa complementa, dizendo que essas mulheres eram “francamente hostis ao casamento e à maternidade” (BADINTER, 1985, p. 106). Tal atitude pode ser compreendida como subversiva, uma vez que o casamento e a maternidade já eram normas para as mulheres naquele período histórico. Observando o que Badinter (1985) descreve, é possível considerar as “preciosas”, de certa maneira, como pré-feministas<sup>17</sup>:

As preciosas perseveraram, portanto, no caminho da cultura e do saber. Suas filhas foram cultas e, para isso, elas utilizaram todas as oportunidades possíveis. Como nem a casa, nem o internato lhes ensinava alguma coisa, elas dali saíam assim que podiam, para ir ao encontro das mulheres mais instruídas que elas. É por isso que ouvimos falar de mulheres que corriam de um lugar para outro, de salão em salão, de aulas a conferências... (BADINTER, 1985, p. 110).

Segundo Ventura e Leslie (2019), os salões literários existiam em Paris desde, pelo menos, 1610, e ofereciam às mulheres uma espécie de educação não formal e cooperativa. Nos encontros, elas podiam aprofundar os “conhecimentos de literatura, ciência e filosofia e conversar no mesmo nível dos homens” (VENTURA; LESLIE, 2019, p. 131). Charles Perrault

---

<sup>17</sup> O feminismo, enquanto movimento organizado, surgiu na metade do século XIX. No entanto, isso não significa que, antes disso, as mulheres não reivindicavam por direitos iguais. Elas só não estavam organizadas de tal modo. Talvez devido a isto, Badinter (1985) destaque características das preciosas que compõem uma busca coletiva dessas mulheres por alcance de outros modos de vida.

era frequentador desses salões e apoiador dos encontros, percebidos quase como clandestinos, uma vez que a essas mulheres não eram permitidas a escrita e a veiculação de suas ideias. Ainda de acordo com Ventura e Leslie (2019, p. 274), a escrita feminina, nos séculos XVII e XVIII, era amadora, pois somente aos homens a escrita profissional era autorizada. Em razão disso, muitas mulheres publicaram anonimamente seus escritos, utilizando-se também de pseudônimos masculinos, ou uma “identidade de grupo” que, dentro dos salões, “as transformou em ‘Condessa X’, ‘Mademoiselle Y’, ‘Baronesa Z’ e que acabou por desvalorizá-las, [...] tanto a vida quanto o trabalho literário dessas mulheres ficaram esquecidos” (VENTURA; LESLIE, 2019, p. 11). De autoria feminina, apenas o conto *A Bela e a Fera*, escrito por Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, é citado em algumas coleções de Contos de Fadas.

Em 1698, Charlotte-Rose de Caumont de La Force, conhecida pelo pseudônimo “Mademoiselle X”, publicou o conto *Salsita*, “que é a versão mais antiga de uma história que só ficou conhecida quando registrada pelos irmãos Grimm, com o título de *Rapunzel*” (VENTURA; LESLIE, 2019, p. 135). A popularidade que o conto alcançou, em todo o mundo, a partir da publicação dos Irmãos Grimm, em 1812, é outra amostra do apagamento dessas escritoras. Tal evidência reforça o argumento de que a invenção dessa “história oficial” acerca dos Contos de Fadas foi construída a partir de uma cisão de gênero, de modo que a seleção dos contos, nos últimos séculos, privilegiou narrativas masculinas, especialmente conhecidas pelos nomes de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen. Isso não se deu em razão da inexistência de contos de autoria feminina, mas pelas relações de poder, socialmente estabelecidas, que ocultam sob o nome masculino versões anteriores, recolhidas e escritas, em muitos casos, por mulheres.

Nessa direção, é estimulante saber que uma das “preciosas”, Marie-Jeanne Lhéritier de Villandon, parente próxima de Charles Perrault, publicou contos em que ressaltava a “inteligência das mulheres e sua possibilidade de se desenvolverem intelectualmente” (VENTURA; LESLIE, 2019, p. 157). Muitas vezes, essas mulheres escreviam histórias com personagens “guerreiras, chefes de Estado, escritoras”, reforçando a busca pela “igualdade entre homens e mulheres, que têm qualidades equivalentes: força, valentia, capacidade de ação, heroísmo e determinação” (VENTURA; LESLIE, 2019, p. 153).

Ventura e Leslie (2019, p. 253) destacam, ainda, que, até que os Contos de Fadas lograssem popularidade nos salões literários franceses, não foram considerados uma “forma literária interessante”. Segundo as autoras, quando Marie-Catherine Le Jumel de Barneville –

mais conhecida como Baronesa de d'Aulnoy, “de vida aventureira e cheia de escândalos” (COELHO, 2012, p. 84) –, encorajou suas companheiras a escreverem Contos de Fadas e nomeou o gênero em suas publicações, este ganhou notoriedade e importância. Em 1690, o livro de Marie-Catherine, *A Ilha da Felicidade*, foi considerado o primeiro Conto de Fadas escrito na França (VENTURA; LESLIE, 2019, p. 65). Em outra publicação, *História de Hipólito*, também de 1690, a autora trazia uma fada como personagem principal, “espécie variante da maga celta, Melusina<sup>18</sup>” (COELHO, 2012, p. 84), e o sucesso do texto produziu a “moda das fadas” na sociedade francesa. Até 1698, Marie-Catherine publicou mais oito “romances preciosos”, dentre os quais: *Contos de Fadas*, *Novos Contos de Fadas* e *Ilustres Fadas* (COELHO, 2012, p. 84).

Apesar disso, foram as histórias recontadas por Charles Perrault que efetivamente lograram sucesso e espaço na sociedade francesa e em outros países europeus, como Alemanha, Itália e Dinamarca. Acredito que o protagonismo de Perrault se deve, primeiramente, ao fato de tratar-se de um homem em uma cultura marcadamente patriarcal e, em segundo lugar, por ter sido um “poeta e advogado de prestígio na corte” do Rei Luís XIV (COELHO, 2012, p. 27), tendo vivido no “centro da vida literária e política francesa” (CALVINO, 1999, p. 129). Darnton (1986, p; 24) destaca que Charles Perrault recolhia as histórias “da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho)” e editava tudo para atender ao gosto dos nobres e cortesãos. Segundo Coelho (2012), sua intenção, naquele momento, não era escrever para crianças, mas sim divulgar, entre os adultos, o gênero literário considerado moderno para a época.

De acordo com Calvino (1999, p. 22), “o método de transcrição dos Contos de Fadas, da boca do povo, ganhou forma a partir da obra dos Irmãos Grimm”. Duas mulheres teriam sido as principais fontes de consulta desses autores: “a velha camponesa Katherina Wieckmann, de prodigiosa memória, e Jeannette Hassenpflug, descendente de franceses e amiga íntima da família Grimm” (COELHO, 2012, p. 29). Segundo Coelho (2012, p. 29), os Grimm eram “filólogos, folcloristas e estudiosos da mitologia germânica”, o que possibilitou que editassem a linguagem demasiadamente rudimentar dos dialetos alemães para expressões e imagens que traziam uma unidade de estilo ao novo gênero literário, com padronização de marcas textuais, tamanho da narrativa, entre outras questões (CALVINO, 1999, p. 22).

---

<sup>18</sup> De acordo com Coelho (2012), Melusina é uma célebre sacerdotisa celta, “da Ilha do Sena, mulher de grandes poderes e beleza, encarnação das forças do Bem e do Mal e que por vezes aparece transformada em serpente” (p. 77).

Contudo, as publicações de Cristian Andersen, no século XIX, foram consideradas como os primeiros contos românticos “a contar histórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que naquele momento se organizava” (COELHO, 2012, p. 31). Segundo Machado (2002), Andersen é considerado o “pai da literatura infantil”, exatamente porque, diferente de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm,

não se limitou a recolher e recontar as histórias tradicionais que corriam pela boca do povo, [...]. Ele foi mais além e criou várias histórias novas, seguindo os modelos dos contos tradicionais, mas trazendo sua marca [...] uma visão poética misturada com profunda melancolia (MACHADO, 2002, p. 72).

Esse deslocamento se explica porque, como argumentam Betina Hillesheim e Neuza Guareschi (2006, p. 110), era preciso que existisse uma infância para que, daí, fosse possível nomear uma literatura infantil. Vale lembrar que, até o século XVII, não havia uma produção discursiva que produzisse efetivamente “essa figura social e cultural chamada ‘criança’” (CORAZZA, 2002, p. 81). De acordo com Corazza (2002, p. 85), somente após esse período, um dispositivo de infantilidade atuou socialmente no sentido de discriminar adultos e crianças, atribuindo características de fraqueza e inocência aos infantis, além de colocar as famílias e as crianças ao lado da “norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações” (FOUCAULT, 1988, p. 139). Esse processo possibilitou a emergência de uma literatura infantil que se desenvolveu a partir da “noção da inocência infantil, em contraposição com o despudor até então vigente” (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006, p. 112). Mesmo que houvesse histórias anteriores, como as das “preciosas” ou as de Charles Perrault, por exemplo, foi apenas com Cristian Andersen que os Contos de Fadas se afirmaram como literatura considerada apropriada para as crianças, por meio de uma lapidação dos textos, em adequação às relações de poder vigentes na sociedade burguesa que então emergia.

Pode-se dizer, assim, que o dispositivo de infantilidade já atuava de modo ainda mais sofisticado em meados de 1937, cem anos após as publicações de Cristian Andersen, quando surgia, nos Estados Unidos, mais um ícone da produção masculina nos enredos dos Contos de Fadas: Walter Elias Disney, mais conhecido como Walt Disney. Cineasta e produtor de animações para o público infantil, Walt Disney veiculou seu primeiro longa-metragem a partir da história *A Branca de Neve e os Sete Anões*. Ele, assim como Cristian Andersen, também reconstruiu a narrativa sob uma ótica moral e patriarcal, que passou a contar, a partir daí, com suporte audiovisual. A estreia do filme rendeu-lhe notável sucesso e suas produções seguiram

trazendo outros recontos, em forma de filme, como *Pinóquio*, em 1940, publicado “originalmente” em 1881 pelo italiano Carlo Collodi.

Como mostram Maria Angélica Martins e Gláucia Reis (2015, p. 146), “Walt Disney foi um dos responsáveis pela completa modificação desses contos que, para atender à demanda de novos valores ideológicos e contextuais, começou a se interessar por essa literatura tão apreciada pelos seres humanos”. Desse modo, é possível perceber que as edições realizadas por Walt Disney ecoam os discursos que circulavam à época, acerca da ideia de infância, mulher, homem, casamento, entre outras. As autoras ainda destacam que “o mundo capitalista aceitou totalmente as criações da Companhia *Disney*” e “seus desenhos animados influenciaram com características particulares: o embelezamento, inclusive dos Contos de Fada, fosse por meio de filmes, livros, ou peças de teatro” (MARTINS; REIS, 2015, p. 146). Por conseguinte, nota-se que, por todo o mundo, e em especial no Ocidente, as produções da Companhia *Disney* seguiram um percurso de notoriedade e prestígio que, até os dias de hoje, permanece forte em diversas culturas. O sucesso foi tanto que muitas pessoas conhecem os Contos de Fadas apenas através de suas narrativas recontadas pelas produções *Disney*.

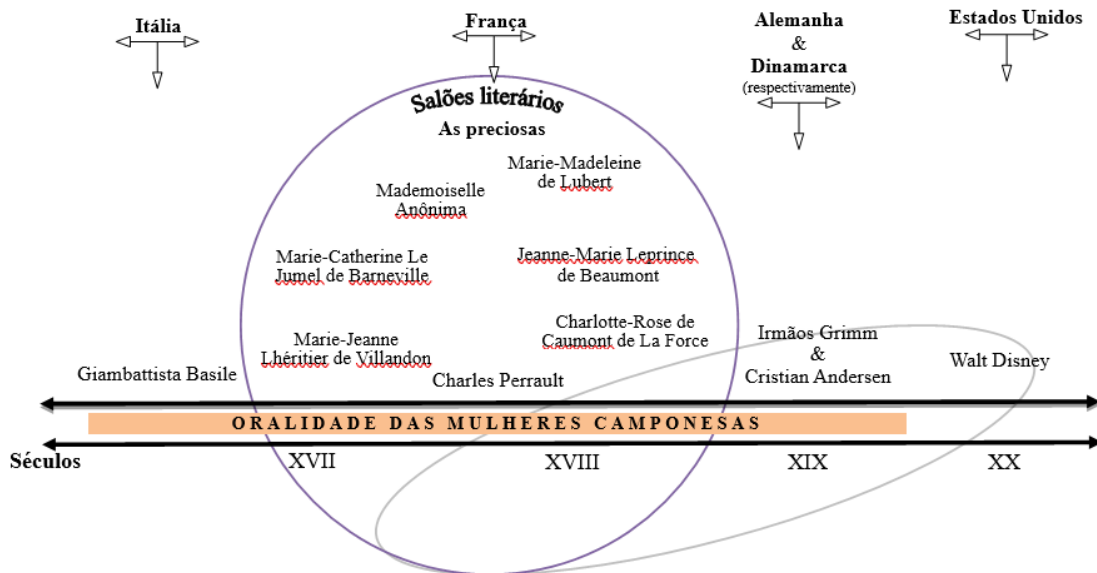
Após 1950, a *Disney* reescreveu e relançou, em linguagem cinematográfica, outros Contos de Fadas: *Cinderela*, em 1950, *A Bela adormecida*, em 1959, *A pequena Sereia*, em 1989, *A Bela e a Fera*, em 1991, entre outros. Para Giroux (2013a, p. 134), uma “Pedagogia da inocência” marca as produções *Disney*, que carregam uma “aparência de aventura feliz e inocência infantil” capaz de encobrir “um universo cultural amplamente conservador em seus valores, colonial em sua produção de diferenças raciais e classe média em sua descrição dos valores de família” (GIROUX, 2013a, p. 136). O autor ainda reforça que os filmes e demais produções geram “representações que asseguram imagens, identificações e desejos, através dos quais os/as espectadores/as produzem a si próprios/as e suas relações com outras pessoas” (GIROUX, 2013a, p. 135). A inocência, afirma Giroux (2013a, p. 134), é também um “dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares”.

Desse modo, as várias histórias dos Contos de Fadas editadas por Walt Disney atuam como política cultural e se descortinam como instrumentos pedagógicos, à medida que suas narrativas fabricam “identificações que, incansavelmente, definem os Estados Unidos como branco, de classe média e heterossexual. A Pedagogia, nos textos da *Disney*, funciona como uma lição de história que exclui os elementos subversivos da memória” (GIROUX, 2013a, p. 136). Ao serem problematizadas as relações entre o cultural e o material presentes nessas

instâncias hegemônicas de produção, é necessário fazer “do mundo de representações da *Disney* um objeto de análise crítica”, tendo em vista que “o discurso do patriarcado, da classe e do sexismo estão vazados na linguagem e nas representações da inocência” (GIROUX, 2013a, p. 138). Giroux (1995, p. 65) também acrescenta que, nas histórias contadas pela Companhia *Disney*, “os personagens femininos são construídos de acordo com papéis de gênero estreitamente definidos. Todas as personagens femininas nesses filmes são [...] subordinadas às masculinas” (GIROUX, 1995, p. 65).

Diante desse cenário, percebe-se que o apagamento da escrita das mulheres, em articulação com o dispositivo de infantilidade, fabricou, ao longo de quatro séculos, a autoria masculina dos Contos de Fadas. Como visto, essa maquinaria atuou e permanece atuando, atravessada por questões de gênero, e possibilita refutar a linearidade histórica que apagou a trilha de Contos de Fadas de autoria feminina. Assim sendo, apresento a seguir uma tentativa de traçar, de outro modo, esse percurso histórico, de modo a incluir a escrita das “preciosas” e a relevante tradição oral das mulheres camponesas:

Figura 3. Percurso histórico não-linear dos Contos de Fadas



Fonte: Diagrama produzido pela autora.

### 2.3 As características dos Contos de Fadas

De acordo com Carter (2007, p. 13), “a expressão *contos de fadas* é uma figura de linguagem, usada de forma bastante livre, para descrever o grande volume de narrativas

infinitamente variadas que era e ainda são oralmente transmitidas e difundidas mundo afora” [Itálico da autora]. No caso do Brasil, e de outros países do Ocidente, o nome Contos de Fadas veio do cognome francês utilizado para descrever o gênero literário. Isso se deve ao fato de que as “preciosas” francesas, que resistiam também ao domínio religioso, fixaram-se nesse cenário literário incluindo em suas histórias figuras femininas mágicas, as fadas. Embora sejam produto ficcional, as fadas funcionavam como uma “mediação mágica” (COELHO, 2012, p. 86) diante dos obstáculos e interdições aos quais essas mulheres eram submetidas. Como discute Coelho (2012), a fada faz parte do universo da mitologia e sempre foi acionada como um elemento de transcendência, em apoio ao enfrentamento às bruxas, feiticeiros e gigantes. Nesse sentido, as fadas pertencem a uma “*perspectiva mágica* (incompreensível, para nós, ocidentais racionalistas)” (COELHO, 2012, p. 86) [Itálico da autora].

De maneira geral, os Contos de Fadas são uma modalidade do conto popular folclórico, que, por sua vez, abarca também as mitologias, as fábulas, as novelas de cavalaria dos séculos XI ao XIV, as lendas, as anedotas, historietas e os contos maravilhosos (COELHO, 2012; CALVINO, 1999). Essas narrativas reúnem os alicerces daquilo que a humanidade construiu e herdou das formas mais iniciais de suas tradições orais de contação de histórias e, conforme Calvino (1999), o conto popular seria uma longa fermentação das mentes camponesas e das pessoas que formaram o mundo, que foram contando suas histórias, fragmentos, dilemas, que, por vezes, reconhecemos na expressão “*Era uma vez...*”.

Coelho (2012, p. 85) propõe uma distinção entre o Conto de Fadas e o Conto maravilhoso, argumentando que este último tem “raízes orientais e gira em torno de uma *problemática material/social/sensorial* – busca de riquezas” [Itálico da autora]. Como exemplos, é possível citar as histórias de *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa* e *O Gato de Botas*. Com relação aos Contos de Fadas, a autora sugere que suas raízes são celtas e “giram em torno de uma *problemática espiritual/ética/existencial*, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor” (COELHO, 2012, p. 85) [Itálico da autora]. Nesse sentido, as narrativas que realçam as núpcias entre um príncipe, cavaleiro, e uma princesa ou plebeia fazem parte dos Contos de Fadas e podem ser exemplificadas pelas referências a *Rapunzel*, *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e *A Bela e a Fera*. Existem, ainda, os Contos exemplares, que, para Coelho (2012) representam a união das duas problemáticas, a social e a existencial. A autora diz que o escritor brasileiro Câmara Cascudo os nomeou “contos de encantamento”, de que são exemplos: *Chapeuzinho Vermelho*, *O Pequeno Polegar*, *João e Maria* (COELHO, 2012, p. 85) [Itálico da autora].

De forma diferente, Francisco Degani (2018), ao traduzir e apresentar a obra clássica *O Conto dos Contos – Pentameron*, de Giambattista Basile, destaca que o autor italiano, nessa coletânea, “percorre o imaginário popular” e apresenta uma obra de Contos de Fadas repleta de “ogros horrendos de bom coração, donzelas não muito castas, príncipes e princesas, animais falantes, reis e rainhas, encantamentos e magias” (DEGANI, 2018, p. 18). Calvino (1999, p. 21), de maneira semelhante, conceitua como contos mágicos e maravilhosos aqueles que frequentemente apresentam reis de lugares indeterminados, que, “vistos todos juntos, na sua repetida e sempre variada casuística de acontecimentos humanos, são uma explicação geral da vida”.

Diante de tais proposições, é importante salientar que, nesta pesquisa, trabalhei com as definições de Contos de Fadas apresentadas por Degani (2018) e Calvino (1999), que demonstram que os Contos de Fadas emergem da combinação de elementos presentes nas três categorias expostas por Coelho (2012). Entendo que a busca por demarcar as características do gênero literário se faz de modo arbitrário, considerando as pontuações teóricas já apresentadas nesta contextualização. Apesar disso, tal empreendimento é relevante para delimitar os aspectos que caracterizam os Contos de Fadas, objeto desta pesquisa. Mesmo que essas histórias sejam, muitas vezes, marcadas por uma miscelânea de atributos, considero pertinente destacar duas marcas que distinguem os contos aqui analisados. A primeira, diz respeito ao universo do encantamento, do maravilhoso, por meio de personagens mágicos e extraordinários. A segunda, por sua vez, relaciona-se à singularidade, mencionada por Coelho (2012), expressa pelo fato de que os Contos de Fadas são histórias que tocam problemáticas existenciais, em sua maioria, por intermédio do amor.

Também é oportuno salientar que, nesta dissertação, os contos tradicionais referem-se às histórias conservadas de versões consideradas “originais”. Registro esta expressão entre aspas devido às problematizações apresentadas no início deste capítulo. Os Contos de Fadas classificados como tradicionais são textos traduzidos para o português e/ou adaptados com a preocupação de preservar a narrativa publicada por seus autores<sup>19</sup> clássicos, bem como de conservar as principais marcas dos roteiros.

É importante destacar, ainda, que o termo “clássico” expressa uma multiplicidade de sentidos. E, aqui, indica também as marcas de definição dos contos tradicionais, uma vez que compreendem livros publicados em épocas passadas, em lugares distintos, que se

---

<sup>19</sup> Registro aqui autores, apenas no masculino, devido às problematizações já apresentadas neste capítulo, de que as histórias dos Contos de Fadas tradicionais que foram publicadas e ganharam notoriedade emergiram, majoritariamente, de autorias masculinas.

popularizaram e permanecem circulando entre nós, “trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (CALVINO, 2007, p. 11). Sendo assim, denomino *Contos de Fadas tradicionais* aquelas produções antigas que hoje são consideradas histórias clássicas, mundialmente conhecidas por seus roteiros, contados por séculos, que acabam com o popular “final feliz”, normalmente coroado pela união em matrimônio.

Em contraposição aos clássicos, compreendo como *Contos de Fadas contemporâneos* aqueles que foram e/ou são produzidos após o século XX, muitas vezes sob o rótulo de reconto, releitura e adaptação. São histórias recontadas, revestidas por roupagens e temáticas contemporâneas, contextualizadas ao mundo atual (VIDAL, 2008). Segundo Vidal (2008), a expressão “novos contos de fadas” também faz referência às produções contemporâneas, que “têm por característica incluir novos personagens no enredo, subverter estereótipos de personagens tradicionais (princesas ativas e decididas, príncipes sensíveis, por exemplo) ou apresentar um final diferente (que não termina no matrimônio, por exemplo)” (VIDAL, 2008, p. 53). Desse modo, como nos ensina Analice Juvino, a expressão contemporâneo é apreendida a partir da concepção de que “a contemporaneidade surge em meio a novos valores, porém não abandona totalmente os antigos. Estes aparecem revistos em uma relação de intertextualidade” (JUVINO, 2010 p. 14). Assim, os Contos de Fadas recebem novos arranjos e passam a problematizar a realidade que costumeiramente representavam.

Essa busca por caracterizar os Contos de Fadas pode ser compreendida, também, pela perspectiva da produção dos discursos com relação aos usos dessas narrativas em diferentes tempos históricos. Hoje, quando se fala em Contos de Fadas, por exemplo, remete-se quase que automaticamente à criança, resultado de toda uma construção discursiva. Apesar das transformações pelas quais passou, a parte da literatura infantil denominada Contos de Fadas representa essas tradições antigas e um certo modo de viver que perdura no tempo por meio de variados discursos, que, de acordo com Foucault (2017), são instrumentos históricos e socialmente construídos, relacionados à efetivação dos desejos e à vontade de poder-saber. Eles produzem os sentidos e significados das ações praticadas em sociedade. Desse modo, é possível perceber que a literatura infantil foi produzida em meio a diversas tramas discursivas e, na contemporaneidade, como artefato cultural, é marcada por jogos de linguagem.

Com base nessa produção discursiva, que somou à distinção entre adultos e crianças o surgimento de uma literatura específica, os livros de Contos de Fadas infantis puderam ser publicados. Nesse jogo, as narrativas dos Contos de Fadas expressam bem o caráter da

positividade do poder (FOUCAULT, 2017), que, em diferentes contingências históricas, estabelece significados e usos variados para essas narrativas. Se, num passado mais antigo, esse gênero configurou um tipo de literatura inventada por/para adultas(os), hoje emerge fortemente com o título de literatura infantil universal. Nessa direção, apresento no próximo tópico os contornos atuais da relação entre os Contos de Fadas e os discursos acionados para significar seu uso nos currículos destinados às crianças.

## **2.4 Sobre os discursos que significam o uso dos Contos de Fadas**

### **2.4.1 O discurso pedagógico e o discurso do letramento literário**

Quando a escola se institucionaliza como espaço de ensino para crianças, a literatura infantil é acionada pelo discurso pedagógico. Segundo Favacho (2008), o discurso pedagógico opera para ensinar às(aos) aprendizes uma “sequência de hábitos, exercícios, ritos, exames, dramas que lhe ocuparão cada dia, cada noite, enquanto for estudante” (FAVACHO, 2008, p. 102). É um tipo de enunciado que tem origem no discurso religioso, à medida que busca produzir no estudante características de um aprendiz, recolhido e dedicado, com o objetivo de construir aprendizagens duradouras (FAVACHO, 2008). De acordo com Glória Radino e Maria Lúcia Oliveira (2017, p. 13) “a forma como os Contos de Fadas são utilizados na escola está diretamente relacionada à concepção de infância que permeia o discurso pedagógico”.

Nesse sentido, é curioso pensar que os Contos de Fadas, herança da tradição oral de povos que não eram alfabetizados, constituem-se hoje, discursivamente, como um elemento importante para a alfabetização. Isso se deve ao fato de que esse tipo de literatura é utilizado nas escolas na tentativa de considerar as especificidades das crianças, como a fantasia e o brincar, sem antecipar sua inserção no mundo adulto. De modo semelhante, Caldeira e Paraíso (2016, p. 170) afirmam que a presença da literatura infantil nas práticas escolares do Ensino Fundamental “serve tanto para garantir que as crianças se alfabetizem e letrem, como para proporcionar a manutenção de certas características infantis, tais como a imaginação, a criatividade e a fantasia” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 170).

O discurso pedagógico mostra como a literatura é importante para produzir o gosto pela leitura, a ampliação do universo literário, a fruição, entre outras questões. Evidencia-se, nesse discurso, a emergência da centralidade da literatura infantil no currículo escolar, voltada ao ensino de diferentes habilidades e conhecimentos. Assim, a literatura infantil tem sua presença

justificada nos currículos escolares por ser um artefato que permite, de uma só vez, tanto o ensino dessas habilidades quanto o respeito às características historicamente relacionadas às crianças.

Recentemente, o discurso pedagógico tem recorrido ao letramento literário para trazer a literatura infantil, de forma mais intensa, para o currículo da alfabetização. Esse discurso reforça a intenção da escola de “ensinar a apreciar os textos literários como uma experiência estética aprendendo a leitura literária” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 172), e diz da reflexão, da imaginação e da construção de sentidos dos textos. Assim, a articulação desses discursos – pedagógico e do letramento literário – tem por objetivo instituir a ideia de que a literatura infantil, em suas várias funções, é acionada para entreter, causar prazer e despertar emoções, ao mesmo tempo em que pode ser usada como artefato pedagógico que objetiva ensinar determinados saberes.

Diferentes pesquisas mostram como o trabalho com os Contos de Fadas no currículo escolar é amplamente realizado e difundido. Leandra Oliveira (2013), por exemplo, ao observar uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de Belo Horizonte, constatou que a professora “trabalha com o tema Contos de fadas” e que, no momento de sua pesquisa, a história lida foi *Branca de neve e os setes anões*. A prática pedagógica dessa professora também reflete as proposições difundidas por legislações e propostas curriculares em todo o Brasil. Exemplos dessas proposições curriculares, que abarcam os Contos de Fadas nas práticas escolares, podem ser vistos em publicações de planos de aulas no portal<sup>20</sup> de uma revista educacional de grande circulação, a *Nova Escola*. Em uma busca no *site* desse periódico, foi possível localizar cinquenta planos de aulas com a temática “Contos de Fadas e alfabetização”.

A presença de elementos dos Contos de Fadas no currículo da alfabetização também pode ser percebida nas condutas das crianças e das professoras, como mostra uma pesquisa desenvolvida por Caldeira e Paraíso (2017). De acordo com as autoras, é comum observar, no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma professora acionar seres mágicos para despertar o interesse e o engajamento das(os) estudantes nas atividades propostas. Na pesquisa, foi possível observar um cotidiano escolar permeado por bruxas e fadas, convocadas para garantir a alfabetização das crianças:

---

<sup>20</sup> Disponível em:

<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?query=contos%20de%20fadas&disciplina=L%C3%ADngua%20Portuguesa&anoPlanoAula=1%C2%BA%20ano~2%C2%BA%20ano~3%C2%BA%20ano> (Acesso em 14/09/2019).

a bruxa também é acionada para auxiliar no processo de alfabetização. Seu caldeirão (já utilizado em outros momentos para garantir a ordem na sala de aula) é mobilizado novamente para que se “Formem palavras que comecem com a letra S usando as sílabas que estão dentro do caldeirão” (Diário de campo, 12 de junho de 2013). Uma bruxa de feições suaves e delicadas é colocada ao lado do caldeirão, como se estivesse misturando as sílabas. Assim como ocorre com a fada, a bruxa é aqui acionada para mesclar uma atividade aparentemente tradicional com a fantasia, a fim de garantir a atenção do rebanho de fadinhas, consolidando seu processo de alfabetização (CALDEIRA; PARAÍSO, 2017, p. 155).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, o trabalho com os Contos de Fadas é indicado aos primeiros anos do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente no campo artístico-literário, habilidade EF15LP16: “ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, *de fadas*, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas” (BRASIL, 2018) [Itálico meu]. Visto isso, saliento como as histórias dos Contos de Fadas fazem parte oficialmente dos currículos escolares e se constituem como importantes artefatos culturais utilizados no ensino. Caldeira e Paraíso (2017) salientam que

o currículo escolar passa a ser habitado por seres mágicos” quando se antecipa a alfabetização das crianças para 6 anos, uma vez que essa alteração demanda que a professora alfabetizadora acione “diferentes significados vinculados aos seres mágicos, que ora são malévolos e rígidos, ora são doces e afetivos (CALDEIRA; PARAÍSO, 2017, p. 165).

Também segundo a autora, evidencia-se que o acionamento de figuras como “fadas e bruxas [...] opera com os dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização” (CALDEIRA, 2017, p. 165), e torna-se importante procedimento na produção de sujeitos alfabetizados.

Tudo isso demonstra como a literatura infantil, por meio dos Contos de Fadas, é apresentada como uma instância importante do currículo escolar, sustentada pela circulação dos discursos pedagógico e do letramento literário. Outra discursividade, recorrentemente acionada para balizar a leitura de Contos de Fadas com as crianças, refere-se à psicanálise, que também opera no currículo escolar.

### 2.4.2 O discurso psicanalítico

De acordo com Marie-Louise Von Franz (1985), os Contos de Fadas refletem a produção de um material coletivo inconsciente e se tornaram um instrumento psicológico, visto que possuem uma estrutura que reflete os traços humanos mais gerais. Segundo a autora, através dessas narrativas pode-se estudar o comportamento humano e distinguir entre o que é e o que não é individual, e propor possíveis soluções para as questões psicológicas. Nesse sentido, os Contos de Fadas, no campo da psicanálise, têm incorporado significados de artefato, atuando na produção de comportamentos e personalidades, à medida que são utilizados com as crianças para ajudar “a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam”, como argumentou Bruno Bettelheim (1979, p. 13). Essa concepção compõe uma parcela do discurso psicanalítico acerca do uso dos Contos de Fadas, pois, a partir de narrativas fantásticas, exploram-se elementos simbólicos com vistas à formação da moralidade. Desse modo, os Contos de Fadas têm sido acionados por psicopedagogas(os) cientes de que essas histórias “agradam às crianças e podem ajudá-las a resgatar o prazer no processo de aprendizagem; além de ser um instrumento terapêutico, na medida em que auxilia a criança a elaborar determinadas situações conflituosas” (RADINO; OLIVEIRA, 2017, p. 34).

Tendo isso em vista, a obra *A psicanálise dos Contos de Fadas* (BETTELHEIM, 1979) tornou-se um livro de referência nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, pois sistematiza e dá caráter de verdade à ideia de que os Contos de Fadas são importantes instrumentos terapêuticos. Na publicação, o autor destaca que os Contos de Fadas são um dos meios que melhor transmitem a herança cultural às crianças, sendo também de grande ajuda no seu desenvolvimento psicológico, emocional e moral. Segundo Bettelheim (1979, p. 26), “os Contos de Fadas têm grande significado psicológico para crianças de todas as idades, tanto meninas quanto meninos, independente da idade e sexo do herói da estória”.

Na concepção do discurso psicanalítico, os Contos de Fadas oferecem elementos simbólicos que atingem a “mente ingênua da criança” (BETTELHEIM, 1979, p. 14), possibilitando, assim, atuar em sua personalidade por meio dos problemas humanos universais apresentados nas narrativas, tais como a finitude da vida, os obstáculos gerados pelas frustrações, as relações amorosas e outros dilemas existenciais. Inspirados pelas análises psicanalíticas de Bettelheim, Diana Corso e Mário Corso (2006, p. 26) apontam para “a importância dos contos tradicionais para a construção e o desenvolvimento da subjetividade

humana”. Segundo os autores, a presença da ficção é de extrema importância na vida das crianças, e, quando elas se “apegam a alguma história e usam-na para elaborar seus dramas íntimos, [...] entram na trama oferecida e tentam encaixar suas questões nos esquemas interpretativos previamente disponibilizados” (CORSO; CORSO, 2006, p. 28-29).

Outro aspecto do discurso psicanalítico pode ser encontrado na obra *Fiando palha, tecendo ouro: o que os Contos de Fadas revelam sobre as transformações na vida da mulher*, de Joan Gould (2007). O livro aborda os Contos de Fadas para falar de forma simbólica sobre as transformações que as mulheres passam pela vida, em três diferentes estágios: donzela, mãe e anciã. Segundo Joan Gould, trata-se de livros “sobre mulheres, especificamente sobre Contos de Fadas e a maneira como iluminam as metamorfoses em cada estágio da vida da mulher” (GOULD, 2007, p. 12). Os Contos de Fadas, em sua análise, apresentam heroínas que vivem situações de sofrimentos e privações sob intuito de forjar uma personalidade forte, capaz de sobreviver aos “perigos do mundo”, numa simbologia da passagem da infância para a juventude, e de proteção materna do lar para a sabedoria diante dos mistérios da vida.

De maneira semelhante, o livro *Mulheres que correm com os lobos* (2018) também aciona os Contos de Fadas, sob o viés psicanalítico, para significar alguns estudos sobre o “sagrado feminino”. Segundo a autora, Clarissa Estés (2018, p. 34), que também é analista junguiana, o livro se refere a “relatos sobre os costumes do arquétipo da Mulher Selvagem”, e busca evidenciar que, assim como no caso dos lobos, há uma natureza livre e instintiva nas mulheres, permeada pela coragem, que, no entanto, foi sendo domesticada e apagada em condicionamentos culturais ao longo do tempo. Ainda de acordo com Estés (2018, p. 29), as histórias possuem força de cura e nelas “estão incrustadas instruções que nos orientam a respeito das complexidades da vida”.

Darnton (1986), por sua vez, mostra-se preocupado com as interpretações que a psicanálise, de modo geral, realiza dos Contos de Fadas, uma vez que as narrativas sofreram inúmeras edições e não resultam de obras fixas ou textos ortodoxos. Outra crítica direcionada ao discurso psicanalítico refere-se à abordagem da literatura infantil sob um viés hegemônico, heteronormativo e prescritivo quanto aos padrões de gênero. Para Foucault (2017), o discurso da psicanálise afastou um modo de pensar a subjetividade como complexa, social e marcadamente plural. Entretanto, apesar dessas críticas, a psicanálise ainda se constitui como um importante discurso a partir do qual é possível encontrar as bases que permitem que os Contos de Fadas continuem marcando território nos currículos destinados às crianças.

### 2.4.3 O discurso multicultural

O conceito de multiculturalismo tem sido um alicerce para a problematização de vários campos da comunicação e, de forma exponencial, a área da literatura infantil tem sido inquirida a respeito da presença e da inserção, em suas narrativas, de diferentes modos de *ser* e *estar* no mundo. Na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, a generificação dos corpos nas obras da literatura infantil, especialmente nos Contos de Fadas, é um dos aspectos que tem ganhado visibilidade. A intenção, com isso, é possibilitar que outras verdades, não apenas as normas prevalentes de gênero, sejam incluídas nos currículos infantis, de modo análogo ao que observa Guacira Louro (2018, p. 40), ao dizer que, na contemporaneidade, “outros discursos emergem e buscam se impor; estabelecem-se controvérsias e contestações, afirmam-se, política e publicamente, identidades silenciadas e sexualmente marginalizadas”.

De acordo com Silva (2000, p. 81), o multiculturalismo pode ser compreendido como um movimento em favor de espaços culturalmente inclusivos, “incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser visto como o resultado de uma reivindicação de grupos subordinados — como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo”. Nesse sentido, reivindica-se que outros saberes, advindos de tradições culturais diversas, sejam incluídos nos mais variados artefatos e propostas curriculares. Entretanto, já pode demonstrar que, tradicionalmente, os Contos de Fadas são pouco multiculturais ao apresentar, na maior parte das histórias, o imperativo da heteronormatividade e da branquitude. É somente a partir das lutas de diferentes movimentos sociais (movimentos negros, movimentos feministas, movimentos LGBTQIA+<sup>21</sup>, entre outros), que se tem procurado incorporar outras verdades a esse artefato cultural.

Desse modo, parte-se do pressuposto de que, ao ler e/ou escutar os Contos de Fadas, as crianças constroem referências acerca de várias questões, posto que essas histórias carregam significados que reforçam a cultura de certo tempo e lugar. Segundo Luis Carlos Cagliari (2009, p.151), “a leitura leva à aquisição da cultura, mas é a cultura que explica muito do que se lê, não apenas o significado literal de cada palavra de um texto”. Assim, os modos pelos quais os indivíduos aprendem a ser e se reconhecer na cultura, em relação a gênero, tornaram-se também

---

<sup>21</sup> A sigla LGBTQIA+ refere-se às iniciais de Gays, Bissexuais, Travestis, transexuais e transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexual +, que abarca todas as outras siglas e identidades que integram o movimento, também pessoas pansexuais, não binárias, entre outras. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/12/07/o-que-significa-lgbtqia-e-como-a-sigla-da-visibilidade-a-diferentes-lutas.htm> (Acesso em 13/05/2022).

uma vertente sobre a qual o discurso multicultural se ocupa, intencionando multiplicar as formas de expressividade de gênero nos livros infantis.

Caldeira e Paraíso (2016) destacam que a literatura infantil, desde a sua invenção, tem sido usada para ensinar comportamentos nas escolas, sendo ativada, contemporaneamente, para trabalhar temas relacionados à diversidade. A reivindicação atual é de que a literatura infantil deve ser acionada para possibilitar uma formação cada vez mais plural. Como demonstra Freitas (2014, p. 49), a temática da diferença, por exemplo, invadiu diversos campos e “está inserida em um jogo sócio-político que se materializa também no discurso literário”. Para a autora, a “diferença passa a querer também dialogar com a literatura infantil, a protagonizar este lugar” de produção de verdades, normas, saberes e, conseqüentemente, subjetividades (FREITAS, 2014 p. 49).

Há, hoje, uma disputa discursiva que ora reivindica a importância dos Contos de Fadas, no sentido de trazer pluralidade para suas narrativas, ora busca manter os padrões conservadores, por meio de diferentes pressões de grupos sociais diversos. Esse quadro, compreendo, traz a possibilidade de reflexão diante da complexidade, pois “aprendemos, todos, em meio a (e com) essas disputas” (LOURO, 2018, p. 40). Nesse sentido, por exemplo, o discurso multicultural problematiza o atual contexto reacionário, em que a censura aos livros que abordam a diversidade vem ganhando força. Como resposta ao cenário, tem também aumentado o número de publicações de livros de Contos de Fadas contemporâneos que representam uma parcela desse discurso multicultural. São obras que, no geral, resultam das discussões e proposições dos movimentos feministas das duas últimas décadas, e é possível observar, nessas histórias,<sup>22</sup> a elaboração de situações e personagens diferentes dos tradicionais, que, ao apresentarem outros modos de ser e existir, contrapõem as lógicas binárias de gênero.

A partir desse horizonte, é possível perceber que os Contos de Fadas não estão desligados das conjunturas históricas e culturais, de modo que essas narrativas são parte dos enredos discursivos que atendem a determinadas urgências contingenciais. Se, na Modernidade, essas histórias responderam às demandas pela invenção da infância, nota-se que, na contemporaneidade, permanecem sendo acionadas pelo dispositivo de infantilidade para manutenção de uma infância generificada. Por meio do discurso cultural, portanto, essas obras também são problematizadas com relação aos ensinamentos que efetuam a respeito das normas

---

<sup>22</sup> Alguns exemplos de publicações de Contos de Fadas contemporâneos são: a coleção *A revolução das princesas* (PLAN, 2019), *A pior princesa do mundo* (KEMP, 2019) *Príncipe Cinderele* (COLE, 2006), a Coleção *Antiprincesas* (Editora Chilena Chirimbote, 2015), *A princesa sabichona* (COLE, 2016), *A princesa que salvava príncipes* (SOUZA, 2010), *E o príncipe foi pro brejo* (SUPPA, 2014), *A bela desadormecida* (MINTERS, 2014), *Lute como uma princesa* (MURROW, 2019), *A Cinderela mudou de ideia* (NUNILA, 2010), entre outros.

específicas de gênero. Tais histórias, como dito, se atualizam de diferentes modos, e continuam ocupando um espaço central nos currículos destinados às crianças, sobretudo sob o respaldo dos discursos do letramento literário, pedagógico e psicanalítico.

Desse modo, esse *currículo de Contos de Fadas*, objeto de investigação aqui perscrutado, se constitui por obras de Contos de Fadas significados em meio a todos os discursos aqui apresentados, e compõe-se de roteiros que reiteram e subvertem as normas prevalentes de gênero. Dito currículo compreende uma amostra dos Contos de Fadas e é formado por “pedagogias culturais que, além das instituições escolares e por vezes de forma mais sedutora e eficiente do que essas, veiculam saberes, transmitem valores e, efetivamente, acabam por ‘produzir’ os sujeitos sociais” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 9). Isso dito, apresento a seguir o objeto desta pesquisa, a partir das articulações entre os estudos culturais, na vertente pós-estruturalista, e os estudos pós-críticos de currículo.

## **2.5 Os Estudos Culturais e a formulação de um *currículo de Contos de Fadas***

Segundo Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grassberg (2013, p. 9), os Estudos Culturais têm 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”, no intuito de propor um caráter interdisciplinar que promova o aprofundamento na constituição dos significados dos 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).

Após a década de 1990, os Estudos Culturais incorporaram as ideias do pós-modernismo e abarcaram o estudo dos mais variados tipos de artefatos (PARAÍSO, 2004, p. 55). 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, 2013b, p. 85). Esses estudos problematizam os discursos e as vivências culturais, considerando que participamos de uma cultura que ensina por meio de diferentes elementos curriculares. O currículo pode ser entendido, dessa forma, como um discurso que produz, autoriza e constrói certas verdades,

criando saberes e sujeitos específicos (CORAZZA, 2001).

Tendo isso em vista, diferentes autoras(es) (CORAZZA, 2001; SILVA, 1995, 2009; GIROUX, 1995, 2013b; 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). De acordo com Nelson, Treichler e Grassberg (2013), os Estudos Culturais trouxeram novas preocupações, especialmente centradas em investigações sobre o cotidiano das pessoas, atendo-se às práticas culturais “populares” e às relações de poder por elas estabelecidas. Isso contribui para a percepção de que a cultura é “um campo de luta em torno da significação social” (PARAÍSO, 2004, p. 57). Desse modo, a perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais trouxe para o campo curricular a noção de que o currículo é uma prática discursiva, uma prática de poder, de significação e de atribuição de sentidos (LOPES, MACEDO, 2011, p. 41). Pode-se dizer, então, que a principal marca dessa concepção é a de que todo artefato cultural pressupõe relações de poder, e que utiliza mecanismos de diversas ordens para ensinar verdades que vão produzindo os corpos, as atitudes, os costumes que reiteram determinados jeitos de ser e de viver em sociedade.

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, 2021b, 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. Segundo Paraíso (2004, p. 55), variados tipos de artefatos, músicas, filmes, histórias em quadrinhos e diferentes gêneros literários, peças publicitárias, e outros mais, “passam a ser objetos de análise dos Estudos Culturais”.

É por meio dessa perspectiva que compreendo os Contos de Fadas 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). Afinal, “a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (SILVA, 2009, p. 140). Ainda inspirada em Silva, considero que os roteiros dos 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.

Os Contos de Fadas, nesse sentido, se inserem em uma rede discursiva na qual “a literatura infantil faz parte da luta pela política do verdadeiro. Por meio de procedimentos e técnicas, tem construído e feito circular representações e sentidos variados” (FREITAS, 2014, p. 84). Essa construção e circulação também atua sobre o gênero, que “é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 2019, p. 67), e “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2009, p. 97). Assim, essa literatura pode ser compreendida, há tempos, como um artefato privilegiado no ensino de masculinidades e de feminilidades prevalentes, amplamente divulgadas socialmente, ou, como ocorre nos dias atuais, como ferramenta de subversão às normas de gênero.

Em suma, compreendo que o movimento de contestação das normas de gênero que hoje atravessa os roteiros dos Contos de Fadas, talvez seja fruto das contribuições dos estudos de gênero que, segundo Silva (2009, p. 105), fez emergir o conceito, que é útil justamente para enfatizar o fato de que as marcas que definem o masculino e o feminino são históricas e socialmente produzidas. Desse modo, as histórias infantis também podem fazer proliferar outras performances, “subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição” (SILVA, 2013, p. 199). Isso colabora para reafirmar a potencialidade do mecanismo de gênero que, na perspectiva de Butler (2018b), é uma construção efetuada por atos repetidos e performados na cultura para reiterar as normas prevalentes, mas que, por outro lado, tendo em vista seu caráter de produção, pode servir à contestação e à criação de algo novo.

A partir desse pressuposto, defendo nesta pesquisa que existe um *currículo de Contos de Fadas* endereçado às crianças em fase escolar, que articula a política literária do programa *Conta pra Mim* e os recontos contemporâneos de títulos de Contos de Fadas recolhidos em um acervo de uma biblioteca escolar. Esse currículo, como prática discursiva, almeja ser homogêneo nos ensinamentos sobre gênero, contudo, como qualquer artefato curricular

envolvido em relações de poder-saber, também se caracteriza pelo conflito e pelo objetivo de atender às urgências contingenciais do tempo presente. Assim sendo, argumento que nesse *currículo de Contos de Fadas* há uma disputa entre os ensinamentos generificados que se busca imprimir nas crianças, que se constitui, por um lado, por *forças que reiteram* a norma prevalente de gênero e, por outro, por *forças que resistem* a essas normas. Afinal, todo currículo, como já dito, é também território de escapes e espaço para novas composições, para a criação de possibilidades outras de performance do gênero.

A percepção desse conflito no campo curricular realça o funcionamento das relações de poder que estabelecem disputas, que, por sua vez, resultam em múltiplos sentidos para o objeto em análise. É diante dessa noção, de um currículo permeado por conflitos, que esta pesquisa busca trabalhar com a seguinte problematização: quais os efeitos das *normas e resistências*, relacionadas ao gênero, são produzidos e divulgados nesse *currículo de Contos de Fadas* destinado às crianças e suas famílias? Ainda, quais são as relações de poder-saber estabelecidas e as subjetividades e posições de sujeito demandadas nesse currículo? Para a formulação deste problema de pesquisa, aciono alguns conceitos e direcionamentos teórico-metodológicos, centrais ao desenvolvimento desta investigação, que busco apresentar e explicar no próximo capítulo.



*Era uma vez... Um caldeirão de  
bruxa como forma de pesquisa pós-crítica  
em Educação.*



### 3. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

#### 3.1 Um caldeirão de bruxa como forma de pesquisa pós-crítica

As bruxas figuram como personagens centrais à literatura infantil desde a sua emergência, atrelada à invenção dos Contos de Fadas. Elas se tornaram uma das mais populares inspirações e peça fundamental aos roteiros de muitas histórias infantis. Elas também trazem uma marca que acredito ser bastante significativa para explicitar o modo de pesquisa do campo pós-crítico da Educação. Os feitos mágicos de uma bruxa em um *caldeirão* são resultado de *combinações, misturas e transformações*. Essa simbologia do caldeirão representa bem a maneira pela qual são realizadas tais pesquisas, abarcando composições, conexões, invenções e criações (PARAÍSO, 2004).

Assim como as bruxas, especialmente em pesquisas de inspiração foucaultiana, também se busca misturar e combinar diferentes elementos para fugir à homogeneidade e acolher a complexidade ao se pensar e adotar métodos e teorizações. Isso faz com que as(os) pesquisadoras(es) estejam sempre atentas(os), buscando construir metodologias que colham “inspiração em diferentes textos, autoras/es, linguagens, materiais, artefatos” (PARAÍSO, 2014, p. 34-35), com a adoção de experimentações e articulações que ajudem a criar um modo de pesquisar a partir do objeto de estudo escolhido e do problema de pesquisa formulado. Nesse sentido, minha escolha pela simbologia da bruxa para esta escrita se dá por duas razões: ao meu ver, ela é a personagem dos Contos de Fadas que melhor caracteriza os estudos pós-críticos, pois desestabiliza as normas e fomenta experimentações; e porque seu caldeirão metaforiza o processo teórico-metodológico que construiu esta pesquisa e que busco descrever neste texto.

Foi a partir do aprendizado de agregar diferentes olhares e fontes, que tive acesso à pesquisa de Livia Cardoso (2014). A pesquisadora, ao dissertar sobre os caminhos metodológicos que adotou em sua pesquisa de doutorado, argumenta que os “feitios *alquimistas* de uma bruxa” podem definir bem as investigações no campo pós-crítico (CARDOSO, 2014, p. 221) [Itálico da autora]. Os rastros de uma bruxa, marcados por características da invenção, da curiosidade e, especialmente, da experimentação, insurgem de modo análogo a três aspectos importantes ao processo de investigação em um campo onde se busca, incansavelmente, “problematizar certezas, significações e verdades consolidadas” (CARDOSO, 2014, p. 128). Afinal, o campo pós-crítico ensina, a partir da lente foucaultiana das relações de poder-saber, que “*a verdade é uma invenção, uma criação*” (PARAÍSO, 2014, p. 29) [Itálico da autora]. É

nesse jogo de invenções e ficções que a ciência moderna, com sua racionalidade, universalidade e pretensão de neutralidade, é problematizada.

Acompanhando Michel Foucault (2017), quando entende que a ciência também resulta de efeitos de poder que constituem e organizam os discursos científicos, pode-se compreender que “toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade”, como mostra Roberto Machado (2017, p. 12). Assim, entendo que toda ciência é fabricada, fruto de uma construção, nunca neutra, pois também está envolvida em relações de poder-saber. Desse modo, nas pesquisas pós-críticas, segundo Denise Gastaldo (2014, p. 13), “a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar”. Nessa direção, tais pesquisas, assim como a simbologia da bruxa, se caracterizam pelo afastamento dos enquadramentos metodológicos e nos oferecem “uma forma de fazer pesquisa que considera a ciência como uma construção, o método como um ensaio e o objeto de estudo como um produto dos modos pós-críticos de olhá-lo, senti-lo e experimentá-lo” (CARDOSO, 2014, p. 240).

Tendo isso em vista, apoio-me na noção de “metodologia alquimista”, de Livia Cardoso (2014) para nomear a metodologia aqui adotada como um “*caldeirão de bruxa*”, a partir do qual é possível realizar misturas e, daí, obter uma poção capaz de produzir uma lente que permite atentar para o estranhamento, dando a ver algo novo, mesmo no caso de artefatos já conhecidos e populares, como os Contos de Fadas. Segundo Corazza (2001, p. 20), uma investigação pós-crítica é uma “pesquisa de ‘invenção’, não de ‘comprovação’ do que já foi sistematizado”, de modo que um objeto de pesquisa é sempre significado a partir do olhar, nunca neutro, da(o) pesquisadora(o) envolvida(o) nessa criação.

Além disso, as contribuições dos estudos feministas possibilitaram a renovação de metodologias e de procedimentos de pesquisa, criando novas estratégias e possibilitando a valorização de outras fontes documentais, que propiciam o uso de “uma linguagem mais subjetiva e pessoal” (LOURO, 1997, p. 148) na produção das informações da pesquisa. Desse modo, os significados que construí sobre esse *currículo de Contos de Fadas* partem de um olhar específico e referem-se a algumas de suas muitas possibilidades de análise, tendo em vista que os resultados sempre disputam sentido “com outros discursos divulgados em outros espaços, por outras pessoas, em diferentes meios” (PARAÍSO, 2014, p. 30). Isso, longe de significar uma falta de cientificidade, evidencia, na verdade, o fato de que a interpretação sobre um objeto de pesquisa é sempre uma criação, que se dá a partir das formulações teóricas rigorosamente

acionadas para analisá-lo (PARAÍSO, 2014).

Busquei, assim, investigar o *currículo de Contos de Fadas* também com o objetivo de “rever e problematizar os saberes produzidos e percursos trilhados por outros” (PARAÍSO, 2014, p. 27) no que toca as especificidades acerca de gênero, relações de poder, currículo e Contos de Fadas. Adotei “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa” (MEYER, PARAÍSO, 2014, p. 18) articulado às teorizações e produções empíricas para conhecer a “maneira como um ser humano se transforma em sujeito” (FOUCAULT, 2014b, p. 118), uma vez que considerar o “currículo como produtor de subjetividades implica analisar tanto as relações de poder-saber por ele articuladas, como os efeitos que o sujeito é incitado a produzir sobre si mesmo por meio do currículo” (SILVA, 2008, p. 23).

Diante disso, compreendi ser necessário empreender uma análise capaz de vasculhar as técnicas, as estratégias e os procedimentos de poder acionados pelo *currículo de Contos de Fadas* para ensinar, prescrever e produzir subjetividades na atual contingência histórica-social. Para tanto, precisei construir meu “caldeirão teórico-metodológico” a partir de três elementos fundamentais, a começar pelo próprio caldeirão. Esse instrumento foi o primeiro aspecto a ser observado, funcionando como um reservatório que recebeu, abrigou e contornou todas as possibilidades de misturas e experimentações conceituais da pesquisa. O segundo elemento constituiu-se dos ingredientes utilizados nessa experimentação, os materiais analisados, a construção da empiria. O terceiro, diz respeito ao “pó mágico” utilizado para realizar a mistura entre os conceitos e os materiais, possibilitados pelos elementos de análise do discurso foucaultiana. A ilustração a seguir demonstra a composição que construí a partir da articulação desses elementos:

Figura 4. Caldeirão teórico-metodológico



Fonte: Composição elaborada pela pesquisadora e ilustrada por Gislaíne Gonçalves.

Esse caldeirão, objeto agregador das perspectivas teóricas e metodológicas aqui trabalhadas, me mostrou que um currículo é sempre generificado, pois é o resultado de uma construção social baseada em relações de poder, que participa das disputas por significações sociais como uma prática discursiva e, por isso, se constitui por uma pedagogia cultural (SILVA, 2009) que trabalha continuamente na produção dos sujeitos infantis. São esses conceitos que passo a apresentar agora, a começar por algumas notas acerca da concepção de infância(s) que baliza este estudo.

## 3.2 O caldeirão: os conceitos acionados na pesquisa

### 3.2.1 Dispositivo de infantilidade e a invenção da infância

O primeiro conceito adicionado ao meu caldeirão teórico-metodológico refere-se ao dispositivo de infantilidade, que, desde o capítulo anterior, vem sendo misturado às articulações teóricas que perfazem a invenção de um sujeito infantil. Diferentes campos teóricos, especialmente a História e, mais recentemente, a Sociologia da Infância, têm buscado mostrar que a compreensão hoje existente acerca da infância é fruto de muitas construções históricas e sociais, localizadas na cultura de cada tempo. Segundo Manuel Sarmiento,

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

O carácter de construção social da infância fica evidenciado a partir de variados elementos da cultura e o autor também destaca que as dinâmicas populacionais, económicas e sociais, juntamente com os dispositivos simbólicos, operam para a percepção de que não há apenas uma maneira de se viver a infância (SARMENTO, 2005). O que ocorre é uma multiplicidade de formas dessa experiência etária (PROUT, 2010; SARMENTO, 2005) e social (PROUT, 2010; CORSARO, 2011)<sup>23</sup>. Dessa forma, a denominação mais coerente com tais perspectivas utiliza o plural, *infâncias*, para dizer dessa fase da vida, explicitando sua pluralidade, em conformidade a cada cultura e a cada contexto histórico em que está localizada.

Ao considerar as variações culturais e sociais implicadas na historiografia da infância, Maria Cristina Gouvea (2008, p. 104) mostra a complexidade que abarca esse campo de estudos, e ressalta que é preciso “superar uma visão homogeneizante da história da infância” e compreendê-la não “pela continuidade, mas também pelas rupturas e ‘retrocessos’”. A autora problematiza as narrativas construídas acerca da história da infância e reforça que “a história da infância, seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade” (GOUVEA, 2008, p. 97), destacando, assim, a ideia de que quem constrói essa história são os adultos, e que ela não pode ser percebida fora dessa relação com o outro e com a cultura. Nessa direção, podemos perceber o tensionamento evidenciado pelas discussões relativas ao conceito de infância(s) e o seu carácter de invenção, por meio de diferentes elementos, especialmente aqueles advindos das relações *com* e *na* cultura.

Tais apontamentos de Gouvea (2008), ao serem misturados com a perspectiva foucaultiana de análise genealógica mostram as discontinuidades e problematizam a linearidade histórica a partir de metanarrativas universais. Segundo Machado (2017, p. 11), a perspectiva foucaultiana persegue justamente a “análise do porquê dos saberes – análise que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-os como peça de relações de

---

<sup>23</sup> Alan Prout (2010); Willian Corsaro (2011).

poder”. Para Foucault, o que é possível saber é que todas as coisas foram e estão sendo fabricadas dentro de relações de poder-saber. Nessa direção, é relevante considerar as disputas e as narrativas que construíram determinados saberes históricos que resultaram em discursos que, por sua vez, constituem e compõem o que hoje compreendemos como infância.

Sob o pressuposto de que a infância não teria um surgimento, de fácil apreensão, localizado na história para conformar uma narrativa única, compreende-se que houve, então, uma construção, na Modernidade, de uma noção histórica complexa, mediada a partir do “dispositivo de infantilidade” (CORAZZA, 2002). Dispositivo que, segundo Foucault (2017, p. 364), refere-se a um “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Baseada nessa concepção, Corazza (2002) empreende o dispositivo de infantilidade na direção de propor uma compreensão do processo de fabricação de um sujeito infantil, desde a Modernidade, uma vez que, até o século XVII, tal dispositivo não operava para criar o “infantil”, pois “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos de ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’” (CORAZZA, 2002, p. 81). Para Regina Zilberman (2009, p. 15) “inexistia uma consideração especial para com a infância”, ou seja, não havia uma distinção entre adultos e crianças nos registros históricos do Ocidente. É a partir do século XVIII, portanto, que a infância, como uma etapa de vida diferente das demais, vai sendo construída (CORAZZA, 2002).

Sarmiento (2005, p. 367) corrobora essa compreensão ao ressaltar que a “construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”. Para Caldeira (2016, p. 33), o surgimento da diferenciação entre adultos e crianças tratou-se “de uma produção, mais do que uma descoberta; de uma invenção, mais do que uma conscientização da sua existência”, e as características desse processo foram “construídas peça por peça por esse dispositivo, que agiu [e continua agindo] no sentido de diferenciar e de distinguir adultos/as de crianças” (CALDEIRA, 2016, p. 33). Nesse cenário, compreende-se que a infância é “uma instância suscitada e tornada necessária pelo funcionamento do dispositivo de infantilidade” (CORAZZA, 2002, p. 79). Isso significa que as palavras, as falas, os ditos, a linguagem, fazem parte desse processo de construção das(os) infantis nos tempos atuais e em tempos passados. Em diferentes espaços, instituições e artefatos, circulam elementos que ajudam a expressar o que constitui a(s) infância(s) e produzir, assim, as compreensões em relação a essa etapa de vida.

Com base no exposto, e na mistura das concepções apresentadas às contribuições que os Estudos Culturais, pós-estruturalistas, trouxeram para o contexto da educação, percebe-se que o dispositivo de infantilidade continua operando na produção de um modo autorizado de ser infantil, de ser criança. Esse modelo associa a criança a uma forma universal, comumente percebida com uma representação branca, pertencente à classe média e a uma família nuclear com pai, mãe e irmãos(ãos), e cujos comportamentos em relação a gênero e sexualidade se dão em conformidade com o sexo de nascimento. É a partir desse modelo que se ancora a problematização aos saberes que construíram e continuam construindo uma ideia de “infância universal”. Nesta pesquisa, questiono tal concepção, especialmente no que se refere às produções relacionadas às questões de gênero na(s) infância(s).

### **3.2.2 Relações de poder-saber; resistência; verdade e subjetividade**

Uma das misturas mais fundamentais a este caldeirão teórico-metodológico refere-se aos conceitos-ferramentas, de Michel Foucault, aqui recorridos para analisar e problematizar o campo curricular e os efeitos que qualquer currículo opera na constituição dos sujeitos e de subjetividades. Para Caldeira,

os diferentes aspectos que compõem um currículo, como as práticas possibilitadas pelos discursos, as posições de sujeito estabelecidas e as relações com a verdade, precisam ser investigados na perspectiva que utiliza conceitos foucaultianos para pensar um currículo (CALDEIRA, 2021b, p. 5).

Compreendo que tal afirmação se deve ao fato de que Foucault (1995) argumentou, em uma de suas principais publicações, o texto *O Sujeito e o Poder*, que seu objetivo fundamental foi compreender a maneira pela qual os indivíduos se transformam em sujeitos. A intenção, segundo o filósofo, era “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Para tanto, Foucault afirmou ser necessário debruçar-se sobre análises do poder, especialmente em seu caráter produtivo, para compreender sua positividade, que se revela na eficácia de variados efeitos. 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, o poder “tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo” (MACHADO, 2017, p. 20). O poder funciona construindo e conduzindo condutas, relações, comportamentos, modos de ser, divisões, subjetividades, e posicionando os sujeitos de variadas formas na trama social. Entende-se, então, 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 (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Por existir como força, o poder “produz efeitos positivos no nível do desejo – como se começa a conhecer – e também no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2017, p. 239). As relações de poder-saber (poder e saber) são, dessa forma, indissociáveis, “ambos operam na história de forma mutuamente geradora” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 127). Ao comentar sobre os efeitos de tais relações, Silva (2013, p. 191) argumenta que o poder, ao dividir e selecionar, dizer o que é verdadeiro, “estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”. Afinal, “o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. [...] O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 2017, p. 285).

Esse aspecto da produtividade do poder torna-se central às teorizações foucaultianas, pois o autor destaca que há sempre um campo de possibilidade de ações, resultando em movimentos de resistência. Para Foucault (2017), o poder, ao passar por todo o corpo social, produz muito mais efeitos do que apenas a instância negativa marcada pela repressão. Ele “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2017, p. 45). Dessa forma, compreendo que esse *currículo de Contos de Fadas* produz saberes relacionados a gênero que, por sua vez, produzem subjetividades em articulação com o poder. Por efeito, torna-se um campo atravessado pelo poder e, por isso, conflituoso e nunca linear, de produção de subjetividades generificadas. Esse currículo, assim como os demais que circulam socialmente, está permeado por relações de poder-saber em que se instauram processos de

disputas, das mais variadas formas. Nesse espaço também emergem outras formas de existência e vivência do gênero, que analiso como sendo o exercício do poder em sua possibilidade de resistência, de insubmissão, de reivindicação por outras condutas para os corpos.

A resistência não se localiza fora da relação de poder, mas “necessariamente ‘no’ poder, que dele não se ‘escapa’”, pois, “onde há poder há resistência[s]”, no plural, que assim configuram uma multiplicidade de pontos de correlações de forças agindo para construir outros possíveis, casos improváveis, “espontâneas, selvagens, [subversivas], solitárias, planejadas” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Essa noção de resistência, como parte e também efeito do poder, advém da constatação de que o poder chega de todos os lugares, sendo exercido em rede: “não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são alvo inerte ou consentidor do poder, mas sempre seus intermediários” (FOUCAULT, 1999, p. 35). Resistir, nessa perspectiva, e de acordo com Sonia Mansano (2009, p. 114), diz respeito a uma ação política de recusa a qualquer tipo de normalização, refere-se à possibilidade de fazer “circular as invenções microssociais de novas formas de vida que não se reverterem em regras universais obrigatórias”.

Ao pensar nessa concepção de 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). Toda essa disputa confirma o potencial de resistência observado nesse *currículo de Contos de Fadas*, que pode ser analisado a partir da ideia de que não há “relações de poder sem pontos de insubmissão” (FOUCAULT, 1995, p. 248), e cuja finalidade também transforma aqueles que são governados em oponentes.

Diante disso, a temática do poder, para Foucault, se coloca como central à busca por compreender como são constituídos os sujeitos de determinados tipos, em diferentes espaços, tempos e contingências, considerando que todas(os) os indivíduos participam de relações de poder “que [são], ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 245). O exercício do poder, nesse sentido, pode ser definido como:

um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre

uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Dessa forma, “aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, [...]. Impõe-lhe uma lei de *verdade*, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995, p. 235) [Itálico meu].

Também nessa leitura, a verdade está “circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2017, p. 54). Isto é, entende-se a verdade como “regimes de verdade” contingenciais, produzidos pelo poder, que ocasiona efeitos de verdade na constituição de sujeitos. Diferentes discursos divulgam saberes que ganham o *status* de verdade e, por conseguinte, conforme argumenta Freitas (2014, p. 80-81), “instauram relações de poder que classificam e hierarquizam os corpos; divulgam possibilidades de existência, como mais ou menos normais, de modo a conduzir a conduta dos indivíduos de tal ou qual maneira”. A existência dos sujeitos e a respectiva produção de subjetividades se dá, portanto, em meio a uma luta pelo verdadeiro, inserida em variados regimes de verdade que regulam a produção dos corpos.

Conforme argumenta Butler (2019, p. 225), os “gêneros são organizados para contribuir com um modelo de verdadeiro e falso, [...] colaboram com uma política de regulação e controle deles mesmos”. Nesse sentido, os indivíduos participam, a todo momento, de diferentes disputas acerca de inúmeras prescrições que buscam moldar as condutas a uma inteligibilidade normal, em adequação às normas de gênero consideradas verdadeiras. É o caso, por exemplo, do que é considerado o padrão verdadeiro de ser e estar no mundo baseado no regime de verdade da norma prevalente de gênero, que preconiza sexo e gênero como substância, como elementos naturais dos corpos. Contudo, ambos, sexo e gênero, são efeitos discursivos das relações de poder que agiram e agem na produção de uma “verdade do sexo” (FOUCAULT, 1988).

Compreendo que adicionar o conceito de verdade, neste caldeirão, é importante para esta pesquisa à medida que me permite considerar que os Contos de Fadas engendram tecnologias, técnicas, procedimentos e estratégias a partir de certas verdades autorizadas dos sistemas de gênero. Para Foucault (2014c, p. 30), as tecnologias de poder são técnicas e procedimentos multiformes que “compõem-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utilizam um material e processos sem relação entre si. O mais das vezes, apesar da coerência de seus resultados, elas não passam de uma instrumentação multiforme”. Dessa maneira, produzem efeitos que criam relações específicas na produção de subjetividades, autorizadas em um determinado regime de verdade e/ou interditas a partir de uma norma de gênero que se

estabeleceu como verdade. Se “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos” (FOUCAULT, 2017, p. 52), é preciso compreender, com isso, que a norma prevalente de gênero é exatamente o regime de verdade acolhido em uma sociedade, e que permanece sendo incitada, pelas inúmeras técnicas de poder, para se estabelecer como norma direcionada aos corpos.

Entendo, portanto, que os efeitos da composição entre poder e verdade são borbulhantes e incontroláveis, pois a “própria verdade é poder” (FOUCAULT, 2017, p. 54). O poder, segundo Foucault, não cessa de exigir dos sujeitos a produção de uma verdade, e, ao mesmo tempo, os submete “à verdade também no sentido de que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder” (FOUCAULT, 2017, p. 279). Essa noção me permitiu compreender que, se o poder produz sujeitos, em determinados regimes de verdade, o efeito de toda essa maquinaria resulta na fabricação de subjetividades, pois a verdade produzirá efeitos nos indivíduos que a ela se submetem (CORAZZA, 2001). Desse modo, pude analisar a constituição dos sujeitos, com relação a gênero, a partir do pressuposto de que “a subjetividade é um artefato, é uma criatura, das relações de poder, [ela é] aquilo que caracteriza o sujeito” e não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal” (SILVA, 1998, p. 10).

Essa perspectiva contesta a noção recorrente de que a subjetividade, o gênero, a sexualidade, etc., pertencem a um “mundo interior”, aos “verdadeiros eus privados”, ou ao “eu profundo” (ROSE, 1998, p. 30-31). Concebe-se, portanto, que a vida íntima dos sujeitos, seus sentimentos, desejos, relações, falas, emoções, “personalidades, subjetividades e ‘relacionamentos’ não são questões privadas” (ROSE, 1998, p. 30), mas também fazem parte do exercício do poder e são fortemente governadas. Segundo Rose (1998, p. 42-43), esse governo obtém seu efeito por meio da “persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece”.

Ao considerar que “*o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber*” (PARAÍSO, 2014, p. 31) [Itálico da autora], compreendo que a subjetividade, na perspectiva foucaultiana, “é produzida por diferentes discursos, pelas relações de poder e pelas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros” (SILVA, 2012, p. 4). A subjetividade enuncia modos de agir e se constitui a partir de processos de

subjetivação modificáveis e diferentes. Ela também não é dada ou interior, mas sim produzida, social e discursivamente, através de jogos de força e relações de poder que buscam produzir determinados significados, e modifica-se ao longo da vida. Segundo Paraíso (2014, p. 31), os modos de subjetivação são “as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma”. Nessa dinâmica, as subjetividades ocupam um papel importante na compreensão da formação dos indivíduos, visto é “produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados” (PARAÍSO, 2014, p. 32).

De acordo com Caldeira (2022), quando se distancia da ideia de que a subjetividade pertence ao campo das essências, do “eu profundo”, como dito acima, “outros termos têm sido acionados para falar dos processos de constituição do eu, como *posições de sujeito*, práticas subjetivadoras ou modos de subjetivação” (CALDEIRA, 2022, p. 4) [Itálico meu]. Michel Foucault, inclusive, é categórico ao dizer que não existe uma forma “natural” de subjetividade. Ela varia, em conexão com muitos processos históricos e sociais, marcados pela contingência e alheios a determinismos. Dessa maneira, “o sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada” (LOPES, 2013, p. 8). O modo de ser de alguém, nessa concepção, é também uma subjetividade inconclusa, que responde às demandas do tempo atual e seus respectivos arranjos, e que também está na eminência de ser superado por novos modos de ser. Foi a partir desses entendimentos que busquei analisar o modo como o currículo aqui investigado tem demandado determinadas subjetividades e posições de sujeitos homens e mulheres, meninos e meninas, de diferentes e conflitantes formas, produzindo modos de *ser* e *estar* no mundo considerados como normais e/ou desviantes no que diz respeito ao gênero.

### 3.2.3 Corpo; gênero; norma e governo

Outro elemento central à mistura deste caldeirão teórico-metodológico, é o conceito de gênero, compreendido a partir de Judith Butler (2018c), que 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 (2018c, 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; ao longo do tempo, 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, 2017, p. 242).

Tendo isso em vista, também foi necessário incorporar a este caldeirão o conceito de corpo, sob o qual articulei as análises sobre a constituição do gênero no currículo analisado. Segundo Foucault (2014c), 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 Jane 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, compreendo 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 (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), 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”. Cristina 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) [Itálicos meus]. Essa referência de normalidade constrói um lugar de desvio para todos os corpos que não correspondem aos padrões de gênero estabelecidos.

Em consonância com essa análise, Foucault (2017) 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, 2017, 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, compreendo que o *currículo de Contos de Fadas* aqui analisado se inscreve numa economia de governo, e pode ser examinado 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 Cláudia Dal’igna, Dagmar Meyer, Priscila Dornelles, Carin 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. Compreendo que a atuação dessa tecnologia 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.

A partir desse horizonte, é possível perceber a centralidade que o conceito foucaultiano de norma assume neste caldeirão teórico-metodológico. 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, 2014c, p. 180). Sendo assim, 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 Jorge 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 (2018c)

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, 2018c, p. 55).

Evidencia-se, assim, o que Butler (2018c, 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, 2018c). 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, 2018c, 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 (2018c, 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”.

Também 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 pude elucidar, é também o mecanismo por onde 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 (2018c, 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”.

Os estudos de gênero, na perspectiva pós-estruturalista, vêm empreendendo, nas últimas décadas, discussões em torno da produção dos corpos/sujeitos na cultura e na relação das pessoas com diferentes e variadas tecnologias de gênero (LAURETIS, 2019). Esses estudos salientam a atuação de uma pedagogia cultural na qual todos os corpos participam e que, ao pretender ensinar diferentes coisas, também ensina e fabrica o gênero. Compreendo, nessa direção, que os Contos de Fadas constituem uma das tecnologias de gênero que interpelam as crianças na produção de comportamentos e normas de gênero. Essas histórias participam de toda uma maquinaria cultural que corrobora as normalizações dicotômicas dos corpos, e constituem-se por diferentes tecnologias que, em meio às relações de poder, envolvem gênero, sexo, etnia, entre outros marcadores.

Tendo isso em vista, adiciono a este caldeirão a concepção, proposta por Teresa de Lauretis (2019, p. 123), de que o gênero é “produto de diferentes *tecnologias sociais*, [...], discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” [Itálico meu], que compõem uma complexa tecnologia política do corpo vivo (FOUCAULT, 1988). Esses mecanismos de aprendizagens e vivências que operam na produção do gênero “acionam técnicas, procedimentos, práticas e discursos para produzir sujeitos que se identifiquem como homens e mulheres, meninos e meninas” (CALDEIRA, 2018, p. 55). Compreender o gênero na perspectiva de uma tecnologia implica percebê-lo não em seus aspectos biológicos, mas sim por meio de “relações de poder-saber, discursos, dispositivos e estratégias”, como argumenta Caldeira (2018, p. 55). Assim, as instruções sobre ser menino ou ser menina ocorrem, segundo Louro, em “situações do dia a dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos” (LOURO, 2018, p. 22).

Diante disso, os sentidos de feminilidade e de masculinidade divulgados pelos Contos de Fadas também se inserem em uma rede discursiva que pretende conservar e/ou contestar as normas de gênero prevalentes. Isso talvez ocorra porque, segundo Rosa Maria Fischer (2001, p. 204), a formação discursiva funciona como uma “‘matriz de sentido’, e os falantes nela se reconhecem, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’”. Isto é, numa sociedade em que a norma heterossexual é percebida como essência dos corpos, o gênero, cindido e performado entre masculino e feminino, será prescrito na literatura, de modo geral, e nos demais artefatos culturais produzidos em conformidade com a norma. Dessa maneira, as marcas de gênero que se costuma ver nas performances de príncipes e princesas dos Contos de

Fadas aparentam naturalidade, pois refletem a normalização generificada. Para que essa noção de naturalidade seja incorporada, é necessário que haja uma reiteração constante da norma prevalente de gênero, atualizada de variadas formas e por meio de diferentes tecnologias generificadas (BUTLER, 2018c).

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). Desse modo, Butler 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 outras formas de conduta, além das prevalentes. Compreendo que essa forma de conceber o gênero, não apenas como imposição aos corpos, mas também como possibilidade de outras e novas performances, mostra exatamente o maior efeito das misturas realizadas neste caldeirão teórico-metodológico: a articulação entre o conceito foucaultiano de poder e a noção de gênero aqui adotada. Trata-se, enfim, da mistura fundamental que me permitiu realizar uma análise ancorada em uma perspectiva de multiplicação dos sentidos do objeto investigado.

### **3.3 Os ingredientes: a empiria e os procedimentos metodológicos**

#### **3.3.1 Notas sobre pesquisar diante de desafios inesperados**

Nas imagens que ilustram as experimentações de uma bruxa, parece plausível dizer que é comum visualizar um cenário um tanto desordenado, mas permeado pela curiosidade e pela busca por algo, por novas criações. Nessa atmosfera de efervescência, também fica aparente o desafio de se conseguir certos ingredientes e o modo de misturá-los, na medida certa, para produzir uma poção. Ainda assim, é possível visualizar os “feitios mágicos” acontecendo, e os ingredientes, ainda que desorganizados, presentes nesse cenário. É esse o modo como enxergo o contexto de experimentações e realizações desta pesquisa, que me fez recorrer à estratégia máxima de estar sempre aberta a invenções, mesmo diante das intempéries. Digo isso porque

me defrontei, desde a entrada no Mestrado, em março de 2019, com muitos desafios, o que acredito ser o retrato da maioria das(os) estudantes de pós-graduação. No entanto, no meu caso, na contingência histórica, pessoal e social em que me encontrava, dois desafios inesperados foram marcantes e cruciais ao desenrolar de todo o processo de pesquisa.

O primeiro foi a constatação de que eu me tornaria mãe e pesquisadora ao mesmo tempo. No final de 2018, recebi a notícia da aprovação no Mestrado e, algumas semanas depois, a confirmação de que eu estava grávida. Dois desejos almejados e, de certo modo, até planejados, mas que se efetivaram juntos e que, somados a outras tantas posições de sujeito que eu assumia naquele momento, também como professora em exercício, trouxeram ao processo de investigação muitas angústias. Mas também, e com enorme satisfação, muitas alegrias pela oportunidade de aprendizado acadêmico, de pesquisar uma temática que sempre me motivou a refletir e estudar, em um tempo em que meu corpo vivia um êxtase de criação, com a formação e gestação da minha amada filha, Violeta<sup>24</sup>.

Após o seu nascimento, em julho de 2019, me afastei formalmente do curso das disciplinas, mas mantive o compromisso de submeter meu projeto de pesquisa à professora parecerista da Faculdade de Educação até novembro daquele mesmo ano. Isso acarretou em uma conciliação ainda mais desafiadora, mas não impossível, de vivenciar o puerpério e concluir as composições do projeto de pesquisa, de forma minimamente satisfatória, com todos os textos exigidos para o vencimento dessa etapa. Por meio do apoio do meu companheiro, Luciano, da minha mãe, Irene, e da minha irmã, Letícia, consegui atravessar a privação do sono e as demandas da amamentação exclusiva, questões tão emblemáticas à fase do puerpério, e pude vivenciar esse período com tranquilidade e disponibilidade para cuidar e curtir amorosamente minha filha. Isso me possibilitou, também, a conclusão do texto do projeto e sua submissão ao colegiado do Programa, conforme previsto no cronograma de pesquisa.

---

<sup>24</sup> Ao citar aqui o nome da minha filha, Violeta, sinto-me impelida a dizer de alguns atravessamentos e efeitos que afetam a vida acadêmica e pessoal ao estar grávida e pesquisar no campo dos estudos de gênero. Antes de estar vinculada a essa temática, de modo tão intenso, já havia acordado com o meu companheiro que não saberíamos o sexo da criança, quando de uma possível gestação, por motivos que tocam as questões de gênero, mas também com relação às questões relacionadas ao consumismo. E assim o fizemos, não sem dilemas, pois conviver com os efeitos das imposições das normas e ainda escolher um nome para uma(um) bebê, ciente de que essa escolha é uma das primeiras marcas das normatizações de gênero às quais somos submetidas(os), não é tarefa simples. Ainda mais quando a escolha do nome remete a sentidos de docilidade para corpos tidos como femininos em nossa sociedade. Contudo, compreendi, com o meu campo de pesquisa, que quaisquer que sejam as escolhas interessadas que fazemos, elas não determinam e nem controlam a existência e o modo de vida das pessoas. Afinal, os sentidos e significados que o nome Violeta suscita, em uma cultura generificada, sempre disputarão outros sentidos e significados com a existência que o *corpo* da Violeta reivindica, e faz e fará acontecer, no constante metamorfosear que caracteriza as infinitas possibilidades de sua existência. Sendo assim, optamos por uma decisão afetiva, pela qual a expressão Violeta nos tocava: colhemos inspirações na artista Violeta Parra, na cor roxa, que por ora simboliza o feminismo, e também na simplicidade da flor e seu nome.

O outro desafio inesperado veio com força e peso em 2020. No início daquele ano, em fevereiro, eu havia planejado, junto ao meu companheiro, a adaptação de nossa filha ao berçário de uma escola, de forma mais flexível, para que em março fosse possível conciliar tal demanda e o retorno, de forma tranquila, às minhas atividades acadêmicas e profissionais. Contudo, e paralelamente a isso, aquele mesmo mês trouxe o anúncio da pandemia de Covid-19<sup>25</sup>, exatamente no momento em que eu retornava às disciplinas e à realização da pesquisa de campo, também planejada para o primeiro semestre daquele ano. Com a pandemia, fomos acometidos por um contexto nefasto<sup>26</sup> de isolamento social, que resultou no fechamento das escolas até o segundo semestre de 2021. Com isso, durante alguns meses, especialmente ao longo de março, abril, maio e junho de 2020, tudo ficou em suspenso, num cenário de múltiplas incertezas. O curso das disciplinas e a pesquisa em campo, assim eu acreditava, seriam apenas adiadas para o segundo semestre. Diante disso, durante o período inicial de isolamento, mesmo com as adversidades impostas pela situação, busquei investir na leitura dos referenciais teóricos, participei das reuniões de orientação, juntamente com o meu grupo de pesquisa, e também me dediquei a dois grupos de estudos, um sobre as teorizações foucaultianas e outro sobre gênero e sexualidade, ambos propostos pelas(os) discentes da Faculdade de Educação da UFMG. Dediquei-me, ainda, ao processo de submissão e resposta às solicitações que me foram enviadas pelo COEP, o Comitê de Ética em Pesquisa, com relação às autorizações para a realização da pesquisa no espaço escolar.

No entanto, ao chegar o mês de julho de 2020, a determinação de manutenção do isolamento social e a consternação, causada pelo fato de que não tínhamos nenhuma perspectiva de mudança daquele quadro, fez com que a Universidade anunciasse um retorno às aulas da graduação e da pós-graduação no formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa decisão,

---

<sup>25</sup> Em Belo Horizonte, a partir do dia 18/03/2020, determinou-se o isolamento social, com o fechamento do comércio, das escolas e demais espaços coletivos. “Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. [...] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> (Acesso em 12/02/2022).

<sup>26</sup> Utilizo a expressão “nefasto” porque compreendo que, além dos acometimentos decorrentes do enfrentamento ao vírus da covid-19 (isolamento social e inseguranças de todos os tipos) tivemos que conviver com as decisões do Governo brasileiro, que manifestou maior preocupação com o fechamento do comércio e o desenvolvimento da economia do país, em detrimento às medidas de segurança e políticas públicas que poderiam colaborar no processo de resguardar a vida das pessoas, a saúde, o emprego e demais condições básicas de humanidade. Ao invés disso, presenciou-se o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, proferindo ditos de que tudo não passava de uma “gripezinha”. Desse modo, considero nefasto um contexto em que a vida das pessoas está sob ameaças de diferentes modos, especialmente pela negligência do próprio Governo do país. Sobre o uso da expressão “gripezinha”, é possível ler em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/03/24/interna\\_politica,1250005/ha-um-ano-bolsonaro-chamava-covid-de-gripezinha-em-rede-nacional-relembre.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/03/24/interna_politica,1250005/ha-um-ano-bolsonaro-chamava-covid-de-gripezinha-em-rede-nacional-relembre.shtml) (Acesso em 23/02/2022).

a princípio, causou-me desespero, pois temia não conseguir conciliar os estudos das disciplinas e demais demandas acadêmicas; os cuidados integrais com minha bebê; os cuidados com a casa – que, embora compartilhados com o meu companheiro, ainda demandavam muito num contexto de isolamento social –; o trabalho remoto, que eu desenvolvia como professora da rede municipal; e tantas outras funções, que ficaram abaladas em um mundo incerto e repleto de inseguranças. Todavia, após alguns ajustes em minha rotina familiar, e com o auxílio da minha mãe, pude retomar o curso das disciplinas, de modo *online*, e permanecer em contato com outras(os) pesquisadoras(es) que, assim como eu, também enfrentavam os efeitos da pandemia e os desafios de pesquisar em um contexto tão desolador.

Esses encontros, mesmo que virtuais, me trouxeram inúmeras alegrias e aprendizados, especialmente a disciplina sobre Gênero e Cuidado, com a professora Anna Paulo Vencato, onde pude compreender um pouco mais sobre os efeitos das relações de poder nos corpos das mulheres na sociedade ocidental. Essa dinâmica de apoio, que vivi com a minha mãe e minha filha, diz respeito, na verdade, a um retrato das relações sociais que envolvem o trabalho de cuidado e a existência feminina. Os estudos acerca de gênero e cuidado vêm tentando insistentemente “evidenciar a centralidade do trabalho de cuidado na sustentação da vida e na reprodução social”, como defende Maria José Borges (2020, p. 266), e mostrar como essa tarefa, que por vezes envolve afeto e intimidade, está a cargo apenas das mulheres. Somos nós, mulheres, que ocupamos a maior parte das funções nas redes de apoio formadas para que uma de nós possa se distanciar do “mundo doméstico” e alçar outras ocupações. Esse dilema social se agravou durante a crise sanitária causada pela pandemia, e já é analisado na perspectiva da relação entre o vírus e o trabalho invisível das mulheres. Isto é, evidenciou-se o agravamento da desigualdade de gênero, a partir do desenvolvimento do trabalho de cuidado, que transcorre socialmente de forma invisibilizada e subalterna (BORGES, 2020). Assim, esses estudos, protagonizados por feministas e cientistas sociais, têm destacado a necessidade de divisão social e política da responsabilidade do cuidado, que ainda é naturalizado como exclusivo e intrínseco à mulher.

Se, por um lado, consegui retornar aos estudos *online* a partir de uma rede de apoio; por outro, a possibilidade ou qualquer perspectiva de realização da pesquisa em campo ainda estava suspensa. A proposta inicial, quando da minha entrada no Mestrado, em 2019, incluía a realização de círculos de leituras de livros de Contos de Fadas com um grupo de crianças em uma escola regular de Ensino Fundamental. O objetivo era reunir uma turma, na faixa etária de seis a oito anos de idade, estudantes do primeiro ciclo do currículo de alfabetização da rede

municipal de ensino de Belo Horizonte, para ler semanalmente variados títulos de Contos de Fadas, tradicionais e contemporâneos. A partir disso, eu propunha analisar as reações, os ditos e tudo o mais que emergisse dos encontros entre as crianças, a leitura dos contos e a pesquisadora Maria Beatriz. Esse planejamento se efetivaria justamente no primeiro semestre de 2020, período em que a pandemia foi declarada. Como já evidenciado, o cenário impossibilitou a realização do projeto inicial, com o fechamento das escolas, mas, mesmo após o retorno autorizado das aulas presenciais, os protocolos<sup>27</sup> de entrada e permanência nas escolas não permitiam que uma pesquisadora participasse da rotina escolar.

Diante disso, fui levada a reformular meu objeto de pesquisa. Desse modo, utilizo o próximo tópico para explicitar detalhadamente como encontrei/formulei outro objeto de pesquisa, mesmo diante dos desafios inesperados que me envolveram, mas que não me limitaram. Apenas reforçaram a perspectiva dos estudos pós-críticos de que a posicionalidade da(o) pesquisadora(or), afeta e torna-se parte integrante da investigação, pois define novos caminhos, traça novos rumos e propõe resultados outros (MEYER; PARAÍSO, 2014).

### 3.3.2 Reformulação do objeto de pesquisa

Em 2020, ao acompanhar as notícias sobre as políticas que afetavam diretamente a temática da literatura infantil, deparei-me com o lançamento, pelo Governo Federal, de livros em formato PDF publicados pela Secretaria de Alfabetização do MEC – Ministério da Educação, que compunham o programa intitulado *Conta pra Mim*<sup>28</sup>. O principal objetivo do programa é incentivar a “literacia familiar”, compreendida como o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2019a, p. 13), com a finalidade de “orientar, estimular, e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020), na busca por “melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, fomentando o hábito da

---

<sup>27</sup> Quando da autorização de retorno presencial às aulas, além de muitas medidas de segurança com relação ao uso de máscara, distanciamento e etc., as(os) estudantes foram agrupadas(os) em bolhas e redistribuídos conforme a faixa etária e o turno escolar. No início, as crianças só puderam frequentar a escola em dois ou três dias da semana, em horários regulados. Além disso os grupos não podiam se misturar com outras “bolhas” de estudantes e a turma só podia receber uma(um) professora(professor) na sala.

<sup>28</sup> A divulgação do programa contou com uma grande campanha de veiculação do projeto na mídia televisiva aberta. Outra ação de comunicação foi a disponibilização de uma sequência de quarenta vídeos, na página da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação e no portal *YouTube*, sob o argumento de que, nos vídeos, “pais e mães encontrarão explicações acessíveis sobre o que é a Literacia Familiar, qual a sua importância e como colocá-la em prática no dia a dia” com as crianças (BRASIL, 2020).

leitura entre as novas gerações e reforçando os elos afetivos entre pais e filhos” (BRASIL, 2019a, p. 7).

Ao acessar as obras disponibilizadas pelo *site* da Secretaria, pude perceber um forte apelo aos Contos de Fadas nessa política literária, notada em diferentes formas: tais histórias constituíam praticamente a metade dos títulos ofertados na plataforma digital – dos 44 livros, 20 eram Contos de Fadas –; além da oferta do livro digital, os Contos de Fadas também foram disponibilizados em versão com áudio, por meio do formato de *podcast*. Soma-se a isso o fato de que a então Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves, foi convidada a gravar um vídeo, para o canal do *YouTube* do Ministério da Educação, com a leitura do conto *Rapunzel*, na versão disponibilizada pelo programa, como forma de convite às famílias para que lessem as histórias do *Conta pra Mim*. Dessa forma, a partir do lançamento de uma política direcionada às famílias, subsidiada pelo conceito de “literacia familiar” e com expressiva presença dos Contos de Fadas, a Secretaria de Alfabetização do MEC disponibilizou uma coleção de livros como parte integrante da Nova Política Nacional de Alfabetização no Brasil, o PNA, de 2019. Sendo assim e diante da impossibilidade de realização de uma pesquisa em campo, com as crianças na escola, reformulei o meu objeto de pesquisa para *um* currículo de Contos de Fadas, resultado da articulação entre os Contos de Fadas selecionados por esse programa de Governo e outros títulos de Contos de Fadas, que eu selecionaria na biblioteca da escola já contactada para a pesquisa de campo. Esse conjunto de livros, somados ao *Guia de Literacia Familiar* – parte central do programa *Conta pra Mim* – tornaram-se o novo *corpus* de análise desta pesquisa, o qual nomeei *currículo dos Contos de Fadas*.

No *Conta pra Mim*, as versões disponibilizadas trazem adaptações bastante resumidas dos textos clássicos, com vocabulário, ilustrações e texto simplificados. Nas histórias, há algumas supressões que talvez sirvam para atender ao argumento do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, que, na ocasião do lançamento da política pronunciou que “só vai ter historinha bonitinha [...] Sem doutrinar, sem nada, respeitando todas as diferenças que tem no Brasil. A gente tá lidando com criança pequena, mais cuidado ainda” (CARVALHO, 2019)<sup>29</sup>. A fala do ex-ministro evidencia o atravessamento de enunciados idealizados com relação à infância e à atuação do “dispositivo de infantilidade” (CORAZZA, 2002), que é articulado nesse *currículo de Contos de Fadas* para realizar alterações textuais com vistas a produzir um sujeito infantil ingênuo, que precisa ser protegido, especialmente com relação às questões de

---

<sup>29</sup> Fala do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub para uma jornalista no lançamento do programa em 2019. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/suprassumos-do-estapafurdio/>. (Acesso em 26/04/2021).

gênero e sexualidade – o que pode ser visto também nas supressões<sup>30</sup> realizadas em muitos dos contos que compõem o programa.

Considero importante salientar que os textos dos Contos de Fadas disponibilizados pelo *Conta pra Mim* foram coletados em domínio público e editados a partir de critérios desconhecidos, uma vez que, nas fichas catalográficas dos arquivos em formato PDF, não há a apresentação da curadoria da coleção proposta. Causou-me estranheza, também, perceber que a política do programa não havia incluído títulos de Contos de Fadas revisitados, contemporâneos, por vezes imbuídos em vieses multiculturais, já encontrados em muitas bibliotecas escolares. Afinal, proliferam-se hoje publicações feministas de Contos de Fadas, que contestam prescrições prevalentes de gênero, como pude mostrar em um artigo, publicado em parceria com Paula Myrrha, Shirlei Sales e Maria Carolina Caldeira (2020), que analisa as performances de gênero subversivas de dois contos contemporâneos: *A pior princesa do mundo* (KEMP, 2019) e *A revolução de Rapunzel* (MACHADO, 2018).

Na esfera do discurso do letramento literário, também encontrei diferentes problematizações com relação à seleção dos contos do *Conta pra Mim* e à qualidade literária dos livros que compõem a coleção. De acordo com Mônica Baptista (2020), os textos da coleção constituem-se de linguagem factual, coloquial, com poucos adjetivos, resumida e bastante direta, sem oferecer ao leitor uma experiência desafiadora, aspecto central às produções literárias consideradas de qualidade. Ademais, o *Conta pra Mim* simplifica o texto de tal modo que a linguagem se mostra extremamente empobrecida de desafios às(aos) leitoras(es). Para Baptista (2020), a literatura é, antes de tudo, uma produção de arte, e sua linguagem oferece um universo estético que pode colaborar na formação humana. A autora ainda salienta que, nos dados da curadoria das obras, as informações sobre as produções não são claras e os nomes, como o do Secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim, entre outros, são distantes do mercado editorial e acadêmico, e tampouco fazem parte da comunidade de produtoras(es) e pesquisadoras(es) de literatura infantil no Brasil.

Não se sabe de onde vêm as histórias, se são traduções, por exemplo, ou retiradas de qualquer outra fonte. Não há nenhuma referência à autoria de cada conto e a justificativa do MEC informa que, por serem contos de domínio público, não precisariam ser referenciados. Além disso, todas as histórias seguem o mesmo formato de edição, contendo ilustrações no

---

<sup>30</sup> No conto *João e Maria*, por exemplo, publicado anteriormente pelos irmãos Grimm, a edição do *Conta pra Mim* substitui a madrasta maldosa por uma mãe cuidadosa e carinhosa. Também na famosa história da *Chapeuzinho Vermelho*, o caçador não mata o lobo. Este se afoga em um rio, após fugir da casa da avó com a barriga cheia de pedras.

mesmo estilo, realizadas por uma única ilustradora. Todas as histórias possuem 16 páginas, das quais 12 são dedicadas à narrativa, e as demais trazem informações acerca da coleção, orientações para “leitura dialogada” em família e dez pontos sobre a “literacia familiar”.

Com esse formato e edição, Baptista (2020) salienta que a coleção *Conta pra Mim*, além das questões já apresentadas, também negligencia o critério de bibliodiversidade na oferta dos livros, desde a concepção da materialidade até a variedade de gêneros, autoras(es), editoras, propostas estéticas, edições, etc. Desconsidera-se, assim, “a bibliodiversidade, [...] ao serem disponibilizados livros com formatos idênticos, com a mesma proposta de ilustração, em títulos e gêneros diversos, adaptações restritas de narrativas clássicas, representadas com linguagem empobrecida”<sup>31</sup>. Ao negligenciarem o critério de bibliodiversidade, atuam interditando a circulação de outras versões contemporâneas dos Contos de Fadas, já tão presentes nos contextos de leitura das crianças, e que são significadas pelo discurso multicultural em sua empreitada pela incorporação da pluralidade. Caldeira (2022) salienta que a PNA, assim como o programa *Conta pra Mim*, pretende responder à urgência histórica de tentar estabelecer, para as distintas esferas da educação, uma prática homogeneizadora, que busca silenciar a perspectiva da diferença e “insere-se também na cadeia que vem sendo produzida – e constantemente combatida – de silenciamento de grupos diversos e da instauração de um único modo de pensar” (CALDEIRA, 2022, p. 16).

A partir de todos esses estranhamentos relativos às questões que afetam a implementação do *Conta pra Mim*, resolvi buscar, também na biblioteca da escola,<sup>32</sup> outros livros de Contos de Fadas, que fossem adaptações contemporâneas dos títulos que o *Conta pra Mim* põe em circulação. A decisão pela busca por títulos resultantes de revisões e recontos dos clássicos foi confirmada no momento em que localizei as obras na biblioteca, e também me deparei com uma quantidade expressiva de versões tradicionais dos contos, assim como os que o *Conta pra Mim* divulga. Trata-se de livros de autoria masculina, como já argumentei, oriundos de traduções e adaptações das versões recontadas pelos irmãos Grimm, Charles Perrault e Cristian Andersen, que se assemelham em demasia aos roteiros disponibilizados pelo *Conta pra Mim*.

Na biblioteca escolar, conforme o objetivo traçado, pude encontrar uma fração menor de Contos de Fadas contemporâneos, que me mostraram roteiros com um potencial expressivo

<sup>31</sup> Texto de um manifesto disponível em <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdyEuvAoYkzHeovJY-GKA-fBx6qsXvLp9IEYdtBk-EuHZ-ug/viewform>> (Acesso em 15/11/2020).

<sup>32</sup> Na escola em questão, eu já havia previsto desenvolver os círculos de leitura e já tinha realizado todos os trâmites de autorização para a realização da pesquisa junto à Secretaria de Educação de Belo Horizonte e a direção da instituição.

de contestação às normas de gênero e, por conseguinte, à divulgação de histórias que tentam resistir às tramas generificadas que há tempos abarcam os Contos de Fadas. Essas narrativas, produto de autoria também feminina, sinalizaram para mim a possibilidade de análise de elementos de resistência nesse *currículo dos Contos de Fadas*, por meio de prescrições que atuam na produção de outras verdades para os corpos, diferentes daquelas amplamente divulgadas pelos contos tradicionais.

No entanto, considero importante destacar que a complexa trama de relações de poder e práticas discursivas que atravessam os Contos de Fadas fazem com que não seja possível posicionar os livros em nenhum tipo de polarização com relação às prescrições de gênero. Isto é, ao analisá-los, sob a ótica dos elementos da análise do discurso foucaultiana, pude observar que as versões tradicionais que constituem o *corpus* desta pesquisa atuam de forma expressiva nas reiterações às normas de gênero, mas também apresentam conflitos em seus roteiros. Da mesma forma, nem todos os contos contemporâneos representam apenas subversões às normas de gênero. De todo modo, os roteiros aqui analisados, em cruzamento com os aportes teóricos conceituais utilizados, me permitiram enxergar mais reiterações nas narrativas tradicionais e mais subversões nas contemporâneas, sem que isso configurasse algum tipo de enquadramento dicotômico que limitasse as inúmeras possibilidades de sentidos e significações que abarcam os conflituosos efeitos resultantes desse *currículo de Contos de Fadas*.

Tendo isso em vista, prossegui para a seleção do *corpus*, com o objetivo de compor a empiria desta pesquisa. Para acessar as obras do programa *Conta pra Mim*, acessei o portal da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação e busquei todas as histórias publicadas. Os livros estão dispostos em cinco categorias, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1. Categorias das obras disponibilizadas pelo Conta pra Mim

<b>Livros de ficção:</b>	<b>contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros.</b>
<b>Livros de poesia:</b>	poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas.
<b>Livros somente com imagens:</b>	histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens.
<b>Livros para bebês:</b>	imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações.
<b>Livros informativos:</b>	informações sobre o mundo.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Os Contos de Fadas estão incluídos na categoria ficção, que conta com um total de 25 títulos, dentre os quais 20 são histórias de Contos de Fadas, que incluem diferentes obras e expressam as questões, discutidas na contextualização desta pesquisa, acerca das características

dos contos populares e os elementos que afetam a especificidade dos Contos de Fadas. Nesse sentido, a lista de histórias inclui, na mesma categoria, títulos como *Cinderela* e *Patinho feio*, por exemplo. Para colaborar no processo de delimitação e seleção dos livros que comporiam o *corpus* da pesquisa, providenciei a impressão colorida de todos os 20 livros e realizei a leitura, atenta às questões de gênero e às subjetividades demandadas nessas histórias. Do total de 20 contos, selecionei 13 narrativas que apresentam performances de gênero em personagens protagonistas humanos, abarcando atuações femininas e masculinas, uma vez que me possibilitariam o aprofundamento analítico a partir dos conceitos aqui recorridos.

Considero importante destacar que as histórias não selecionadas também ensinam sobre gênero quando, por exemplo, excluem as mulheres de seus roteiros e/ou operam em demasia com a linguagem no masculino genérico<sup>33</sup>, ao serem protagonizadas por animais no tratamento masculino, como mostram os títulos *O Patinho feio*, *O Gato de Botas*, *Os Músicos de Bremen*, entre outros. No entanto, os elementos presentes nessas histórias, que denotam questões de gênero, também foram localizados nas histórias selecionadas para análise. Desse modo, mostro, no quadro a seguir, os títulos escolhidos do *Conta pra Mim* para compor a base analítica desta pesquisa:

Quadro 2. – Títulos dos Contos de Fadas selecionados do Conta pra Mim

<b>Título</b>
A Água da Vida
A Luz Azul
A Princesa e a Ervilha
Branca de Neve
Chapeuzinho Vermelho
Cinderela
João e Maria
João Magrelo
O Alfaiate Valente
O Flautista de Hamelin
O Pássaro Encantado
O Pobre e o Rico
Rapunzel

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Também ao acessar o programa *Conta pra Mim*, observei que a política prescreve um *Guia de Literacia Familiar* como modo a ser acolhido pelas famílias para o desenvolvimento das práticas de leitura e contação de histórias com as crianças. Ao ler o documento, percebi que

<sup>33</sup> No próximo capítulo discorro sobre este conceito ao analisar a linguagem adotada no *Guia de Literacia Familiar*.

nele são acionados diferentes roteiros de Contos de Fadas tradicionais para ilustrar a forma como as famílias devem orquestrar suas condutas, com as crianças em casa, ao ler e estabelecer diálogos e incentivos à leitura. O *Guia*, assim como as histórias, reflete relações de poder e se fundamenta em determinados saberes e verdades relacionados a gênero e, por isso, sua análise tornou-se fundamental. Compreendi que o documento é uma parte importante dessa política de Governo, e poderia possibilitar uma maior compreensão das perspectivas de gênero que atravessam todo o programa *Conta pra Mim*. Dessa maneira, considerei o *Guia de Literacia Familiar* como parte indissociável das obras publicadas e, conseqüentemente, pude entendê-lo como componente desse *currículo de Contos de Fadas*. Ao se constituir em *corpus* de análise desta pesquisa, observei como, por meio desse documento, há uma incitação a um modo específico de condução das práticas de leitura em família, entremeadas às questões de gênero e aos Contos de Fadas.

Com relação ao acesso e à seleção dos Contos de Fadas da biblioteca escolar, procedi da seguinte forma: direcionei-me à biblioteca da escola anteriormente escolhida para a realização da pesquisa de campo com as crianças. A escola pertence à regional<sup>34</sup> Pampulha, de Belo Horizonte, e atende, atualmente, a 39 turmas de Ensino Fundamental, distribuídas nos três turnos, com crianças, jovens, adultos e idosos. A escolha da escola se deu a partir da minha atual ocupação, na mesma instituição, como professora do Ensino Fundamental. Devido a esse vínculo, pude ter livre acesso à biblioteca e seu acervo. Além disso, eu já havia cumprido com todas as exigências para pesquisar em uma instituição escolar, tendo providenciado, junto à SMED, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, à direção da escola e ao COEP, as devidas autorizações.

Para a visita à escola, foi necessário agendar um dia com a profissional da biblioteca, mediante autorização da direção escolar, para que eu pudesse me deslocar ao local. Isso porque, devido ao contexto de isolamento social, as instituições escolares, à época, permaneciam fechadas, de modo que, somente com autorização e o cumprimento das medidas protocolares, era possível realizar esse tipo de contato presencial. Após isso, dirigi-me à escola em busca de todos os títulos de Contos de Fadas ali encontrados, tradicionais e contemporâneos.

Na ocasião da visita, soube que a escola não possuía um sistema informatizado de registro do acervo, apenas uma planilha digital simples, que uma antiga bibliotecária da escola havia criado para lançar os dados de catalogação das novas aquisições, e/ou doações, para fins

---

<sup>34</sup> No município de Belo Horizonte os distritos da cidade são nomeados como regionais.

de produção de etiquetas<sup>35</sup> para os livros. A profissional que me atendeu destacou que a planilha é tão antiga que não podia ser acessada em nenhum outro computador. Sendo assim, precisei me debruçar manualmente sobre a seleção das obras que se somariam ao *corpus* de análise. Recebi a orientação de que eram três as prateleiras do acervo que dispunham os livros com acesso facilitado para as crianças, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 5. – Acervo da biblioteca escolar



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora.

Os exemplares são identificados com etiquetas de letras maiúsculas, seguindo a ordem alfabética, conforme o primeiro nome do título da história, após o pronome, quando é este o caso. Com base nessa organização, a bibliotecária me orientou sobre a localização dos títulos e me alertou que a escola convive com o desafio de muitas perdas no acervo, por diferentes fatores. O primeiro deles refere-se à fragilidade no registro e controle, sem um sistema que dê suporte para tal acompanhamento. Outro fator diz respeito às questões que afetam a evasão escolar, bem como os casos de crianças que levaram livros para casa e não os devolveram, situação agravada pela pandemia. A profissional apontou, ainda, que as(os) professoras(es) costumam pegar os livros do acervo para utilização em sala de aula e depois os deixam guardados nos armários das salas e ali, por vezes, são esquecidos. E também relatou que já presenciou livros sendo encontrados em armários, trancados por anos, após muitas(os) professoras(es) terem se aposentado. Essas informações foram importantes para que eu pudesse compreender que, possivelmente, alguns títulos que deveriam constar no acervo não estariam mais disponíveis.

Outro aspecto importante a ser mencionado refere-se à formação do acervo da biblioteca

<sup>35</sup> As etiquetas são produzidas para fins de registro de patrimônio do acervo escolar e também para organização dos títulos nas prateleiras da biblioteca. Elas não representam um código que seja lido em um sistema computadorizado para fins de empréstimo e devolução dos livros.

escolar. Perguntei à profissional que me auxiliou qual seria a atual proveniência dos livros e como ocorre o processo de seleção dos títulos, quando cabe à escola tal decisão. De acordo com ela, os livros chegam à biblioteca por meio de diferentes fontes. As principais, provêm de políticas públicas,<sup>36</sup> firmadas entre Governo Federal, Estados e Municípios, para garantir a distribuição de materiais didáticos e livros literários para as escolas. Durante muitos anos, a nutrição dos acervos escolares se deu por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que também atuava sob os eixos de distribuição de “acervos complementares e do PNLD Literário (CALDEIRA, 2021b, p. 7). Ambas as políticas são custeadas pelo FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

De acordo com Caldeira, as duas políticas funcionavam, até 2017, de formas distintas, contemplando uma ampla distribuição de livros em todo o país e a promoção do “acesso a acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência para as escolas” (CALDEIRA, 2021b, p. 7). Contudo, ainda segundo Caldeira, a partir daquele ano, com a publicação do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, unificaram-se as ações dos dois programas, o que pode ser considerado um “retrocesso nas políticas públicas que incentivam o acesso à literatura na escola nos últimos anos” (CALDEIRA, 2021b, p. 7). Essa situação encontra eco no relato da profissional da biblioteca, de que, nos últimos anos, a escola não tem recebido livros provenientes dessas políticas. Segundo ela, as doações da comunidade escolar têm sido mais recorrentes, mesmo que em poucas quantidades.

O acervo da escola também se beneficia de alguns recursos específicos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, materializados em algumas verbas que a escola recebe, ocasionalmente, para a aquisição autônoma de novos livros. Para tanto, a direção da escola costuma verificar a demanda, de acordo com o desgaste dos livros do acervo, para reposição; e também realiza consultas ao corpo docente, com vistas a sondar as necessidades e pedidos para avaliar a possibilidade de atendimento. No entanto, essa fonte de recursos, de acordo com a profissional, também não tem sido nutrida, especialmente com o fechamento das escolas nesses dois últimos anos.

Outra fonte de nutrição do acervo diz respeito a *kits* literários, criados pela Prefeitura de Belo Horizonte, como fomento à leitura dentro e fora das escolas. A rede distribui um

---

<sup>36</sup> Regina Copes (2007, p. 32), em sua pesquisa de mestrado, mostrou que essas políticas começaram a surgir no Brasil a partir de 1971 com os programas governamentais de incentivo à leitura. O primeiro deles foi o Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, que vigorou até 1985. A partir dessa data foi substituído pelo PNLD. Em 1997, criou-se o PNBE e essas duas políticas vigoram até os dias atuais, entre tensões, cortes de recursos e unificação das suas ações.

quantitativo de livros por meio de diferentes programas. Um deles, entrega, a cada ano, dois livros literários às(aos) alunas(os), que os levam para casa. De acordo com a profissional da biblioteca, é comum que alguns exemplares dos títulos selecionados para compor esses *kits* sejam entregues ao acervo da biblioteca, mas nem sempre isso ocorre. Além dessa política, a prefeitura de Belo Horizonte também implementou o programa de “*kits* de literatura afro-brasileira”, com uma seleção de títulos organizados pela Secretaria de Educação municipal, distribuídos a todas as escolas da rede. De acordo com Freitas (2014), esses *kits* faziam parte de uma política pública que visa atender às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas. Por meio desse programa, a Prefeitura entregou, de 2004, ano de sua implementação, até 2012, quando se findou, um total de 429 títulos diferentes, abarcando a temática das relações étnico-raciais (FREITAS, 2014, p. 57).

Tendo isso em vista, e considerando tais informações, passei à seleção e à coleta dos livros. Comecei a percorrer cada prateleira, a partir da organização alfabética dos títulos, e fui separando todos os títulos de Contos de Fadas que fossem equivalentes aos títulos publicados pelo *Conta pra Mim*. Para ajudar nesse processo, recorri a uma lista, por escrito, dos 13 títulos do programa que eu já havia selecionado para análise e que, na ocasião, eu tinha levado para a visita. Desse modo, fui conferindo, durante a busca, para saber exatamente os livros que eu precisava encontrar.

Ao passar livro por livro, localizei, nas três prateleiras, 21 títulos de Contos de Fadas semelhantes aos 13 do *Conta pra Mim*. A primeira etapa de seleção das obras da biblioteca escolar demandou a permanência de uma manhã na escola, e a próxima etapa, referente à leitura de cada livro, demandaria outro turno, o que seria inviável naquele dia, devido à nova organização, ainda limitada, de horários de trabalho presencial, e aos protocolos de segurança sanitária. Tendo isso em vista, conversei com a direção da escola e com a bibliotecária, para que autorizassem o empréstimo dos 21 livros, de modo que, em casa, eu pudesse me dedicar à leitura atenta de cada exemplar. Após esse trâmite, e já em posse dessa amostra, prossegui para a nova etapa.

A partir da leitura das obras, observei que, de um total de 21, onze apresentavam narrativas que traziam sentidos de feminilidades e masculinidades semelhantes aos das obras selecionadas do programa *Conta pra Mim*. Tive o cuidado de observar o texto escrito e as semelhanças nas versões, as ilustrações das(os) personagens e, com isso, pude observar que são livros que também operam a partir de reiterações das normas de gênero. É possível ver, na

figura abaixo, a amostra desses exemplares, que também podem ser encontrados em outros espaços, para além da biblioteca escolar. São livros que circulam em bancas de revistas, prateleiras de supermercados, espaços *kids* em shoppings, restaurantes, livrarias, entre outros. Considero importante destacar que, de acordo com a profissional da biblioteca, esses livros são os mais procurados pelas crianças, especialmente pelas meninas, o que faz com que estejam constantemente na lista de reposição do acervo, devido ao desgaste decorrido dos empréstimos.

Figura 6. Livros da biblioteca escolar que se assemelham aos do *Conta pra Mim*



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora.

Após esse recorte, ou seja, a retirada desses onze exemplares semelhantes aos do *Conta pra Mim*, delimito outros dez, referentes a recontos e adaptações contemporâneas dos títulos já selecionados. Observei que se tratam de histórias cujos personagens escapam ao convencional, retratando, por exemplo, outras perspectivas de feminilidade. O Quadro 3, a seguir, mostra a relação desses títulos:

Quadro 3. Títulos selecionados da biblioteca escolar

Títulos selecionados da biblioteca escolar
A princesa e a ervilha
Chapeuzinho Amarelo
Chapeuzinhos coloridos
Chapeuzinho Redondo
Chapeuzinho Vermelho
Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante
Cinderela e Chico Rei

Joãozinho e Maria
Rapunzel
Rapunzel e o Quibungo

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Desse modo, selecionei para análise 13 contos tradicionais do *Conta pra Mim* e 10 contos contemporâneos da biblioteca escolar. A partir disso, elaborei uma ficha<sup>37</sup> para auxiliar no direcionamento da leitura desses 23 títulos<sup>38</sup>, tendo em mente os conceitos aqui acionados para o tratamento das informações produzidas. Com a ficha em mãos, pude observar e registrar as recorrências encontradas e possíveis pontos de análise das relações de poder que abarcavam as questões de gênero. Tomei nota das regularidades, o que estava dito e o não dito, para construir as categorias que me mostraram reiteraões e subversões às normas de gênero. Explícito, no próximo tópico, o modo pelo qual a análise foi realizada.

### 3.4 O pó mágico: elementos de análise do discurso de inspiração foucaultiana

Os elementos da análise do discurso foucaultiana operaram nesta pesquisa como um “pó mágico”, que fez borbulhar este caldeirão teórico-metodológico. Ao acionar esse tipo de abordagem para analisar a mistura entre os conceitos e os materiais empíricos, pude compreender que esse *currículo de Contos de Fadas* também é um espaço em que os discursos e os poderes funcionam, trabalham e deixam vestígios. Nessa trama complexa, percebi que era preciso multiplicar os sentidos das informações produzidas e dos ditos analisados para vê-los sob a lente de “que o processo pelo qual nos tornamos o que somos é, antes de tudo, uma construção, o que implica que podem ser produzidos novos sentidos [...], novas lutas podem ser articuladas e proporcionar outras formas de existência” (SILVA, 2008, p. 35). Afinal, segundo Michel Foucault, diferentes práticas discursivas trabalham para produzir o sujeito e, assim, “definir as posições e as funções que o sujeito [pode] ocupar na diversidade dos discursos” (FOUCAULT, 1987, p. 227).

Compreendi que o raciocínio de gênero que normaliza as noções de masculino e de feminino manifestas nesse *currículo de Contos de Fadas* não se dão em um campo desabrigado, mas dizem respeito também às práticas discursivas historicamente direcionadas aos corpos, já que “o que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal” (FISCHER, 2001, p.

<sup>37</sup> O modelo da ficha utilizada encontra-se nos anexos desta dissertação.

<sup>38</sup> Os resumos de todos os 23 Contos de Fadas podem ser lidos nos anexos desta dissertação.

217). Como afirmam Maurício Ferreira e Clarisse Traversini (2013, p. 209), são sentidos que estão inscritos “nos discursos que constituem o mundo ocidental” também acerca das relações de gênero. Esses discursos, imersos em relações de poder, expressam e produzem as práticas sociais voltadas aos corpos e ao gênero, haja vista que “os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos” (FISCHER, 2001, p. 218). Os roteiros dos Contos de Fadas, e a política literária que constituem o currículo em análise, são atravessados por discursos e relações de poder que produzem efeitos de verdade sobre os corpos aos quais são endereçados.

Na análise do discurso foucaultiana tem-se como pressuposto o exame do poder como elemento central aos textos que se busca compreender. Nesse sentido, Foucault (2014a) explicita a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as interpelam, indicando que tudo é prática, tudo envolve relações de poder e saber, ou seja: “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 200). Segundo Fischer (2001, p. 204), nesse tipo de análise, “as ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo”.

Fischer, ao dissertar sobre a análise do discurso foucaultiana, mostra que o filósofo afirma, em diferentes produções, que “embora seja verdade que o sujeito é constituído simbolicamente, ele é sobretudo constituído por práticas reais, historicamente analisáveis” (FISCHER, 2001, p. 218). Para a autora, “importa, portanto, deter-se sobre essas práticas – discursivas e não discursivas –, para compreender a rede diferenciada de poderes e saberes que nos produzem” (FISCHER, 2001, p. 218). É necessário ter em mente, sempre, que “os indivíduos podem ser sujeitos de vários discursos” (FISCHER, 2001, p. 212). Tal pressuposto ajuda a enxergar a potência dos currículos analisados e nos movimenta para “multiplicar sentidos, formas, lutas” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19).

Ao operar com os elementos foucaultianos da análise do discurso, busquei estar atenta aos princípios que regem essa prática de interpretação. Dessa forma, o primeiro princípio fundamental adotado nesta pesquisa refere-se à noção, central ao pensamento foucaultiano, de que os discursos estão sempre envolvidos em relações de poder. Como afirma o filósofo: “suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2014a, p. 8). Assim, os discursos disseminam-

se no meio social e infiltram-se nas políticas, na literatura de modo geral, na escola, nos filmes, nas redes sociais, nos jornais, publicidades, etc. Segundo Ferreira e Traversini (2013, p. 210), “com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam”.

Foucault, ao considerar o sujeito como efeito das produções discursivas e das relações de poder-saber, teve como objetivo analisar os enunciados e os poderes que os conjuram, ignorando uma transcendência, ao relacionar sua produção a uma fabricação de subjetividades (FOUCAULT, 1987, p. 226). As análises, nesse sentido, buscam “escapar da fácil interpretação daquilo que estaria ‘por trás’ dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política” (FISCHER, 2001, p. 199). Esse princípio da análise do discurso sustenta-se também na noção de que tais interditos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1987, p. 56). Dessa maneira, “as posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 1987, p. 54).

O segundo princípio adotado foi analisar os materiais de modo a não perseguir informações com base em essências ocultas no currículo investigado. Busquei, assim, considerar o discurso em sua “realidade material de coisa pronunciada ou escrita” (FOUCAULT, 2014a, p. 8). De acordo com Ferreira e Traversini (2013, p. 210), essa materialidade é resultado de “uma complexa trama que as permite aparecer dessa forma neste momento”. Nessa perspectiva, os discursos são analisados na busca por compreender não o que seria uma suposta verdade, mas sim as condições pelas quais algo está (ou não) dito, condições essas que sempre partem de disputas, de jogos de poder. Afinal, “a análise do discurso assim entendida não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” (FOUCAULT, 2014a, p. 66). Desse modo, pude analisar os materiais atendo-me às palavras, às imagens, aos roteiros e a todos os ditos do *Guia de Literacia familiar* e dos livros analisados, observando o que está pronunciado por meio do registro escrito e gráfico desses materiais, e não de significados ocultos que, por ventura, possam expressar.

A positividade do poder, por meio dos discursos, faz com que as palavras, as imagens e seus significados não apenas descrevam situações, mas também criem uma realidade possível de significação. Sendo assim, não existe, por exemplo, uma posição prévia de sujeito mulher-romântica que traz a carga de submissão e irracionalidade para os corpos femininos. Essa posição está sendo produzida e fabricada, sendo apenas uma das maquinarias que efetivam e

tornam materiais os discursos sobre o amor romântico que os roteiros dos Contos de Fadas, há tempos, fazem circular.

O terceiro princípio que adotei nas análises, refere-se ao que Foucault nomeou procedimentos de exclusão do discurso: interdição, exclusão e vontade de verdade. Segundo o autor, em sociedade, “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014a, p. 9). Assim, o filósofo salienta que é no campo da sexualidade e da política que esses procedimentos mais se multiplicam. Tendo em vista a perspectiva foucaultiana, atentei para o que está dito e o que não está dito nas histórias. Busquei compreender o jogo que se dá entre mostrar e não mostrar, dizer e não dizer, uma vez que aquilo que se diz e aquilo que se mostra é controlado pelos poderes. O que autoriza a visibilidade e o apagamento são as relações de poder que atuam na divulgação de certas verdades, tornadas normas, e na interdição de outras, que constroem o desvio.

Assim, ao compreender que “os discursos que circulam ou são interditados encontram no poder as suas condições de existir” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 209-210), pude observar que algumas técnicas e procedimentos de poder operam nesse *currículo de Contos de Fadas* para fabricar diferentes e conflituosas posições de sujeito. Ao analisar o material empírico produzido, busquei conhecer e apresentar quais técnicas, estratégias e procedimentos de exclusão são acionados, nesse currículo, para a produção de subjetividades específicas e, por conseguinte, quais posições de sujeito são fabricadas e desejadas. Analisei os ditos procurando compreender a sua produtividade, isto é, aquilo que produzem em termos de gênero.

Para tanto, realizei uma primeira leitura de todo o *corpus* analisado e, em seguida, prossegui com um mapeamento das prescrições que reiteram as normas de gênero e aquelas que resistem às normas. Assim sendo, observei a atuação de inúmeras técnicas e procedimentos na produção de verdades sobre os corpos. Por vezes, fabricando “múltiplas estratégias e táticas, [de se] ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura” (LOURO, 2018, p. 31), mas também produzindo a “possibilidade de ‘desfazer o gênero’, desarranjar suas divisões e desautorizar as normas que regulam e hierarquizam” (PARAÍSO, 2016, p. 229). Busquei, assim, produzir uma análise sobre quais feminilidades e masculinidades são produzidas e autorizadas nos contos, elencando suas principais marcas. Além disso, analisei os ditos procurando identificar as técnicas e os procedimentos de poder que operam nesse *currículo de Contos de Fadas* para conformar as normas de gênero ou para subvertê-las.

Portanto, em uma análise do discurso que percorre o rastro foucaultiano, busquei colocar

em suspenso os ditos do currículo em análise, procurando, no processo, “estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados modos” (PARAÍSO, 2014, p. 32). Com isso, pude problematizar os porquês de algo estar dito ou silenciado, com vistas a fazer emergir as condições de aparecimento de certas regularidades, mobilizadas na produção de verdades sobre o gênero, também na literatura infantil.

Busquei entender como os discursos funcionam, e “mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato, de um objeto, [...] suas transformações, suas continuidades e descontinuidades, suas potências e fragilidades” (PARAÍSO, 2014, p. 40). Assim, analisei o que é fabricado pelo currículo pesquisado, isto é, quais verdades e saberes dão sentido às feminilidades e masculinidades descritas nesse território. De acordo com Paraíso (2014), precisamos interrogar: “quem está nesse discurso autorizado a falar ou a prescrever? Que relações de poder e de saber movem esse discurso? Que modos de subjetivação estão em funcionamento nesse discurso?” (PARAÍSO, 2014, p. 39). A partir disso, foi possível entender os efeitos de verdade que operam no currículo investigado.

Em suma, esses elementos da análise do discurso, o “pó mágico” acionado neste caldeirão teórico-metodológico, resultou em três capítulos analíticos, que considero a “poção mágica” desta pesquisa, uma vez que seus efeitos podem fazer borbulhar qualquer relação simplificada e naturalizada acerca da leitura dos Contos de Fadas e sua importância para as crianças, sem abarcar as implicações do gênero. Como um primeiro efeito, destaco que existe, nesse *currículo de Contos de Fadas*, uma disputa entre os ensinamentos que se quer imprimir nas crianças. Por um lado, estão as prescrições das normas prevalentes de gênero, com ditos e incitações que desejam produzir subjetividades conformadas às marcas tradicionais de feminilidade e masculinidade. Por outro, há uma produção que incita subjetividades femininas subversivas, que contestem as normas prevalentes. As masculinas, por sua vez, permanecem na ordem da reiteração prevalente.

Tendo isso em vista, ao analisar esse *currículo de Contos de Fadas*, observei que há uma disputa entre os ensinamentos de gênero que se deseja imprimir nas crianças, que se constitui, por um lado, por *forças que reiteram* a norma prevalente e, por outro, por *forças que resistem* a essas normas. As reiterações desejam subjetividades conformadas às marcas tradicionais de feminilidade e masculinidade em nossa sociedade. Já as resistências incitam subversões por meio da produção de corpos de crianças-meninas. Nessa disputa, a *força reiterativa* das normas de gênero é demasiadamente maior, abarcando o *Guia de Literacia*


*Familiar*, todos os contos tradicionais e alguns roteiros dos contos contemporâneos. A produção da resistência, nesse currículo, foi analisada como *força performativa*, inspirada na noção performática fluida de produção do gênero na cultura (BUTLER, 2019). Assim, alguns roteiros, com base em atravessamentos de discursos multiculturais e feministas, têm feito emergir possibilidades pulverizadas de subversão às normas dicotômicas de gênero, embora ainda reitere algumas delas. Saliento que o *currículo de Contos de Fadas* aqui analisado se constitui pela coexistência de *forças reiterativas* e *forças performativas*, que, por vezes, constituem um mesmo roteiro, e juntas trabalham no desejo de subjetividades aptas a atender à atual contingência histórica.

Contudo, pude observar que a *força reiterativa*, além de se beneficiar de mais elementos de análise nesse currículo, também ganha força com a circulação de diferentes artefatos culturais, tematizados por príncipes e princesas dos contos tradicionais. Não há dúvida, inclusive, de que, quando se fala em príncipes e princesas, a referência amplamente divulgada e consumida refere-se aos Contos de Fadas tradicionais. Sendo assim, as crianças convivem com os elementos dessa *força reiterativa* para além das páginas do livro literário. Há um grande apelo político-comercial por meio de roupas, acessórios, mochilas, brinquedos, filmes animados, desenhos, teatro e tantos outros artefatos que divulgam modelos selecionados de personagens dos contos tradicionais que se tornaram marcas nos dias atuais e que estampam diferentes produtos e produções.

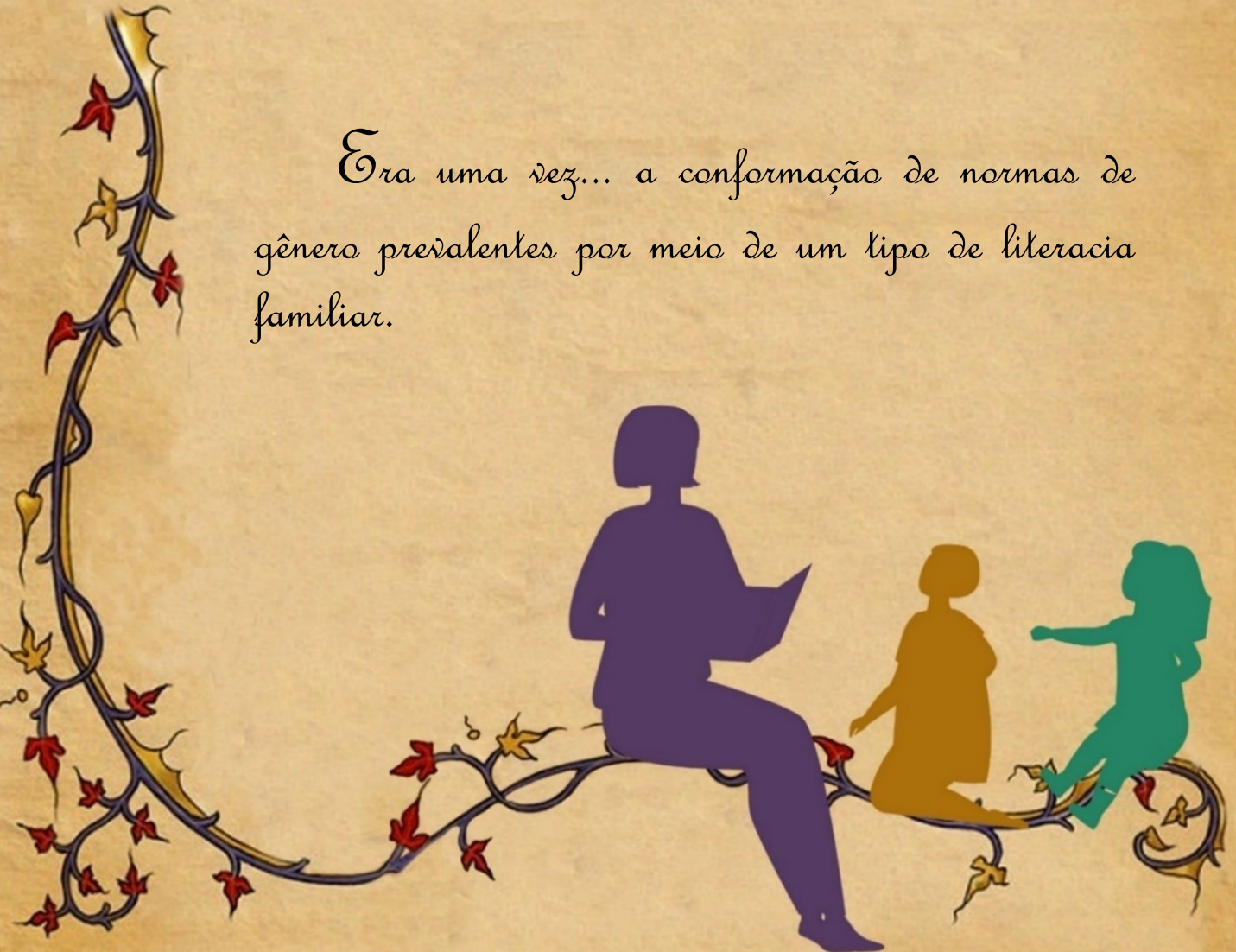
Todo esse processo mostra como “os vários atos de gênero criam a ideia de gênero” (BUTLER, 2018c, p. 241) e como tal produção é uma “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2018b, p. 195). Ou seja, essa citacionalidade de reiterações prevalentes produz seus efeitos normalizadores nos corpos das crianças, que a todo o tempo convivem com esses artefatos. Desse modo, “as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos” (BUTLER, 2018b, 195), dividindo insistentemente meninos e meninas, em príncipes e princesas. Diante dessas interpelações reiterativas, por meio de tantos e variados artefatos, essa porção do *currículo de Contos de Fadas* ganha mais força e potencialidade para ensinar performatividades heteronormativas autorizadas como verdades biológicas.

Portanto, os efeitos da “poção mágica” que construí com todo esse processo de análise e experimentação serão apresentados a seguir. Tendo em mente que o objetivo da pesquisa foi analisar as normas e as resistências, com relação a gênero, divulgadas e produzidas nesse *currículo de Contos de Fadas*, apresento, no primeiro capítulo analítico, as reflexões sobre a

literacia familiar, prescrita pelo *Conta pra Mim*, seus atravessamentos sobre gênero e Contos de Fadas, e como isso configura um biopoder.



*Era uma vez... a conformação de normas de gênero prevalentes por meio de um tipo de literacia familiar.*



#### 4. *CONTA PRA MIM* SOBRE LITERACIA FAMILIAR, CONTOS DE FADAS, GÊNERO E BIOPODER

A opção que a política do *Conta pra Mim* fez, pelos Contos de Fadas tradicionais, demonstra os atravessamentos das normas de gênero que respaldam a proposta de literacia familiar prescrita pelo programa. No excerto abaixo, compreendo que as expressões *heróis* e *família* fornecem algumas pistas sobre como as normas de gênero prevalentes em nossa sociedade ganham centralidade nessa estratégia de governo da população:

Contos de Fadas são uma ótima forma de estimular a imaginação da criança, ao apresentá-la a um universo em que coragem, a solidariedade, e o perdão são as grandes armas dos *heróis*. Viajar por esse universo na companhia da *família* será com certeza uma experiência que vocês guardarão por toda a vida (BRASIL, 2019a) [Itálicos meus].

Intenciona-se, por intermédio de um *Guia de Literacia Familiar*, que aciona Contos de Fadas tradicionais, ensinar sobre gênero a partir de um “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019a). Para a efetivação de tal empreitada, o *Guia* se expressa como uma materialidade instrutiva e formativa para as famílias, público alvo do *Conta pra Mim*. De acordo com Alfredo Veiga-Neto e Maura Lopes (2007, p. 958), “as campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governo sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto fazer”.

Desse modo, analiso neste capítulo o *Guia de Literacia Familiar*, entendendo-o como documento que constitui a *força reiterativa* desse *currículo de Contos de Fadas*, pois opera no sentido de ensinar, de maneira generificada, um modo específico de realização da leitura literária dos contos em família, realçando hierarquias de gênero descritas, por exemplo, nas referências aos heróis (corpos masculinos) ou ao padrão da família (nuclear-heteronormativa). Como argumenta Silva (2013), todo currículo é resultado de uma escolha interessada em representar um grupo social de maneiras específicas, e reflete o poder por meio das “divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento” (SILVA, 2013, p. 191). Compreendo que o *Guia*, ao tangenciar questões de gênero, está envolvido em um “processo de seleção, organização e hierarquização de saberes e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos” (CALDEIRA, 2022, p. 2).

Considero, assim como Mariana Ramalhete (2020, p. 163), que é o “Estado quem, oficial e majoritariamente, regula, normatiza, autoriza e induz ações de leitura em âmbito nacional”, entendendo que essa política literária regulamenta uma forma particular de governo da população e, conseqüentemente, demanda e produz certas subjetividades. Apesar do objetivo aparentemente benéfico do programa *Conta pra mim* – incentivar a leitura em família –, é preciso considerar que o mesmo não pode ser compreendido fora de um contexto marcado por um “projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal”, conforme argumenta Maria do Rosário Mortatti (2019, p. 26). A autora também mostra que essa empreitada está “estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos” que o Brasil vinha conquistando nas últimas décadas (MORTATTI, 2019, p. 26).

Desse modo, o objetivo deste capítulo é demonstrar como o *Guia de Literacia Familiar* recorre a técnicas de biopoder para homogeneizar a discursividade em torno da implementação do *Conta pra Mim*. Argumento que há em funcionamento uma série de *mandamentos*<sup>39</sup>, que acionam cinco procedimentos de poder constituídos como uma biopolítica, a saber: *uso do modo verbal no imperativo; normalização de gênero e da família nuclear heterossexual; masculino genérico; acionamento de evidências científicas no “seio familiar” e fomento ao ensino domiciliar*. Defendo que tais procedimentos são estratégias biopolíticas para fazer funcionar uma tecnologia de gênero que objetiva governar a vida das famílias, não apenas no que se refere à leitura literária de Contos de Fadas, mas sobretudo no que se refere à manutenção das normas de gênero com base na noção essencialista do sistema sexo-gênero (BUTLER, 2018c).

#### 4.1 O uso do modo verbal imperativo e a persuasão pela lista de mandamentos

O *Guia de Literacia Familiar* demonstra a pretensão de governar as condutas das famílias “mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*” (FOUCAULT, 1988, 131) [Itálico do autor], que atuam por meio da naturalização da norma da *família nuclear e heterossexual*. Nas 72 páginas do documento, opera-se com uma ideia singular e idealizada de família, que contempla “mães, pais, filhas, filhos, avós, avôs” (BRASIL, 2019a). Importa frisar, na linha do que argumentou Constantina Xavier Filha (2007, p. 16), que esse arranjo de relações “mediado por afetos e um tipo de moralidade [...] há alguns

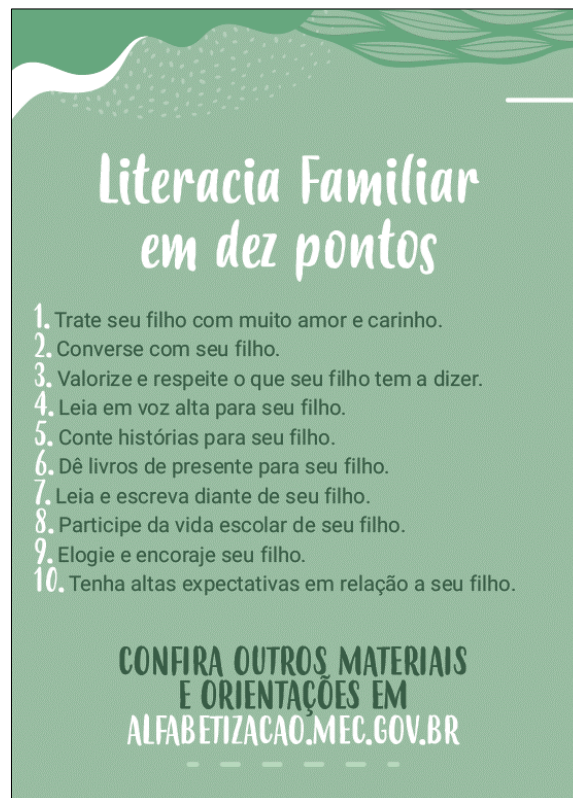
---

<sup>39</sup> A expressão mandamento tem conotação religiosa, pois tem origem na bíblia devido à sua significação no campo judaico-cristão-ocidental que preconizam 10 mandamentos enviados por Deus a Moisés determinando as condutas que o povo hebreu deveria assumir.

séculos se configurou como a ‘família ideal’”.

Por intermédio de comandos no uso do modo verbal imperativo, esse currículo incita comportamentos como: “*preste atenção* em seu filho”; “*estimule* seu filho”; “*dê* incentivos positivos a seu filho”, “*encene* situações sociais com seu filho” (BRASIL, 2019a) [Itálicos meus]. Prescreve-se, assim, a já mencionada lista de mandamentos, que opera utilizando a linguagem como procedimento de poder e pode ser notada, como mecanismo de prescrição de condutas, ao longo de todo o documento. Além disso, são utilizados marcadores numéricos para indicar os temas destinados à orientação familiar, como mostra a imagem a seguir:

Figura 7. Lista de mandamentos



Fonte: (BRASIL, 2019a).

Escolho nomear esse procedimento de poder pela expressão *mandamentos*, de conotação religiosa, intencionalmente, pois, assim como na religião, as orientações contidas no *Guia* se assemelham aos dez mandamentos, e também se expressam como leis, normas e determinações que visam produzir comportamentos e condutas desejáveis, em conformidade com uma única concepção de arranjo e convivência familiar. Entendo que as afinidades entre o texto do *Guia* e as prescrições religiosas buscam incitar comportamentos ancorados em apenas uma concepção de verdade. Tal ideia se aproxima do que Foucault (2008, p. 256) afirmou sobre

política e religião, entremeadas pelo poder pastoral, um “tipo de poder bem específico que se dá por objeto a conduta dos homens” e está diretamente relacionado ao conceito de biopoder, “entendido como um poder sobre a vida – derivado do poder pastoral e desenvolvido pelo Estado moderno”, como descreve Daniel Gonçalves (2017, p. 144). Uma das especificidades do poder pastoral é sua capacidade de envolver a todas(os) e a cada um, especificamente, abarcando técnicas e procedimentos para o governo das almas. Nesse sentido, o excerto a seguir demonstra como o *Guia* opera, ao indicar o modo como deve ser feita uma leitura dialogada, a partir do conto clássico *João e Maria*:

Traga **objetos** para o momento da Leitura Dialogada. Por exemplo, se a história for sobre uma casa feita de doces, selecione bombons e caramelos a fim de despertar ainda mais o interesse das crianças, que adoram ver elementos da história no mundo real! (BRASIL, 2019a, p. 7) [Destaque do documento].

Ao determinar como deve ser realizada a leitura da história *João e Maria*, o uso do modo verbal imperativo dirige-se a todas(os), buscando atingir a cada uma(um) em sua especificidade. Com isso, ao trazer prescrições que objetivam o governo da vida das famílias, pretende-se regular uma ideia normativa de convívio familiar, convencendo o público leitor a esse respeito. Ao refletir sobre os efeitos que esses ditos podem fabricar, quando pensados como integrantes de uma política tão abrangente, é possível constatar que o *Guia* apresenta um modelo de socialização familiar a ser considerado verdadeiro e correto. Nesse sentido, observa-se aí um rastro do biopoder, em sua intenção de produzir sujeitos que conservem e reproduzam os padrões de gênero de ordem compulsória e heterossexual (BUTLER, 2018c).

Em outro mandamento, registrado no marcador *Como selecionar livros*, é possível perceber um controle sobre os livros que poderão fazer parte das práticas de leitura em família: “**Analise** o livro antes de selecioná-lo. Folheie-o, faça uma rápida leitura, veja as ilustrações, confira se o conteúdo é adequado aos valores de sua família” (BRASIL, 2019a, p. 49) [Destaque do documento]. Nota-se que esse excerto prescreve a vigilância, por parte das famílias, aos artefatos culturais destinados às crianças, que não devem acessar produtos cujos “valores” contradigam a vontade de verdade da família. Isso se baseia, ainda, em uma concepção de que as crianças são objetos em posse do círculo familiar, e precisam ser sempre ensinadas conforme seus princípios, ideia sustentada, por exemplo, pelo movimento Escola sem Partido – ESP.

É pertinente salientar que a proposição da política pública que promove o *Guia de*

*Literacia Familiar* é de iniciativa de grupos reacionários<sup>40</sup> brasileiros, que incluem o movimento ESP. De acordo com Paula Lança (2021), esse movimento foi criado em 2004 e tenta controlar uma falsa doutrinação política-ideológica nas instituições escolares e combater uma suposta “ideologia de gênero”<sup>41</sup>. Para tanto, intervêm insistentemente no intuito de “comunicar às famílias formas de censura às discussões de temas supostamente ‘ideológicos’ em sala de aula” (LANÇA, 2021, p. 26). Uma de suas frentes é um Projeto de Lei que determina que o corpo docente deve atuar em conformidade com “as convicções das famílias de suas/seus alunas/os e que não podem se aproveitar [...] ‘da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, [...] e partidária’” (LANÇA, 2021, p. 26). É possível perceber, assim, que tanto o *Guia* quanto o movimento ESP, postulam a censura e a vigilância aos livros, amparadas pelo discurso de adequação aos valores da família.

Valerie Walkerdine (1995), ao dizer do conceito de governo em Michel Foucault, atenta justamente para uma administração da vida que compõe “formas modernas de poder que colocam o governo como parte de uma vigilância minuciosa e detalhada [...] da população, de forma que a população a ser governada passa, num certo sentido, a governar a si mesma” (WALKERDINE, 1995, p. 209). Diante disso, pode-se compreender que, por meio da prescrição desses mandamentos e do controle sobre os livros adequados aos princípios familiares, o *Conta pra mim* pretende formar as famílias para que possam governar a si mesmas.

Em *História da Sexualidade I*, Michel Foucault (1988) dedicou-se à temática da “biopolítica das populações”, e buscou analisar as novas dinâmicas das relações de poder que indicaram a família como elemento central às práticas de gestão da vida, que atuam por meio de duas grandes tecnologias: “anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Parece ser esse o modo de operação do *Guia de Literacia Familiar* nesse *currículo de Contos de Fadas*, tornando-se um instrumento de governo da família, numa estratégia biopolítica de

---

<sup>40</sup> De acordo com Lança (2021, p. 14) “o termo ‘reacionário’ surgiu na Revolução Francesa para nomear aqueles que se opunham à revolução e defendiam o Antigo Regime. Hoje, utiliza-se o termo para nomear aquelas pessoas que defendem um imobilismo social e que acreditam que a ordem social na qual se ancoram deve se perpetuar”.

<sup>41</sup> Presencia-se, na contemporaneidade, a disseminação de ditos que afirmam a existência de uma suposta “ideologia de gênero” sendo ensinada para as crianças e jovens. Essa empreitada tem agido em diversas frentes e uma delas refere-se a tentativas de censura aos mais variados artefatos culturais por meio de uma ofensiva antigênero. Visa-se interromper discussões sobre gênero nos currículos, inclusive nos currículos culturais, como é o caso da literatura infantil. Uma amostra disso é o episódio ocorrido na Bienal do Livro no Rio de Janeiro, em 2019, em que o ex-prefeito Marcelo Crivella (Republicanos) ordenou que fossem recolhidos exemplares de uma revista em quadrinhos, devido à imagem de um beijo entre os dois personagens masculinos. O ocorrido compõe as estratégias de poder para cerceamento à liberdade de circulação de obras que apresentam uma resistência à norma heterossexual, por meio de uma discursividade específica.

investimento sobre um tipo de vida e uma forma *singular* de construção familiar, especialmente quando se entende, também com Foucault (2014c), que o controle dos corpos e da sexualidade representa uma das mais eficientes formas de governo das populações. Ainda segundo o filósofo, a partir da segunda metade do século XVIII, também a família, em seu núcleo íntimo, foi deslocada para um segmento privilegiado de investimentos e colocada “como instrumento fundamental” ao governo da população (FOUCAULT, 2017, p. 424). Isso porque essas técnicas de poder foram engendradas, também em fins do século XVIII, quando uma certa desindividualização do poder passou a atuar de modo a controlar grupos cada vez maiores. Surge, assim, uma concepção de “população”, que insurge, “com suas variáveis de números, de repartição espacial ou cronológica, de longevidade e de saúde – não somente como problema teórico, mas como objeto de vigilância, análise” (FOUCAULT, 2017, p. 303).

No marcador de *Interação verbal*, é possível observar essa forma de governo: “Dê **incentivos positivos** a seu filho e destaque a razão dos elogios: “Muito bem! Você **limpou a sujeira do chão!**”, “Legal! Você está **ajudando o amigo a brincar.**” (BRASIL, 2019a, p. 25-26) [Destaques do documento]. A partir desse trecho, vê-se a expressividade das artimanhas de um biopoder que se exerce sobre a população no sentido de tornar os “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2014c, p. 133). Tal mandamento, aparentemente nobre, é utilizado para conformar os corpos em uma moralidade específica, que normaliza hierarquias entre adultos e crianças e posiciona as pessoas como sujeitos inaptos, dependentes de um *Guia* que as oriente. Ademais, o excerto demonstra uma compreensão da infância como submissa aos padrões adultocêntricos que atuam no governo das condutas infantis. As crianças, dessa forma, são educadas de acordo com a vontade das pessoas adultas, como se fossem tábulas rasas a serem moldadas. E, nesse processo, pautado pelo governo da família sobre as crianças, afirmam-se os objetivos da tecnologia de biopoder. Percebe-se, assim, a atuação desse tipo de poder à medida que “a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 292-293).

Não obstante, Ramallete (2020, p. 162), ao comentar a política do *Conta pra Mim* e a lista de mandamentos, afirma que “as famílias parecem ser concebidas como uma espécie de fantoche, meras reprodutoras de materiais e de discursos governamentais”. Tais prescrições mostram que “a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2017, p. 425). Essa circunstância reafirma o funcionamento do biopoder, pelo qual as vidas, em sua “utilizabilidade e sua docilidade”

(FOUCAULT, 1988, p. 132), tornam-se elementos voltados ao desenvolvimento econômico e à gestão populacional de uma sociedade. Para Foucault (1988, p. 132), a biopolítica está presente “em todos os níveis do corpo social e é utilizada por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, [...])”. Nesse sentido, a família, em um modelo prevalente de arranjo social, nuclear-heterossexual, tem sido alvo e instrumento de governo, por meio dos incentivos à literacia familiar e à leitura de Contos de Fadas tradicionais. No próximo tópico, demonstro as justificativas para tal afirmação.

#### 4.2 Normalização de gênero e a família nuclear heterossexual

O modelo de *família nuclear heterossexual* está em conformidade com a convenção “colinho do papai e da mamãe”, explicitada no *Guia* pelo trecho: Acomode-se de maneira que a criança consiga ver o texto e as ilustrações do livro. Para crianças pequenas, o *colinho do papai e da mamãe* é o lugar perfeito para acompanhar uma boa leitura. (BRASIL, 2019a, p. 39) [Itálico meu]. Esse padrão de família constitui a *força reiterativa* da norma prevalente de gênero do currículo em análise aqui. Tal modelo parece demandar uma posição de defesa da tradicional família brasileira, “composta por um pai, uma mãe e os filhos. O pai tem a maior hierarquia na família, a mãe e os filhos são submissos ao pai”, conforme descreve um dicionário virtual<sup>42</sup>. É possível acreditar que, devido a esse padrão de família, heteronormativo e universal, a política do *Conta pra Mim* tenha selecionado, estrategicamente, apenas Contos de Fadas tradicionais. Dos 13 contos aqui analisados, nove divulgam esse arranjo familiar, tão singular, nuclear heterossexual em seus roteiros.

Nessa direção, o currículo faz funcionar um governo centrado em um tipo de família baseado em princípios tradicionais e conservadores, e chega a trazer uma referência a Winston S. Churchill para afirmar que “não há dúvida de que é em torno da família e do lar que todas as maiores virtudes, as virtudes mais dominantes do ser humano, são criadas, fortalecidas e sustentadas” (BRASIL, 2019a, p. 5). Esse fragmento demonstra uma noção idealizada de família, que estaria assentada na união em torno de virtudes nobres. Considero que essa noção é fantasiosa, pois ignora a possibilidade de que o ambiente familiar possa ser, também, um espaço para divulgação de práticas e ideais menos valorosos. Sabe-se que, no Brasil, os índices

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/fam%EDlia+tradicional+brasileira/> (Acesso em 22/07/2021).

de violência doméstica<sup>43</sup> e intrafamiliar, que acometem mulheres e crianças, tornam-se cada vez maiores. Além disso, nos últimos anos, tem sido recorrente a divulgação de casos em que crianças são espancadas, e até mesmo mortas, dentro da própria casa, quando expressam, por exemplo, algum desvio às normalizações de gênero impostas pela nossa cultura. Lança (2021, p. 107), em sua pesquisa, menciona o caso de um “pai que espancou seu filho até a morte por ele gostar de dançar a dança do ventre, lavar louças e por, segundo o pai, não andar ‘como homem’, performando de modo a transgredir as normas de gênero”. A situação trazida pela autora é apenas um exemplo, dos muitos que se pode acionar, para demonstrar que a compreensão de família, como um ambiente seguro e virtuoso, não é uma verdade em todos os contextos familiares.

No contexto conservador que atinge o Brasil, tornou-se corriqueiro presenciar dizeres, proferidos por grupos reacionários, acionando expressões como “em defesa da *família*” e “em nome da *família* brasileira”, com o objetivo de justificar decisões político-partidárias e balizar a implementação de programas<sup>44</sup> que se fazem atravessados por um viés excludente de família. Tal destaque à palavra *família*, no singular<sup>45</sup>, é proposital, e busca salientar que sua recorrência corrobora uma decisão interessada, que parece não refletir as ricas discussões em torno das concepções<sup>46</sup> de família, empreendidas nas últimas décadas.

Desse modo, o atual Governo, que “se elegeu com um discurso de defesa dos valores tradicionais da família”<sup>47</sup>, e pronunciamentos como o da ex-ministra Damares Alves: “Agora o Brasil é uma nação pró-família” (ELEMENTOS, 2019)<sup>48</sup>, evidenciam o desenvolvimento de tal empreitada, já veementemente anunciada desde 2016. O dito proferido pela ex-ministra está manifesto em seu Discurso<sup>49</sup> apresentado, em 2019, em um evento proposto pelo Governo da

<sup>43</sup> Como mostra a notícia sobre violência doméstica contra as mulheres: *Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil, aponta pesquisa*, disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml> (Acesso em 13/03/2022).

<sup>44</sup> O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, dentro da pasta instituída pela Secretaria da Família, criou programas e campanhas com o objetivo de fortalecer vínculos familiares, a exemplo do Observatório Nacional da Família e o selo Empresa Amiga da Família. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-que-bolsonaro-fez-na-defesa-da-familia-2019/> (Acesso em 11/05/2021).

<sup>45</sup> A expressão mulher também é tomada no singular pelos discursos reacionários, o que reforça a concepção conservadora baseada na ideia de natureza biológica para o feminino.

<sup>46</sup> Diversos debates provindos de diferentes esferas, acadêmicas, jurídicas e de movimentos sociais diversos, têm reivindicado a normalização de outras configurações familiares, baseadas no afeto e não apenas no arranjo tradicional nuclear heterossexual, pai-mãe-filhas(os).

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-que-bolsonaro-fez-na-defesa-da-familia-2019/> (Acesso em 11/05/2021).

<sup>48</sup> Excerto do Discurso proferido por Damares Alves, então Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, por ocasião da sua participação na III Cúpula Demográfica de Budapeste, na Hungria, em 05/09/2019.

<sup>49</sup> Nesta dissertação utiliza-se a palavra Discurso, com D maiúsculo, para referir-se a um ato de fala, caracterizado como um pronunciamento oficial. De forma distinta, quando discurso iniciar com d minúsculo, a expressão indica

Hungria (caracterizado como nacional-conservador de direita), onde se reuniram representantes de vários outros Governos conservadores. O texto do Discurso, composto por cinco páginas<sup>50</sup>, faz alusão à palavra família 16 vezes. No documento, pode-se ler também que, para o Governo brasileiro, o “foco especial na família pretende fortalecer sua estrutura e as relações intrafamiliares” (ELEMENTOS, 2019). O Discurso ainda ressalta que não é possível “priorizar a família sem investir nas nossas crianças, respeitando sua integridade, tratando-as como crianças que são e dizendo um sonoro ‘NÃO’ à ideologia de gênero” (ELEMENTOS, 2019). Soma-se a isso a investida do Governo Federal em se posicionar “contra o uso de expressões como ‘educação sexual’, ‘gênero’ e ‘serviços de cuidado sexual e reprodutivo’ em documentos oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU)” (GAZETA, 2019)<sup>51</sup>.

Segundo Foucault (1988, p. 23), “a interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição” à qual são submetidos os indivíduos. No entanto, essa interdição pode ser compreendida como uma estratégia do biopoder, operando para tornar a homogeneização do gênero, dos corpos e das famílias “moralmente aceitável e tecnicamente útil” em uma contingência histórica conservadora e reacionária (FOUCAULT, 1988, p. 23). É sabido, contudo, que o modelo tradicional de família que essa política prescreve e protege, tampouco se faz majoritário no Brasil, como mostra uma reportagem do jornal El País (2017), com o título: *A família do comercial de margarina não é mais maioria no Brasil. Em vinte anos, núcleo familiar tradicional passa de 58% para 42%*<sup>52</sup>.

No que diz respeito à constatação de que se vive, hoje, um tempo marcado pela presença da diferença e suas composições plurais, compreendo que o excerto sobre a vigilância dos artefatos destinados às crianças constitui uma fissura nesse currículo: no trecho em que diz sobre a conferência do conteúdo dos livros, se está “adequado aos valores de *sua* família” (BRASIL, 2019a) [Itálico meu], registrou-se uma expressão que, intencionalmente ou não, rompe com a família no singular, de que falei anteriormente. Analiso que esse “escape” abre brecha para um entendimento que concebe formas plurais de composição familiar, a partir de organizações diversas e diferentes. Apesar disso, essa não é a regularidade expressa pelos

---

o conceito foucaultiano, já apresentado.

<sup>50</sup> Disponível no portal eletrônico do atual Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, comandado por Damares Alves. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/setembro/na-hungria-ministra-damares-ressalta-que-o-brasil-e-um-pais-pro-familia> (Acesso em 11/05/2021).

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-que-bolsonaro-fez-na-defesa-da-familia-2019/> (Acesso em 17/05/2021).

<sup>52</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/06/politica/1488828400\\_402119.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/06/politica/1488828400_402119.html) (Acesso em 21/07/2021).

desejos desse currículo em análise.

Ao acionar diferentes técnicas e estratégias de poder, o programa busca prescrever condutas desejáveis, apontando para um modo de vida, centrado nas famílias, que se assenta em posições balizadas pela “dicotomia de gênero (marido e mulher) e de faixa etária (filhos e pais)” (RAMALHETE, 2020, p. 152). Nessa direção, é importante frisar que os mesmos grupos reacionários que implementam o currículo aqui escrutinado, também acionam uma “ofensiva antigênero” que, conforme mostra Rogério Junqueira (2018), se destina a defender uma suposta “família tradicional brasileira”, e que, através do biopoder e do governo das famílias, intenciona gerir a ameaça social imposta por qualquer diferença que perturbe a ilusão de um cenário social homogêneo, onde apenas famílias nucleares heterossexuais podem ser performadas.

Ao analisar o *Guia*, fica exposto que seu currículo interdita modos dissidentes de arranjos familiares, fazendo circular uma norma que posiciona os sujeitos em subjetividades dóceis, conformadas em “gêneros discretos” (BUTLER, 2018), aceitos socialmente, expressos pela dicotomia feminino-masculino, como pode ser visto a seguir:

*Faça de seu filho um ajudante. Ele se sentirá muito importante. Peça para que ele encontre e lhe traga coisas ou que cumpra ações simples: “Filho, busque o açúcar para a mamãe”, “Filha, segure a fita métrica para o papai medir esta tábua”, “Querida, sirva sorvete para os convidados e pergunte a eles se querem mais suco” (BRASIL, 2019a, p. 28) [Destaque do documento] [Itálicos meus].*

É possível perceber aqui uma explícita associação entre o fazer doméstico e o feminino, ao passo que ofícios se destinam ao masculino. Nesse suposto diálogo, indicado como técnica de interação verbal, o *Guia* reforça a normalização de gênero para tais corpos. Recorrentemente, o espaço da cozinha é inscrito como sendo próprio a uma performance materna; e outras ocupações, como manutenção dos móveis, por exemplo, quando o pai diz “Filha, segure a fita métrica para o papai medir esta tábua”, como sendo tarefa dos homens-pais. Mesmo havendo aqui uma brecha refletida na posição da filha de auxiliar o pai nessa outra ocupação, o excerto prescreve que a filha deve ser convocada a servir, “querida, sirva sorvete para os convidados e pergunte a eles se querem mais suco” (BRASIL, 2019a, p. 28). Além do fato de que, no excerto, cabe ao menino buscar açúcar para a mãe, que provavelmente está fazendo alguma receita na cozinha, o que também reforça essa função. É nessa direção, portanto, que se governa pela regulação e produção de comportamentos ditos normais: a partir dos efeitos de verdade fabricados pelas relações de poder que classificam e hierarquizam os corpos.

Assim, o currículo parece operar com a verdade de que a “família tradicional”, posta

como “verdadeira” e inteligível, é aquela que se adequa ao padrão de família nuclear heterossexual no padrão homem-mulher-filhas(os), performando atuações desejáveis dentro da regra essencialista de gênero. Qualquer expressão que desvie dessa tríade, dessa suposta normalidade, não é contemplada pela política de literacia divulgada pelo Governo. Para isso, o *Guia* aciona as performances tradicionais dos personagens dos Contos de Fadas clássicos, com o objetivo de reiterar às famílias as normas de gênero prevalentes:

Faça perguntas sobre os **sentimentos das personagens**. Isso ajudará as crianças a desenvolverem **empatia**, a se colocarem no lugar dos outros: “*Por que a princesa estava triste?*”, “*Como o cavaleiro se sentiu ao descobrir que enfrentaria um dragão?*”

Faça com que a criança se coloque **no lugar das personagens da história**: “*Filho, como você agiria se fosse o cavaleiro deste conto de fadas?*”, “*O que você teria feito para vencer o vilão?*” (BRASIL, 2019a, p. 43) [Destaque do documento] [Itálicos meus].

Ao considerar a preocupação por orientar um comportamento respaldado pelas performances dos personagens cavaleiro e princesa, advindos dos Contos de Fadas tradicionais, tais excertos demonstram as técnicas do biopoder na pretensão de um governo que opera em uma perspectiva biologizante e essencialista de gênero. Ao trazerem exemplos de como pode se dar uma conversa com as(os) filhas(os), após a leitura dos contos tradicionais, o *Guia* prescreve força e coragem à performance masculina, materializada na figura do cavaleiro. O menino, inclusive, é convidado a colocar-se no lugar do cavaleiro. A menina, por outro lado, não é convidada a assumir essa posição de coragem e força. A ela, é reiterada a posição de passividade e tristeza, performada pela princesa.

Tais prescrições, comuns às clássicas histórias que roteirizam donzelas tristes – em um contexto infeliz à espera da salvação trazida por uma figura masculina – e cavaleiros heróis, fortes e guerreiros, partem de uma ideia binária do sistema sexo-gênero. Como já apontado, essa concepção posiciona meninos e meninas conforme as convenções do sexo de nascimento (BUTLER, 2018c) e separa, classifica e estabelece características, habilidades, comportamentos, acessórios, brinquedos e performances conforme o suposto gênero que o corpo assumiu. No mandamento a seguir, esse tipo de concepção torna-se ainda mais declarado: Ao propor uma atividade para seu filho, **ofereça-lhe opções de escolha**: “*Filho, você quer brincar de carrinho, de blocos ou de bola?*” (BRASIL, 2019a, p. 65) [Destaque do documento] [Itálico meu]. Prescreve-se aos meninos brinquedos comumente percebidos como sendo masculinos. Daniela Finco (2003) questiona essa naturalização da separação de brinquedos e

brincadeiras a partir do sexo biológico das crianças. De acordo com a autora, “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 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, como prescreve o *Guia*, 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.

Essas táticas de reforço destinadas aos corpos das meninas podem ser vistas quando, ao prescrever uma técnica de interação verbal, o *Guia* expressa um diálogo em que uma criança-menina questiona: “O que é isso, mamãe?”, pergunta respondida pela mãe da seguinte forma: “É um espanador, filha. Em sua ponta, há várias penas, que servem para tirar o pó dos móveis. Quer limpar a prateleira com ele?” (BRASIL, 2019a, p. 27). O que se explicita com isso, mais uma vez, é que o documento reitera as atribuições normalmente destinadas a meninos e meninas. Tal constatação reforça o argumento de que esse tipo de prática atua a partir de uma verdade baseada na normalização do sistema sexo-gênero, que permite que os corpos masculinos sejam estimulados à racionalidade da brincadeira e os corpos femininos sejam incentivados às práticas de cuidado doméstico. Efetiva-se, desse modo, o pleno funcionamento do ensino binário de ser menino ou menina em “situações do dia a dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos” (LOURO, 2018, p. 22).

Dessa maneira, comportamentos de meninas e meninos, mulheres e homens são concebidos, discursivamente, como reflexo de uma suposta essência natural e não de uma construção cultural. Essa concepção essencialista também se efetiva nos artefatos utilizados para divulgação do currículo que aqui investigo. Ao pretender convocar as famílias para realizarem a literacia familiar, a política do *Conta pra Mim* divulga a imagem das mulheres atendo-se à ideia de que são tarefas naturais, a essas mulheres-mães, o cuidado com as(os) filhas(os) e a gestão doméstica. Segundo Ramalhete (2020), em um comercial de TV<sup>53</sup> veiculado pelo Ministério da Educação a fim de divulgar o *Conta pra Mim*, é possível ver a imagem de uma mãe que, ao costurar em casa, divide-se também na tarefa de ler com a filha. Ainda segundo a autora, “embora sutil, tal imagem reflete a exata medida da precarização do trabalho em um Estado neoliberal e ultraconservador: a visão de uma mulher adstrita ao

---

<sup>53</sup> O vídeo do comercial de TV pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=OHw6OBRNgL8> (Acesso em 12/07/2021).

ambiente doméstico e que, sorrindo, realiza multitarefas” (RAMALHETE, 2020, p. 156). Tais considerações salientam o que Paul B. Preciado (2019, p. 418) vem contundentemente defendendo, ao dizer que “a arquitetura do corpo é política”, ou, como afirma Machado (2017, p. 26), que “o adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento”, são resultados de múltiplas relações de poder postas em funcionamento com o intuito de gerir a vida.

#### **4.2.1. A naturalização do masculino genérico na linguagem**

Além das naturalizações apresentadas, o *Guia* também investe em uma linguagem sexista em que predomina o uso do masculino genérico em todo o documento, como mais uma estratégia de naturalizar a norma prevalente de gênero. Segundo Corazza (2001, p. 11), o currículo atua a partir de linguagens “de sua época e lugar, na qual está enredado”. Nesse sentido, observar criticamente a utilização de expressões no masculino para balizar a inclusão de todas(os), é um aspecto de constante atenção nas análises de gênero. Historicamente, o uso do masculino generalizante assumiu *status* de regra gramatical, porém, ao se problematizar essa condição torna-se possível compreendê-la também como um efeito de relações de poder na constituição da língua portuguesa. Tendo em vista o que argumenta Jimena Furlani (2013, p. 72), ao dizer que a “linguagem no masculino não é um ‘reflexo do real’; é uma criação linguística intencionalmente política” coloco em suspenso o texto do *Guia de Literacia Familiar*.

Problematizo o documento com base na compreensão de que a predileção das palavras não é um processo isento, sem implicações, mas manifesta uma seleção interessada, que não pode ser vista como inocente ou simplesmente como um cumprimento de regras gramaticais. Além disso, “dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente” (LOURO, 1997, p. 65). Isso porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Sendo assim, o uso do masculino nesse currículo é feito de uma forma bastante estratégica, pois, ao demarcar tarefas domésticas como sendo femininas, por exemplo, a linguagem é expressa como *filha, querida, mamãe*, conforme já mostrado neste capítulo.

Na perspectiva foucaultiana, a linguagem também atua na reiteração de certas verdades, uma vez que compõe aquilo que se expressa discursivamente conforme as contingências históricas (FOUCAULT, 2017). O que é autorizado e, portanto, pode ser dito, varia conforme a

época e o espaço. Dessa maneira, para compreender “as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade” (FERREIRA; TRAVERSINI; 2013, p. 208), é preciso colocar também em suspenso certas expressões do vocabulário, a exemplo das palavras no masculino genérico. No sentido de entender e questionar a linguagem, é possível notar que o *Guia*, em suas 72 páginas, se refere às famílias e suas crianças usando, em demasia, as expressões *pais e filhos*, em detrimento dos termos *mães e filhas*, conforme se lê: “as práticas de **Literacia Familiar** também **aproximam pais e filhos**, possibilitando que aprendam e se divirtam *juntos*” (BRASIL, 2019a, p. 16) [Destques do documento] [Itálico meu].

No caso do *Guia de Literacia Familiar*, pode-se inferir que a escolha pela linguagem utilizada, sempre no masculino, é a correta e, assim, pretende naturalizar tal modo de comunicação. Porém, como sugere Foucault (1999), nada deve ser compreendido no campo da naturalidade, devendo-se suspender o que se expressa como natural, percebendo seu caráter de produção cultural e assim “examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo” (GASTALDO, 2014, p. 9). Diante disso, parece sensato dizer que o uso do masculino genérico, em um texto que visa atender às urgências de uma sociedade conservadora, privilegia as “regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, [supondo] que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação” (LOURO, 1997, p. 65).

A partir da análise do *Guia*, percebe-se que a recorrência de palavras no masculino é absurdamente maior, denunciando a intenção de generalização do tratamento. A palavra *pais*, por exemplo, aparece 40 vezes, ao passo que o termo *mães* só é mencionado uma única vez. Assim também ocorre com as expressões *filho*, 142 vezes, e *filha*, apenas oito vezes. Apresentar esse quantitativo é fundamental para a compreensão do funcionamento desse currículo, dos atravessamentos de gênero que o constituem e, principalmente, para destacar que a linguagem, assim como a política, também é generificada. O texto do *Guia*, ao favorecer o tratamento masculino na tentativa de abarcar todos os indivíduos, o faz sob o pressuposto de que “a forma de linguagem hegemônica normatizou o tratamento masculino como forma genérica para se referir a homens e mulheres” (FURLANI, 2013, p. 71). No entanto, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 65) que, postas em relações, de poder hierarquiza e exclui.

Segundo Caldeira e Paraíso (2016, p. 761), o *masculino genérico* “funciona como um procedimento da tecnologia de gênero” que visa à produção de sujeitos que se percebam

incluídos no tratamento generalizante, indicado no masculino. Tal procedimento, além de excluir declaradamente as mulheres, também interdita, por meio da linguagem, qualquer dissidência de gênero, privilegiando uma norma que perpetua relações de poder que proclamam que “aquele que conta, na espécie humana, é o masculino” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 761). Isso pode ser visto no mandamento a seguir, que utiliza os Contos de Fadas *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve* e *João e Maria*, para prescrever uma conduta no masculino genérico:

*Converse com seu filho sobre as histórias narradas. Pergunte sobre o cenário, as personagens e as tramas do enredo, estimulando-o a refletir sobre a narrativa: “Onde se passa a história de Chapeuzinho Vermelho? Isto! Em uma floresta! Como é uma floresta?”, “Como se comportava cada um dos sete anões?”, “O que aconteceu com a bruxa na história de João e Maria?” (BRASIL, 2019a, p. 54) [Itálicos meus].*

Nota-se que a expressão *filho* pretende abarcar também a existência feminina da *filha*, que aparece poucas vezes no documento, conforme já dito. O silenciamento do feminino e de outras formas distintas de existir, e a não incorporação da diferença,<sup>54</sup> expressos por meio da linguagem, “aparecem como uma espécie de garantia da ‘norma’” (LOURO, 1997, p. 68). Analiso, com isso, que as diferentes formas de vivenciar o gênero são percebidas como desviantes da norma e indesejadas em uma cultura que ainda prescreve o tratamento padrão. A referência generalizante a pais e filhos, “sempre na forma masculina, independente da proporção numérica, longe de parecer um ato inofensivo – aprisionado na comodidade da norma instituída – favorece a manutenção de uma tácita ‘superioridade’ de um gênero sobre o outro” (FURLANI, 2013, p. 71) e oculta, assim, meninas-filhas-garotas, mulheres-mães-idosas, entre outros muitos grupos.

Ainda nessa lógica, problematizo o fato de não ser possível encontrar, no *Guia*, a expressão “hábito paterno” para referenciar alguma condição de homens-pais. Por outro lado, a expressão “hábito materno” é citada no documento. É interessante pontuar, aqui, que, em uma linguagem marcadamente masculinista, o feminino emerge quando está associado às naturalizações de gênero que balizam as performances normalmente atribuídas às mulheres. Sob uma perspectiva foucaultiana, contudo, tal procedimento deve ser visto como parte das relações de poder que fabricam, também na linguagem, o gênero. A normalização dessa conduta também reflete as técnicas do biopoder, garantindo o governo dos corpos e das relações, na perspectiva de que “a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo

---

<sup>54</sup> Saliento que o que aparece no texto não se trata da perspectiva da "diferença", mas sim de "desigualdade".

ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 67)

A decisão estratégica de publicar um texto em uma linguagem que privilegia o masculino genérico, além de utilizar o feminino em partes bastante pontuais, sustenta-se na ideia de que o padrão gramatical, a norma que divulga o masculino generalizante na língua portuguesa, está acima ou à margem das problematizações sobre o uso sexista da língua. Em contrapartida, Furlani (2013, p. 70) argumenta que “as regras linguísticas são criadas num contexto histórico de poder e, dessa forma, podem ser modificadas”. Embora essa possibilidade esteja posta, não é materializada pelo *Guia*, que constrói sua verdade e interdita a proliferação da diferença, também no campo da linguagem.

Tendo isso em vista, analiso que este currículo prescreve a literacia familiar destinada “aos pais”, mas concebe a responsabilidade em realizá-la pelas mulheres-mães, que performam uma condição, segundo o *Guia*, de “hábito materno”. Para deixar isso mais explicitado, utilizo o próximo texto para mostrar como este currículo aciona *evidências científicas*, como um saber legítimo na pretensão de governar a vida das famílias, e acaba também por *fomentar o ensino domiciliar*.

### 4.3 O acionamento de evidências científicas e o fomento ao ensino domiciliar no governo de mulheres-mães

Antes de começar a leitura, mostre a **capa do livro**, o **título** e o **nome do autor**. Pergunte à criança se ela consegue **antecipar o enredo da história** considerando as informações presentes na capa: “Veja, *filha!* O título deste livro é ‘*O castelo do feiticeiro*’. E há uma *torre* bem alta desenhada na capa. Você é capaz de me dizer o que vai acontecer nesta história?” (BRASIL, 2019a, p. 39) [Destques do documento] [Itálicos meus].

Antes da leitura, **fale um pouco sobre o tema explorado** pelo livro, ajudando a criança a retomar conhecimentos que ela já tem sobre o assunto: “*Filho, o que são dinossauros?* Isso! São répteis gigantes que viveram na Terra há milhares e milhares de anos. Hoje eles não existem mais. Esta história é sobre um dinossauro muito especial!” (BRASIL, 2019a, p. 40) [Destaque do documento] [Itálicos meus].

Partindo de um olhar que compreende a construção cultural do gênero, evidencia-se a forma como feminilidades e masculinidades vão sendo fabricadas com base em elementos tão cotidianos quanto os diálogos ilustrados nesses dois marcadores do *Guia de Literacia Familiar*. Quando se fala com a filha, o tema registrado é sobre castelos e torres, espaços privados

ocupados por princesas. Quando a conversa é com o filho, o interesse é direcionado para dinossauros, heróis, cavaleiros, carrinhos e bolas, como mostrei no tópico anterior.

Esse tipo de cisão de gênero fabrica um feminino atrelado ao espaço privado, ao passo que o masculino se desenvolve no mundo público. De acordo com Walkerdine (1995), na história do Ocidente, a mulher sempre foi apresentada como o lado irracional e o homem como o polo racional: “as mulheres representaram o Outro da Razão: elas continham o irracional” (WALKERDINE, 1995, p. 213). No entanto, é imputada à mulher-mãe a função de formar esse sujeito racional, pois “a mulher é sistematicamente posicionada, governada e regulada de duas formas: como mãe que deve estimular a criança autônoma em desenvolvimento e como mãe culpada por qualquer fracasso” (WALKERDINE, 1995, p. 213). Essa dualidade discursiva parece funcionar estrategicamente nas fabricações desse currículo. Isso ocorre nos excertos já citados, e também quando são acionadas evidências científicas para destacar a centralidade da presença da mulher-mãe no acompanhamento do desenvolvimento cognitivo da linguagem das(os) filhas(os): “Há uma forte ligação entre o *hábito materno* de ler diariamente para crianças e o desenvolvimento cognitivo da linguagem e do vocabulário infantil aos 14, 24 e 36 meses” (BRASIL, 2019a, p. 66) [Itálico meu].

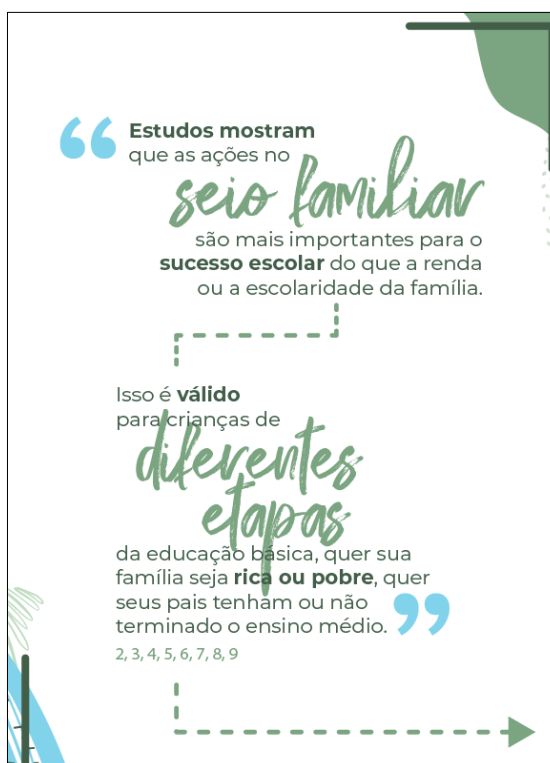
O excerto reproduzido acima, ao apresentar técnicas de interações verbais em família, prescreve a realização de leituras diárias pelas mulheres-mães com as crianças. Para isso, recorre à ideia naturalizada de que as tarefas de cuidado e acompanhamento, em casa, são responsabilidades da mulher-mãe, comunicando como verdade uma condição de “hábito materno”, e recorrendo a saberes tidos como científicos, haja vista a menção a fases da primeira infância. Como já mostrado, o modelo de família prescrito nesse currículo espelha-se no arranjo familiar tradicional, pelo qual o pai é entendido como o racional-provedor, que participa do mundo público, e a mãe, como o polo irracional, cuida do lar e das crianças. Esse modelo faz com que, em nossa sociedade, as mulheres continuem sendo conformadas ao espaço doméstico e que assumam, majoritariamente, os cuidados com as(os) filhas(os) e as tarefas domésticas, mesmo que já tenham alguma inserção na vida pública.

A responsabilização das mulheres-mães fica ainda mais evidenciada quando o *Guia* prescreve práticas de interação verbal com bebês e destaca que “é recomendável usar a **fala materna**, aquela fala **meiga** que alonga as vogais e que naturalmente usamos com bebês, imitando voz de criança: ‘Coisiiinhaaa foofaaa da mamãeee!’” (BRASIL, 2019a, p. 32-33) [Destaques do documento]. A ideia fictícia e essencialista de que a fala de toda mulher-mãe é meiga expressa novamente os atravessamentos de gênero divulgados por esse molde de literacia

familiar, que, ao registrar tal prescrição, concebe o feminino como um todo homogêneo. Todavia, considero que há um conflito presente nessa orientação, pois, ao mesmo tempo em que o *Guia* diz que se deve evitar “falar a maioria das palavras no diminutivo, pois elas ficam mais longas e, conseqüentemente, mais difíceis de serem diferenciadas pelo bebê” (BRASIL, 2019a, p. 33), prescreve uma linguagem artificial ancorada na ideia de fala materna meiga. Compreendo, portanto, que essas estratégias reafirmam a responsabilização das mulheres-mães como alvo da biopolítica, o que não se faz sem conflitos e confusões.

Outro exemplo desses processos se dá no caso abaixo. O “seio familiar” ao qual o *Guia* faz referência diz respeito, exatamente, ao acolhimento, cuidado e presença demandados das mulheres-mães:

Figura 8. estudos no “seio familiar”



Fonte: (BRASIL, 2019a, p. 8).

As indicações da literacia familiar, ancoradas em “estudos”, parecem funcionar como um artefato curricular para formar famílias que, independentemente de suas reais condições socioeconômicas, devem estar aptas a garantir o “sucesso escolar” das(os) suas(seus) filhas(os) no “seio familiar”. Esse aspecto, inclusive, reforça o caráter neoliberal dessa política de

Governo, refletindo o atual contexto brasileiro de governamentalidade neoliberal<sup>55</sup> conservadora, pela qual se empreende, como afirma Kamila Lockmann, não um “desaparecimento da noção de direito, mas talvez da sua privatização, centrando no sujeito a responsabilidade pelas suas condições de vida” (LOCKMANN, 2020, p. 72).

Diante disso, observo que uma política implementada para ser efetivada na esfera doméstica, que aciona evidências científicas com relação ao “hábito materno” para se legitimar, só pode ter sido promovida na lógica de convocar as mulheres-mães para acatarem essa responsabilidade, uma vez que elas ainda são a maioria entre aqueles que ocupam o espaço doméstico. Afirmando isso em razão das pesquisas que, conciliando a perspectiva de gênero e o uso do tempo por parte dos indivíduos, têm demonstrado a sobrecarga de trabalho por parte das mulheres, e problematizado a desigualdade na quantidade de tempo despendido, por homens e mulheres, em atividades cotidianas dentro de casa. Segundo Neuma Aguiar (2011)<sup>56</sup>, os cuidados com a casa e a família ainda são encarados como atribuição feminina. Para os estudos de gênero, o trabalho desempenhado dentro de casa é considerado invisível e não remunerado, mas deveria ser encarado como uma responsabilidade social e coletiva, com o desenvolvimento de políticas públicas para a equidade de gênero.

O procedimento de poder constituído pelo acionamento de evidências científicas para convencer as famílias de que a literacia familiar, no molde proposto, é a única e verdadeira forma de garantia de sucesso escolar das crianças, convoca uma suposta cientificidade, a “ciência cognitiva da leitura”, para balizar os mandamentos listados no *Guia* e sugerir ações que, no “seio familiar”, seriam cruciais para o desempenho escolar das crianças: “entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar *ciência cognitiva da leitura*” (BRASIL, 2019a, p. 21) [Itálico meu].

Tal fragmento mostra a preocupação do currículo em questão no sentido de firmar-se

---

<sup>55</sup> Segundo Lockmann (2020, p. 71) “vastas parcelas da população brasileira parecem não se constituírem em foco privilegiado das ações e políticas de governo. A governamentalidade neoliberal conservadora, [...], mantém como princípio a inclusão de certos grupos da população, mas não de todos. A intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade e até mesmo, projetos de lei como educação domiciliar demonstram essa nova face da exclusão, que reaparece e se reconfigura no cenário contemporâneo, como uma estratégia de governo direcionada a determinados grupos”.

<sup>56</sup> Em pesquisa comparativa com dados de 1976 e 2001, Aguiar (2011, p. 84) afirma que em “em dias de semana, o tempo de cuidados com a casa e a família que era de 1 hora e quarenta minutos para homens (100 minutos), e de 5 horas e 41 minutos para mulheres [em 1976], passou para menos de uma hora para homens (54 minutos) e para 3 horas e 48 minutos para mulheres (ou 228 minutos) [em 2001]. [...] Houve uma pequena redução da diferença na duração dos cuidados com a casa e a família, entre homens e mulheres: de 241 minutos a mais para as mulheres, ou cerca de 4 horas, em média, por dia de semana, a duração passou para 174 minutos ou 2 horas e 54 minutos. Essa redução ocorreu em um período de transição demográfica: o tamanho das famílias diminuiu, e parte desse processo refere-se à redução do número de crianças em casa”.

como verdade a partir de um discurso científico. De forma recorrente, o *Guia* destaca saberes de especialistas de instituições<sup>57</sup> estadunidenses<sup>58</sup> para balizar suas prescrições. Há uma seleção de saberes, advindos especialmente da fonoaudiologia, por meio da “consciência fonológica”, que é acionada nesse currículo, excluindo outros campos de saber que já se faziam presentes nesse terreno de disputas que é a literatura infantil. Não há nenhuma referência às(aos) estudiosas(os) brasileiras(os) que se dedicam a produções acadêmicas-literárias com relação às práticas de leitura e literatura na infância, como, por exemplo, Maria Zélia Machado, Mônica Baptista, Maria da Conceição Carvalho, Cristiene Galvão, Celia Belmiro, e outras mais. No documento também não é possível encontrar nenhuma menção às expressões literatura, literatura infantil ou bibliodiversidade, já tão usuais nos estudos sobre leitura literária com crianças. Caldeira (2022, p. 6) ainda reforça que a política recente do PNA tem por objetivo “desqualificar saberes e conhecimentos historicamente construídos no campo da alfabetização [brasileira], e insere-se no processo atualmente em curso de negar certos saberes e estabelecer modos únicos de gerenciar a vida”, afirmando que tal “desqualificação tem efeitos nas subjetividades de docentes, familiares e educandos/as” (CALDEIRA, 2022, p. 3).

Compreendo, além disso, que o modo como as evidências científicas são apresentadas, estrategicamente, de maneira bastante superficial, parece fazer jus ao confuso jogo político que tem submetido as(os) brasileiras(os) a um contexto marcadamente reacionário e conservador. A racionalidade neoliberal, utilizada pelos movimentos reacionários e pelo Governo Federal, aciona o uso de evidências científicas para prescrever modos de condutas às famílias, mas, recorrentemente, combate a ciência em inúmeros outros campos, quando é de interesse. Deslegitimam diversos estudos científicos já empreendidos em várias universidades brasileiras, rechaçam a defesa da vacina contra o coronavírus, contestam e encobrem os dados estatísticos da COVID-19, negam as questões do aquecimento global, balizam as conspirações sobre o terraplanismo, e empreendem, assim, uma discursividade negacionista acerca de um sem-fim de pesquisas científicas. Segundo Paraíso, esses grupos reacionários, em suas oposições e reações às muitas conquistas que beneficiaram o Brasil, “têm substituído o conhecimento científico por *opiniões* e pelo *culto ao achismo*” (PARAÍSO, 2019, p. 1416) [Itálicos da autora]. Desse modo, recorrendo a “opiniões” sem embasamento científico, descartam muitos estudos nacionais, de alta qualidade, que apontam em direções contrárias às prescrições das políticas de

---

<sup>57</sup> As instituições estadunidenses são: “University of North Carolina at Chapel Hill” e “Université du Luxembourg”.

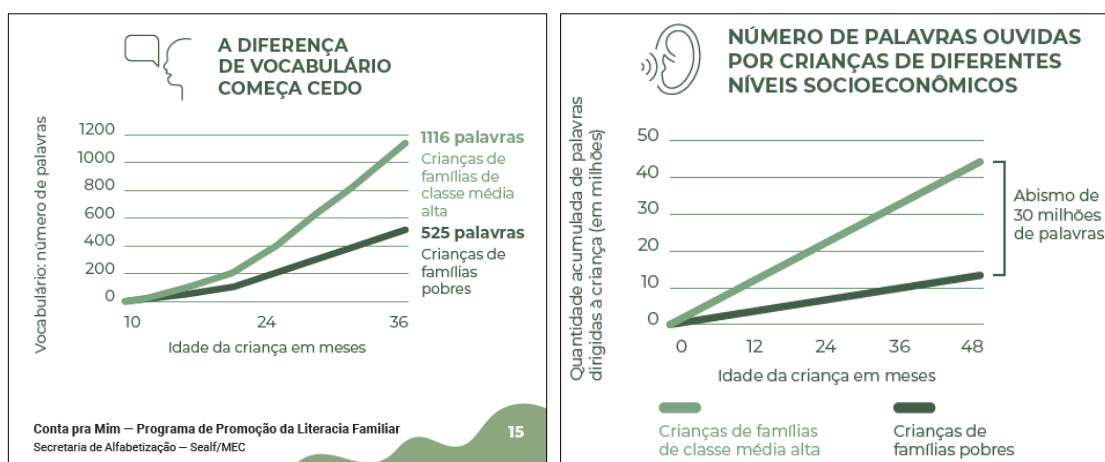
<sup>58</sup> Ademais, além dessa importação de saberes, a política escolhe como mascote do programa um animal que não pertence à fauna brasileira, um urso, com a pretensão de representar de modo “lúdico” as práticas de literacia familiar.

Governo.

Nesse campo de disputa, é possível problematizar o uso rudimentar de evidências científicas em um documento que parece ser destinado mais às mulheres-mães do que aos homens-pais. Utiliza-se a “ciência” com o objetivo de atuar no convencimento de mulheres. Segundo Dal’Igna (2011, p. 134), “na contemporaneidade, é preciso agir sobre a conduta do sujeito para torná-lo capaz de se autogovernar. Torna-se importante conduzir a família, e principalmente a mulher-mãe, a ver-se, interrogar-se sobre a sua própria conduta” na gestão da vida familiar. Nesse sentido, a demanda pela leitura de um documento que se nomeia como *Guia* pode ser compreendida como uma estratégia de biopoder relacionado a um conjunto de normas que estabelecem subjetividades femininas aptas a se conformar na posição de mulher-mãe-professora-do-lar que esse currículo pretende fabricar.

Ao recomendar as práticas de interação verbal, o *Guia* busca assegurar às famílias pobres, público preferencial do programa, uma transformação social que se condiciona exclusivamente à realização da literacia familiar, nos moldes prescritos. O programa demanda, assim, a posição de sujeitos mães/pais como figuras centrais ao aprendizado das crianças em casa, ao mesmo tempo em que as(os) colocam como sujeitos faltosos, dependentes de um manual que conduza suas ações: “Quando empregadas por *famílias pobres*, as práticas de **Literacia Familiar** têm o poder de mudar a realidade apresentada nesses gráficos” (BRASIL, 2019a, p. 16) [Destaque do documento] [Itálico meu]. Os gráficos aqui referidos são utilizados para respaldar empiricamente tal pressuposto como verdade, e apresentam a quantidade de palavras proferidas e ouvidas, em família, por crianças de “níveis socioeconômicos” distintos:

Figura 9. Gráficos



Fonte: (BRASIL, 2019a, p. 15-16).

Nota-se como esse currículo opera “um governo que se tornou centrado na administração “científica” das populações” (WALKERDINE, 1995, p. 209) e que, ao acionar dados com estatuto de verdade científica, tenta convencer as famílias de classes mais vulneráveis de que a responsabilidade pelo desempenho escolar das(os) filhas(os) é apenas delas, silenciando qualquer problematização com relação às políticas públicas que deveriam garantir tal direito.

Ademais, em um país onde o acirramento da desigualdade social é um dilema socioeconômico cada vez mais complexo, e onde a desvalorização da educação pública caminha a passos largos, tais procedimentos parecem negligenciar o contexto geral brasileiro, marcado, nos últimos anos, por severos cortes de investimentos federais na educação e pelo aumento do desemprego e da miséria<sup>59</sup>. Mesmo diante de tais circunstâncias, esse currículo recorre a estudos norte-americanos para interditar o modo de vida de famílias pobres, ao declararem uma concepção fantasiosa de organização familiar que, sobretudo, ignora as especificidades da desigualdade social brasileira. Ressaltam, desse modo, a convivência das famílias de classe média alta como sendo o arranjo social e a convivência mais adequada e verdadeira, como mostra o seguinte marcador de interações verbais: “Estudos conduzidos nos Estados Unidos da América evidenciaram que, entre as *famílias pobres e as famílias de classe média alta*, há um **abismo** tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos” (BRASIL, 2019a, p. 15) [Destaque do documento] [Itálico meu].

Tal excerto explicita um tensionamento dessa política curricular, denunciando que “enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizados e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas” (SILVA, 2013, p. 190). Privilegia-se um modo de ser família de classe média alta e, dessa forma, é fixada uma noção particular de sujeito. Parece que, dessa maneira, colocam em funcionamento outra estratégia de governo da população. Ao apresentar o que é um problema das classes populares para a classe média, deseja-se que a classe média, ao visualizar o problema, não o reproduza. Digo isso considerando que, nos moldes como a política é implementada, dificilmente essas prescrições serão lidas pelo público ao qual o programa diz se destinar (famílias pobres).

Ao lembrar o contexto reacionário e neoliberal que ampara a implementação do *Conta pra Mim*, concordo com Ramallete (2020, p. 156), quando diz que as orientações do *Guia*

---

<sup>59</sup> Notícias que evidenciam tal cenário podem ser vistas nos principais meios de comunicação, especialmente em jornais *online*, como por exemplo: *Com inflação e desemprego em alta, 'índice de miséria' tem patamar recorde no país*, publicada em 11/08/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/08/11/com-inflacao-e-desemprego-em-alta-indice-de-miseria-tem-patamar-recorde-no-pais.ghtml> (Acesso em 15/09/2021).

podem ser percebidas como mero “fingimento; afinal, em um Estado neoliberal sustentado por reformas, retiradas de direitos, jornadas exaustivas de trabalho, *uberização* da atividade laboral, precarização da classe trabalhadora”, poucas são as famílias que dispõem de tempo e condições financeiras para efetivarem a literacia familiar nos moldes estabelecido pelo programa federal. É possível inferir, por exemplo, que o programa demanda um bom acesso à internet, para baixar os arquivos dos livros dos Contos de Fadas e do *Guia de Literacia Familiar*, para assistir aos 40 vídeos instrutivos e ouvir os *audiobooks* disponibilizados pelo programa. Convém acrescentar, ainda, que o contexto de pandemia da Covid-19 escancarou outra vertente da desigualdade social no Brasil, mostrando que 46 milhões de brasileiros(as) não possuem o acesso efetivo à internet (RAMALHETE, 2020). Soma-se a isso, é claro, o fato de que poucas famílias dispõem de recurso financeiro para arcar com as impressões dos livros e de tempo, para o devido acompanhamento de todas essas demandas.

Dal’Igna (2011, p. 135) mostrou, em sua pesquisa de doutorado, que gênero e pobreza atravessam e constituem, em um contexto neoliberal, “ações de governmentação [que] não estão dirigidas a todas as famílias, ou à família de modo geral, mas especialmente às mulheres-mães”. A pesquisadora identificou, a partir dos conceitos de pobreza e gênero, as “tecnologias de governmentação que operam sobre as famílias pobres, sobretudo as mulheres-mães pobres, visando a torná-las capazes de contribuir ativamente, com apoio mínimo do Estado” (DAL’IGNA, 2011, p. 136). A pesquisa salientou também como esse tipo de governo age, sob a premissa da participação, no sentido de produzir uma mulher-mãe que se torne parceira da escola e, por conseguinte, se responsabilize exclusivamente pelo desempenho escolar das(os) filhas(os).

De forma semelhante, ao comentar os estudos de Meyer (2006) sobre os processos contemporâneos de gestão da vida de mulheres-mães, a autora analisou uma “intensificação e uma multiplicação de investimentos educativo-assistenciais que focalizam a mulher, visando a transformá-la numa *mãe cuidadora*” (DAL’IGNA, 2011, p. 136), em articulação, desse modo, com os processos de gestão da vida, uma biopolítica. De acordo com os dois estudos, esse tipo de governo atua sob o “pressuposto de que o amor materno é um sentimento inerente à condição de mulher” (DAL’IGNA, 2011, p. 137), e, dessa forma, o biopoder governa a mulher-mãe cuidadora para incorporar às políticas públicas uma concepção de que “os problemas sociais podem ser resolvidos, em grande parte, na medida em que a mulher-mãe se torna parceira do Estado” (DAL’IGNA, 2011, p. 136).

Tendo isso em vista, compreendo ser comum, em currículos oficiais de ensino, haver o

acionamento de evidências científicas para validar as prescrições pedagógicas, haja vista que tais publicações visam convencer um grupo de profissionais da Educação a balizar suas ações com base nesse discurso. No entanto, quando esse acionamento ocorre destinado às famílias (mulheres-mães), operando como uma estratégia política-discursiva de falar explicitamente, para as “famílias pobres”, que é possível garantir autonomamente que suas filhas e filhos tenham sucesso escolar, tal procedimento acaba por atingir outras classes sociais, fomentando, sobretudo, a defesa ao ensino domiciliar.

O *Guia* veicula a seguinte afirmação: “literacia Familiar é o reconhecimento de que os pais são os primeiros professores de seus filhos” (BRASIL, 2019a, p. 12). De forma semelhante, o documento salienta, na portaria que o respalda, que seu princípio de atuação é “o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos” (BRASIL, 2020). Caldeira (2022, p. 15) destaca que a PNA, que instituiu o *Conta pra Mim*, demanda a “posição de sujeito ‘pai/mãe responsável pela alfabetização’” das(os) filhas(os) ao convocar e orientar a família no acompanhamento das práticas de leitura em casa, deixando expresso o entendimento de que o ônus pelo desempenho escolar da criança é da família. Esses dizeres, articulados à informação de que o atual Secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim<sup>60</sup>, “tem como uma de suas principais bandeiras (e também de seus negócios) o ensino domiciliar, ou *homeschooling*<sup>61</sup>”, demonstram que o *Conta pra Mim* é um programa que se insere em uma racionalidade que visa instaurar uma nova dinâmica educacional, domiciliar, na sociedade brasileira.

Considerando-se tais aspectos, e ao analisar o *Guia*, é possível perceber a atuação de um governo por meio de saberes que afirmam uma lógica de educação domiciliar e um biopoder que pretende desempenhar sob as famílias as normalizações desejadas em uma sociedade conservadora e capitalista. Tendo em vista que o biopoder é elemento indispensável nesse sistema econômico, visto que “só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos

---

<sup>60</sup> As ideias de Carlos Nadalim “circulam na internet desde 2013, quando ele criou o blog Como Educar seu Filhos, e agradam aos entusiastas da Educação domiciliar, os combatentes dos pensamentos de Paulo Freire e os defensores do método fônico de alfabetização”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16065/quem-e-o-que-pensa-carlos-nadalim-o-novo-secretario-de-alfabetizacao-do-mec>. (Acesso em 02/05/2021).

“Antes de assumir o cargo de Secretário de Alfabetização, em fevereiro de 2019, Nadalim era coordenador pedagógico da escola Mundo do Balão Mágico, em Londrina (PR). Foi cofundador do blog *Como educar seus filhos*, no qual publica “vídeos, entrevistas e artigos com dicas para os pais sobre educação infantil, especialmente no tocante à alfabetização familiar”. Afirma ter ajudado, “pela internet, 1.630 pais e mães a alfabetizarem seus filhos em casa”. Disponível em: <https://www.quatrocinco.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra> (Acesso em 02/05/2021).

<sup>61</sup> Disponível em: <https://www.quatrocinco.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra> (Acesso em 02/05/2021).

processos econômicos” (FOUCAULT, 1988, p. 132); é plausível considerar que a manutenção de um modo de vida, gerida por meio de um tipo específico de arranjo familiar, é de interesse desse sistema capitalista, que demanda e fabrica corpos aptos a um modo de produção. Desse modo, a lógica desse currículo segue normalizando o modelo tradicional de família – pai na maior hierarquia, mãe e filhas(os) submissos ao pai –, favorável ao atual sistema político-econômico.

Ramalhete (2020), ao discorrer sobre a literacia familiar como um nicho problemático em defesa da educação domiciliar, destaca a impossibilidade de se discutir o *Conta pra Mim* sem que se preste uma devida atenção à atual conjectura política, que apoia iniciativas privadas de ensino e rechaça os direitos públicos à Educação Básica e à literatura infantil. Ao longo de todo o documento do *Guia*, fica exposta a intenção de conformar as famílias, no padrão nuclear heterossexual, para executar ações que se confundem com práticas desenvolvidas nas escolas, como pode ser visto no excerto a seguir, que pretende ensinar à família (mulheres-mães), como narrar o Conto de Fadas dos *Três porquinhos*:

Assim como na prática da **Leitura Dialogada**, selecione **objetos** para o momento da narração. Por exemplo, para contar a história dos três porquinhos, você pode ter em mãos um pouco de palha, um pedaço de madeira e um tijolo. Isso tornará a narração ainda mais atrativa para as crianças (BRASIL, 2019a, p. 54) [Destaques do documento].

Tal recomendação parece ser destinada às(aos) professoras(es), tendo em vista que esse tipo de orientação é muito comum às qualificações que se destinam a ensinar a contação de histórias nas escolas. No entanto, trata-se de uma orientação para que as famílias (mulheres-mães) executem, em casa, situações e vivências de narração de histórias com vistas a transmitir “valores importantes para a vida”, favorecendo o “desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral” (BRASIL, 2019a, p. 51). Os elementos transcritos no documento se assemelham a pressupostos curriculares da educação escolar, utilizados em diferentes planejamentos das práticas de ensino e aprendizagem, como também mostra o excerto a seguir: “as práticas de **Literacia Familiar** contribuem para o desenvolvimento desses **Facilitadores da Alfabetização**. Elas são a mola propulsora para aprender a ler, a escrever e a calcular!” (BRASIL, 2019a, p. 17) [Destaques do documento].

A lista dos “Facilitadores da Alfabetização”, proposta pelo documento, contempla sete habilidades que, novamente, se confundem com prescrições dos currículos utilizados nas escolas e, como já dito, são saberes advindos das “ciências cognitivas da leitura”, como pode

ser visto em uma das páginas do *Guia*:

Figura 10. Facilitadores da Alfabetização para as famílias

**3 Consciência fonológica e consciência fonêmica** -----  
a consciência fonológica é a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. A consciência fonêmica está contida na consciência fonológica, pois se refere ao conhecimento da menor unidade da fala, o fonema. O desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica é fundamental para que, no futuro, a criança seja capaz de, por exemplo, compreender as relações entre as letras e os sons da fala.

Observe abaixo alguns exemplos de habilidades de consciência fonológica e fonêmica:

Consciência fonológica no nível da sílaba: **ma-ca-co** › macaco  
 Consciência fonológica no nível da rima: sabão – melão  
 Consciência fonêmica: /m/.../a/.../k/.../a/.../k/.../o/ › macaco

**4 Conhecimento alfabético** -----  
é identificar as relações dos sons da fala com as letras do alfabeto. É também reconhecer os sons, as formas e os nomes das letras.

**5 Conhecimentos sobre a escrita** -----  
contemplam as convenções da escrita (como a direcionalidade: que se lê da esquerda para a direita, de cima para baixo); a maneira correta de segurar e folhear os livros; a familiaridade com os elementos que compõem um livro (capa, título, autor, ilustrador, etc). Inclui também noções sobre as funções dos sinais de pontuação, bem como a consciência de que os textos são formados por palavras separadas por espaços vazios.

**6 Coordenação motora fina** -----  
é uma habilidade importante para a prática da escrita. A criança deve ser capaz de segurar o lápis e de fazer com ele o traçado das letras.

**7 Funções executivas** -----  
são habilidades relacionadas à capacidade de controlar comportamentos, pensamentos, emoções e impulsos inadequados (**Controle Inibitório**), de manter e operar informações na mente (**Memória Operacional**) e de enfrentar com criatividade situações e problemas inesperados e variados (**Flexibilidade Cognitiva**).

Conta pra Mim – Programa de Promoção da Literacia Familiar  
 Secretaria de Alfabetização – Sealf/MEC

22

Fonte: (BRASIL, 2019a, p. 22).

Conforme salientado, tais prescrições, tão específicas a algumas práticas escolares, demonstram que esse currículo busca posicionar as mulheres-mães como professoras(es) das(os) suas(seus) filhas(os). Ao considerar algumas habilidades citadas pelo *Guia*, como consciência fonológica, fonêmica, alfabética, coordenação motora fina, entre outras, é inquietante pensar que apenas uma minoria das famílias brasileiras compreenderia tais expressões.

Não sendo suficiente, o documento ainda destaca algumas perguntas direcionadas ao desenvolvimento de técnicas “PAVERE” e “QueFale-ComVida” no contexto do lar (BRASIL, 2019a, p. 44), como mostram as imagens:

Figura 11. Técnicas de Leitura dialogada

## PAVERE

### Perguntar - Avaliar - Expandir - Repetir

**Descrição geral:** é uma técnica que deve ser utilizada após a leitura completa de uma história. Trata-se de uma sequência de quatro etapas em que comandos e perguntas orientam as interações entre adultos e crianças. Durante a releitura de um livro, empregue essa técnica repetidas vezes, abordando diferentes aspectos da história.

---

**PERGUNTAR**

<p>Pergunte à criança algo sobre o que está nas ilustrações ou sobre o que acabou de ser contado.</p>	<p>"O que Chapeuzinho Vermelho levou para a vovó?"</p>
---	--

---

**AVALIAR**

<p>Avalie a resposta da criança. É correta? É incompleta? Respostas erradas devem ser corrigidas amorosamente, sem destacar o erro.</p>	<p>Criança — "Doces!" Adulto — "Muito bem! Ela levou doces para a vovó." Se a resposta dada for "morangos", o adulto pode dizer: "Além dos doces, bem que ela poderia ter levado morangos também, não acha?"</p>
---	--

---

**EXPANDIR**

<p>Expandir a resposta da criança, acrescentando mais elementos e informações.</p>	<p>Adulto — "Sim, ela levou doces, que foram carinhosamente embalados e colocados numa linda cesta."</p>
--	--

---

**REPETIR**

<p>Peça que a criança repita a resposta expandida. Isso ajudará a consolidar as novas informações.</p>	<p>Criança — "Chapeuzinho Vermelho levou uma linda cesta cheia de doces para a vovó."</p>
--	---

## QueFaleComVida

**Descrição geral:** é uma técnica que complementa a técnica anterior. São cinco categorias de perguntas que podem iniciar uma sequência de PAVERE.

---

**Que**  
de **Questões do tipo quem, quem, quando...**

<p>São perguntas com pronomes e advérbios interrogativos: quem, quem, quando, quanto, onde, como, etc.</p>	<p>"O que o Lobo Mau fez com a vovó de Chapeuzinho Vermelho?" "Como o Lobo Mau derrubou as casas dos porquinhos?"</p>	
--	---	--

---

**Fa**  
de **Final Aberto**

<p>São perguntas cujas respostas não se resumem a um simples "sim" ou "não". São perguntas que têm respostas abertas.</p>	<p>"Qual era o plano do Lobo Mau para devorar Chapeuzinho Vermelho?" "Na história dos Três Porquinhos, de qual das casas você gostou mais?" "Por que os porquinhos estavam com medo do Lobo Mau?"</p>	
---	---	--

---

**Le**  
de **Lembrar**

<p>São perguntas para lembrar o que foi lido, retomando episódios passados.</p>	<p>"Você se lembra do que a mãe disse antes de Chapeuzinho Vermelho sair pela floresta?" "De que era feita a primeira casa derrubada pelo sopro do Lobo Mau?"</p>	
---	---	--

---

**Com**  
de **Completar**

<p>Deixe uma lacuna ao final de uma frase ou de um verso para que a criança a complete. São perguntas ideais para livros com rimas e repetições.</p>	<p>"Marcha soldado, cabeça de ____?" "Batatinha, quando nasce, espalha rama pelo ____?"</p>	
--	---	--

---

**Vida**  
de **Relação com a vida da criança**

<p>São perguntas que relacionam a história a situações da vida de uma criança, criando uma ponte entre a vida real e os livros.</p>	<p>"Existe algum colega na escola que é tratado como o Patinho Feio?" "Os piratas enterraram o tesouro em uma praia. Como era a praia que nós visitamos nas férias?"</p>	
---	--	--

Fonte: (BRASIL, 2019a, p. 45).

De acordo com o *Guia*, as duas técnicas apresentadas referem-se à "Leitura Dialogada que se combinam e que são muito usadas mundo afora" (BRASIL, 2019a, p. 44). Muitos exemplos de intervenções, a partir do Conto de Fadas *Chapeuzinho Vermelho*, são remontados para ensinar técnicas especializadas do campo da "Ciência cognitiva da Leitura" às famílias (mulheres-mães), que, como se sabe, encaram em seu cotidiano inúmeras demandas ligadas ao cuidado e aos afazeres domésticos.

Além do mais, é importante frisar que a pandemia causada pela COVID-19 ressaltou as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas famílias, especialmente por mulheres-mães, relacionadas à disponibilidade para ensinar as crianças, com tanta especialidade, a partir da experiência imposta pelos modelos de ensino remoto adotados por diferentes redes de ensino. Bianca Guizzo, Fabiana Marcello e Fernanda Miller (2020, p. 11), mostram que o isolamento social em decorrência da pandemia ocasionou a necessidade de "reinvenção do cotidiano de famílias", e apresentam dois relatos, que circularam em grupos de um aplicativo de mensagens, onde são destacados a centralidade da presença das mulheres-mães em casa e os dilemas vivenciados por elas para realizar todos os cuidados domésticos, profissionais e pedagógico-escolares das(os) filhas(os). Em um dos relatos, a mãe explicita o acúmulo de várias funções, e

diz: “como é que eu vou fazer agora pra trabalhar, pra cozinhar, pra limpar, e pra ainda fazer *homeschooling*?” (GUIZZO; MARCELLO; MILLER, 2020, p. 13).

Apesar da complexa relação de poder que envolve os corpos das mulheres-mães e a efetivação do ensino domiciliar, o *Guia*, mesmo após apontar técnicas especializadas de ensino às crianças, ainda insiste na possibilidade de realização da literacia familiar, em casa, de maneira simples e sem muito conhecimento: “não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a **Literacia Familiar**. As práticas de **Literacia Familiar** são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: **você e seu filho!**” (BRASIL, 2019a, p. 13) [Destaques do documento]. Analiso que, com isso, o documento declara uma sofisticada estratégia de governo, pois desresponsabiliza o Estado por medidas efetivas de acesso, oportunidade e qualidade educacional nas escolas brasileiras. A estratégia adotada, então, é de responsabilizar as famílias (mulheres-mães), de modo a abonar o Estado, tendo em vista que, se o Governo Federal considerasse a complexidade de tal questão, não haveria como atribuir somente às famílias (mulheres-mães) a responsabilidade pela literacia familiar. Nesse sentido, tal estratégia funciona demarcando a atuação do Estado em um suposto cumprimento de sua obrigação, que investiu recurso público em uma política como o *Conta pra Mim* para pretender formar as famílias (mulheres-mães) para atuar como professoras(es) de suas(seus) filhas(os).

Ao hierarquizar e classificar a população, o programa atua pela prerrogativa de governar corpos aptos ao ensino domiciliar. José Castilho (CONTA, 2020, *s. p.*), ao comentar o programa *Conta pra Mim* e seu formato de literacia familiar, ressalta que “essas platitudes valem para uma família de classe média alta, talvez dos EUA”<sup>62</sup>, uma vez que, no Brasil, a impossibilidade financeira e o contexto de precarização do trabalho inviabilizam a efetivação de tal proposta. Ainda segundo o pesquisador, o *Conta pra Mim* pode ser percebido como fantasia, “já que o próprio Estado não provê as devidas condições para que os pais [as mães e demais responsáveis] possam de fato chegar em casa e encontrar as crianças que, durante o dia, já foram à escola em tempo integral” (CONTA, 2020, *s. p.*). O que se vê é um governo dirigido para um tipo específico de família: nuclear, heterossexual e de classe média. Além do mais, no Brasil é esse o arranjo familiar que costuma ser alvo de políticas, campanhas federais e outros anúncios, como afirma Xavier Filha (2012, p. 314): “os indicativos desta idealização [família nuclear] são facilmente encontrados em propagandas e outros artefatos culturais produzidos

---

<sup>62</sup> Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. (Acesso em 12/07/2021).

socialmente”.

A partir das análises tecidas, é possível perceber como esse *currículo de Contos de Fadas* está imerso em relações de poder-saber que objetivam a gestão da vida das pessoas que o vivenciam, por meio desse tipo de proposição de literacia familiar. É nesse contexto que argumentei como ele pode ser compreendido como uma técnica de biopoder para prescrever um padrão de família nuclear heterossexual, a partir de procedimentos específicos de poder. Para tanto, funciona estrategicamente, dizendo destinar-se às “famílias pobres”, mas, por outro lado, demonstra-se claramente inacessível a esse público. O que esse currículo faz, acredito, é mostrar para a classe média um problema das classes populares para que ela não o reproduza. Desse modo, empreende-se uma administração da vida pelo corpo e realiza-se uma “gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 1988, p. 131), por meio de divisões e separações dos sujeitos-alvo desse currículo, para obter a sujeição dos corpos e o controle da população. Assim, o poder político apropria-se da gestão da vida. Esse plano, contudo, parece abarcar apenas os corpos enquadrados dentro das normas de gênero, na “epistemologia binária” (PRECIADO, 2019) feminino-masculino, perfazendo um único modo de vida a ser legitimado.


Os procedimentos de poder analisados aqui demonstram que esse currículo funciona em uma perspectiva prescritiva e generalizante de posições de sujeito, que intenciona convencer uma suposta família idealizada a realizar a literacia familiar. Entram em jogo condutas humanas que orientam e promovem a própria vida, conforme a lista de mandamentos disponibilizada, expressando o funcionamento do biopoder para garantir tipos de vida que importam ao sistema fictício de sexo-gênero (BUTLER, 2018b), e que performam, em corpos e arranjos familiares discretos, homens-mulheres, meninos-meninas. Até porque, num cenário político “fortemente constituído por um casamento entre neoconservadorismo e neoliberalismo, que vem objetivando agregar pânico moral às relações entre gênero, sexualidade e educação” (PARAÍSO; RANNIERY, 2019, p. 1409), o Governo brasileiro instituir um programa de literacia familiar, dando destaque aos Contos de Fadas tradicionais, parece ser uma clara demonstração de como essa seleção está interessada em preservar as normas prevalentes de gênero.

Apesar disso, volto a lembrar, com Foucault (1999, p. 88), que “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. Faz parte de qualquer disputa, e também se faz nas extremidades, nas fissuras, nas brechas, nos conflitos. Mesmo admitindo que tais procedimentos de poder “se origina[ram] e cujo esboço geral ou cristalização institucional tom[ou] corpo nos aparelhos estatais” (FOUCAULT, 1999, p. 88), sabe-se também

que outros procedimentos podem surgir no “campo estratégico das relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 90). Compreendo, assim, que as instruções encontradas no *Guia*, impulsionadas pelo *Conta pra Mim*, não representam a única e exclusiva forma de incentivo à leitura literária em família, e devem ser percebidas como propostas que buscam atender à contingência histórica, reacionária e conservadora, que as contextualizam. Esse currículo assume, assim, também um caráter transitório e, mais que isso, coexiste com outras<sup>63</sup> formas de incentivo à leitura literária, capazes de privilegiar a expressão da diferença, abarcando a pluralidade de formas de ser e existir.

---

<sup>63</sup> Cito como exemplo duas outras formas de incentivo à leitura literária com crianças, em família, publicadas pelo Ministério da Educação, em 2016, e pela Prefeitura de Belo Horizonte em 2017. “Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor”, de autoria de Celia Belmiro e Cristiene Galvão. Disponível em <[https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos\\_colecao/Encarte.pdf](https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Encarte.pdf)> Acesso em 10/05/2022. “As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância” Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes. Disponível em <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/assistencia-social/Diversos%20CMDCA/As%20criancas%20e%20os%20livros.pdf>> Acesso em 10/05/2022.



*Era uma vez... Contos de Fadas e a  
conservação de posições de sujeito homens e mulheres  
que, historicamente, foram impostas como corjetas.*



## 5. A FORÇA REITERATIVA DE UM CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS: AS PRESCRIÇÕES PREVALENTES DE GÊNERO E A INCITAÇÃO A CONDUTAS DICOTÔMICAS

Como já visto, um currículo, ao atuar como linguagem, se institui em normas, programas e prescrições que perseveram o desejo de produzir sujeitos específicos dentro da rede discursiva das relações de poder-saber e subjetividade. Para isso, o currículo busca, segundo Corazza (2001, p. 15), “‘um sujeito’ que lhe permita reconhecer-se nele”, e demanda, assim, uma forma particular de condução dos indivíduos. Nesse sentido, as pedagogias de gênero atuam para regular o binarismo masculino-feminino que, segundo Paul B. Preciado (2013, p. 3) opera como “polícia de gênero e exige qualidades diferentes do menino e da menina” preparando “a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial”. Desse modo, é possível considerar que os Contos de Fadas se inserem na “cadeia discursiva que produz gêneros [que reitera normas] e disponibiliza determinados modos de ser considerados como adequados a corpos identificados como masculinos ou femininos” (CALDEIRA, 2021a, p. 150). Para essa fabricação discursiva do corpo, diferentes técnicas e procedimentos são acionados para produzir subjetividades desejadas e socialmente aceitas.

Neste capítulo, problematizo, inspirada em Silva (1995, p. 191), “quais posições de poder – em termos de gênero – estão sendo reforçadas com as experiências proporcionadas pelo currículo” aqui investigado. Analiso que as relações de poder que abarcam os Contos de Fadas me permitem considerar que há uma fração de elementos deste currículo que compõe uma *força reiterativa* das normas de gênero. Argumento, assim, que essa força incita um governo das crianças por meio de prescrições prevalentes de gênero, ao apresentar versões sobre o que é *ser homem* e *ser mulher*, com base em subjetividades femininas e masculinas amplamente conhecidas e autorizadas em nossa sociedade. Objetivo mostrar que, por meio de uma *técnica de naturalização dicotômica*, esse currículo aciona diferentes procedimentos e estratégias para a produção de subjetividades que reiteram performances de gênero naturalizadas na cisão hierárquica entre masculino e feminino. Tem-se, assim, a conservação de posições de sujeito homens e mulheres que, historicamente, foram impostas como corretas. Desse modo, apresento o capítulo dividido em cinco tópicos nomeados conforme os procedimentos de poder analisados: o *amor romântico*, a *hipervalorização da masculinidade*, o estabelecimento de um *modelo de matrimônio*, a *naturalização das tarefas domésticas como femininas* e a fabricação do *padrão de beleza feminina*. Diante disso, observo que a técnica de naturalização dicotômica,

por meio dos procedimentos citados, atua nesse *currículo de Contos de Fadas* produzindo subjetividades distintas para corpos femininos e masculinos. Entendo que os modelos de masculinidade e de feminilidade desejáveis e aqueles que são compreendidos como incorretos são fundamentais para a compreensão das subjetividades generificadas produzidas e divulgadas pelos Contos de Fadas aqui analisados.

### 5.1 O amor romântico na produção da docilidade feminina e do heroísmo masculino

Ao analisar os Contos de Fadas foi possível observar que o currículo em questão 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 (2003, p. 34), essa lógica dicotômica estabelece “um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade)”. 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<sup>64</sup> 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*, 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:

---

<sup>64</sup> Segundo Anna Paula Vencato (2014) a expressão cisgênera tem sido bastante utilizada pela militância identificada como trans e feminista para significar que “o gênero de uma pessoa está de acordo com o sexo que lhe foi assignado ao nascer” (VENCATO, 2014, p. 214). O oposto, o que ainda é percebido como anormal em nossa sociedade é compreendido a partir do prefixo trans, quando a pessoa não performa conforme a norma do sistema sexo-gênero (BUTLER, 2018c).

Figura 12. Amor à primeira vista



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020m).

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 a atuação do procedimento do amor romântico 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 dicotomia se efetiva quando Rapunzel permanece à espera de salvação na torre, até que surge o príncipe para salvá-la e tomá-la em casamento. Reitera-se, assim, o anseio desse currículo por subjetividades femininas dóceis e masculinas heroicas, a partir do procedimento do amor romântico. Isso também ocorre, por exemplo, nos desenhos animados da *Disney* produzidos a partir dos Contos de Fadas. Segundo Cláudia 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”.

No conto *A Água da Vida*, a técnica de naturalização dicotômica, por meio do procedimento 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 13. Príncipe herói x princesa doce



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020a).

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  
 (MINISTÉRIO, 2020a)<sup>65</sup>.

Essa cena romântica, que se tornou corriqueira, de diferentes modos<sup>66</sup>, nos endereçamentos às crianças, 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<sup>67</sup>. 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 homens, 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. A representação feminina, por sua vez, na figura da princesa, é relegada a um apagamento e passividade diante dos rumos de sua vida e, por meio do procedimento do amor romântico,

<sup>65</sup> Fragmento do conto *A Água da Vida*.

<sup>66</sup> Essa ilustração representa uma cena comum presente nos livros de Contos de Fadas, mas também nos desenhos animados e, especialmente, em filmes produzidos a partir das narrativas dos Contos de Fadas que se tornaram, desde o século XX, bastante populares. Trata-se de uma cena demasiadamente presente no currículo em análise, como será apresentado ao longo deste capítulo.

<sup>67</sup> Jurandir Freire Costa, ao comentar sobre a invenção do amor romântico, mostra, em sua obra *Sem Fraude Nem Favor*, que "o amor foi inventado, como o fogo, a roda, o casamento, a medicina, o computador, a democracia, o nazismo, os deuses e as diversas imagens do universo". Para o autor, que resgata a constituição histórica do tema, o Ocidente construiu a ideia de amor romântico e casamento a partir do advento da burguesia e, que atualmente, as novas formas de se viver a liberdade e as relações trazem problematizações para esse campo, que, segundo o pesquisador, pode ser reinventado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs15119805.htm>> (Acesso em 22/10/2021).

cumpra a clássica prescrição de busca pelo casamento.

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, 2020a, 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, uma posição de sujeito homem-herói, sempre disposto a encarar aventuras. Fica destacada uma performance que incita uma subjetividade masculina idealizada de 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).

Por meio da figura da princesa, demanda-se uma posição de sujeito mulher-dócil, desejando, assim, uma subjetividade que esteja disposta a viver passivamente, à espera de ações, externas ao seu corpo, que possam definir o seu destino. Essas ações estão concentradas, por certo, na performance masculina. A primeira delas, quando o príncipe desfaz o encanto que pesa sobre seu reino, e a segunda, quando retorna para se casar com a princesa. O afincamento da princesa em relação ao casamento demonstra que ao feminino é autorizada apenas a busca pela efetivação da união matrimonial. Ademais, não há, no roteiro do conto, outras performances femininas que possibilitem analisar a existência de conflito à prescrição de docilidade para as mulheres. Observa-se, portanto, a produção de performances que reiteram “a posição de sujeito mulher romântica tanto por sua exclusão da aventura, como pela vinculação ao amor” (CALDEIRA, 2021a, p. 156).

Diferentes pesquisas<sup>68</sup> 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 João Paulo 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

---

<sup>68</sup> Alguns exemplos desses estudos podem ser encontrados nas pesquisas de Daniela Finco (2003), Zandra Argüello (2005), Danielle Carvalhar (2009), Cristina Reis (2011), Constantina Xavier Filha (2011, 2016), Cláudia Rael (2013), João Paulo Silva (2018) e Maria Carolina Caldeira (2021a).

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 Cristina 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 rejeitados. Segundo Reis (2011, p. 105) [Itálico da autora], 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 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*” [Itálico da autora]. 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.

Em *Rapunzel*, a centralidade da reiteração de uma performance feminina dócil e destinada ao casamento parece negligenciar o fato de que o roteiro anuncia que a princesa tinha apenas doze anos de idade quando, trancada na torre, recebeu a visita do príncipe e por ele se apaixonou. Sobre o destaque da idade de uma criança, é interessante notar que o *Guia de Literacia Familiar* prescreve às famílias que tenham uma atenção especial no momento de selecionar os livros que sejam “adequados aos valores de sua família” (BRASIL, 2019a). Sendo assim, é possível problematizar que as discussões em torno do casamento precoce das meninas, tão combatidas na sociedade Ocidental, de um modo geral, parecem não ser uma questão a se considerar, haja vista a publicação dessa versão do conto *Rapunzel*. Sabe-se que o contexto histórico dessas histórias tradicionais autorizava o casamento para crianças tão novas. No entanto, tal fenômeno é hoje rejeitado na sociedade brasileira, que, por meio de prescrições

legais<sup>69</sup>, tem buscado resguardar o desenvolvimento de crianças nessa faixa etária. Isso também parece demonstrar um conflito nesse currículo, que pretende ser homogêneo em suas prescrições, mas não escapa às contradições que a literatura, de um modo geral, também expressa em seus roteiros.

Parece que o procedimento do amor romântico, nesse currículo, também atua interditando a presença de um fragmento, da versão dos Irmãos Grimm para o conto *Rapunzel*, em que a princesa recebia a visita do príncipe todas as noites e que, após ter sido abandonada no deserto, dá à luz a dois bebês gêmeos, um menino e uma menina. Isto é, ela ficou grávida nos encontros com o príncipe na torre, antes de se casarem. É possível analisar que a retórica reacionária que contextualiza a seleção dos contos do *Conta pra Mim* se faz atravessada por um discurso que intitula “pró-família-nuclear-heterossexual”, e comumente divulga ditos em defesa da castidade. Tal empreitada ocorre sob o argumento religioso de que “o sexo é uma união entre o homem e a mulher, ordenada por Deus, singularmente unitiva e reprodutiva, projetada para ser praticada apenas no matrimônio<sup>70</sup>”. Isso talvez explique o fato de ter sido suprimido, no conto, o trecho em que as personagens se encontravam às escondidas, assim como o resultado de tal enlace, com o nascimento de dois bebês, antes da celebração do matrimônio no reino do príncipe.

Na adaptação contemporânea intitulada *Rapunzel e o Quibungo* (COELHO; 2012), também é possível observar a reiteração de performances dicotômicas na vinculação das personagens ao amor romântico. A narrativa destaca que, no encontro entre o príncipe Dakarai e Rapunzel, houve um “amor à primeira vista” (2012, *s.p.*). O personagem-monstro, Quibungo, ao falar com Rapunzel para se referir a Dakarai, diz: “olha seu namoradinho corajoso” (2012, *s.p.*). Além disso, o roteiro também deixa dito que Dakarai e Rapunzel “muito felizes, ficaram de mãos dadas, olhando um para o outro e sorrindo” e que “viveram juntos pelo tempo afora” (2012, *s.p.*). Esses dois últimos excertos finalizam a história, acompanhados pela ilustração a seguir:

---

<sup>69</sup> O Governo Federal sancionou a lei 13.811 de março de 2019 que proíbe o casamento de menores de 16 anos. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/03/13/proibicao-de-casamento-para-menor-de-16-anos-e-sancionada-pelo-governo-federal> (Acesso em 03/09/2021).

No Brasil, entre 2014 e 2018, registrou-se pelo menos 1.284 casamentos de meninas e 73 de meninos menores de 15 anos se casaram. Disponível em <https://revistamarieclaire.globo.com/Mulheres-do-Mundo/noticia/2020/08/lei-permitiu-1284-casamentos-de-meninas-menores-de-15-anos-desde-2014.html> (Acesso em 03/09/2021).

<sup>70</sup> Excerto extraído do site de um Padre da igreja católica da Arquidiocese de Cuiabá / Mato Grosso. Disponível em: <https://padrepauloricardo.org/blog/deixar-o-beijo-para-o-casamento-sim-ou-nao> (Acesso em 03/09/2021).

Figura 14. União de Rapunzel com Dakarai



Fonte: (COELHO; 2012).

A versão *Rapunzel e o Quibungo*, se comparada à outra versão analisada, não prescreve o enlace entre o príncipe e Rapunzel por meio do casamento. Apesar disso, os excertos apresentados permitem inferir que a união entre os dois parece ter se efetivado. Pode-se analisar, também, que a mesma contradição vista no outro conto de *Rapunzel* parece caracterizar essa adaptação. O roteiro informa que a princesa tinha apenas sete anos quando foi raptada pelo Quibungo e que, alguns anos depois, o príncipe Dakarai ouviu o seu canto e se aproximou da torre, desejando conhecer a dona do “canto mais lindo e mais triste de sua vida” (COELHO; 2012, *s.p.*).

Nesse currículo, as características do príncipe e da princesa serão as performances que prevalecerão nos ensinamentos que se pretende incitar pelo procedimento do amor romântico. Também no conto *Cinderela* a princesa é mantida presa, como uma súdita, pela madrasta, que representa a figura da bruxa no roteiro. Nessa condição, a princesa chora e sonha com sua liberdade, que, acredita, só será garantida quando “encontrar um verdadeiro amor” (MINISTÉRIO, 2020f). No enredo, a madrasta parece ser acionada para demarcar uma conduta oposta à docilidade, quando pune Cinderela e autoriza suas duas filhas a desejarem o príncipe por interesses não mencionados, mas afastados da performance romântica. Aqui, a conduta da bruxa é acionada para reiterar a norma de subserviência feminina. Esse tipo de dinâmica produz exatamente a prescrição de uma subjetividade ao modo dos príncipes e princesas, pois essas duas posições de sujeito são marcadas pelo alcance da felicidade por intermédio do amor romântico.

A bruxa, em *Cinderela*, compõe uma performance feminina possível, mas não almejada. Compreendo que, na impossibilidade de se ensinar a docilidade de forma direta, pelo simples

dizer, a estratégia mobilizada é de punição a quem não é dócil. Dessa maneira, a performance da madrasta é acionada para demonstrar que quaisquer subversões à prescrição de docilidade podem ocasionar uma posição de sujeito mulher-abjeta. Tal posição conforma uma subjetividade feminina não passiva e subversiva. No entanto, não é uma posição desejada, pelo fato, primeiro, de ser uma performance que marca um corpo desviante dos padrões de beleza divulgados pelas princesas clássicas e, segundo, por ser uma subjetividade que está à margem da possibilidade de roteirizar o amor romântico, elemento crucial aos enredos que compõem o *currículo de Contos de Fadas*.

Tendo em vista o que pude analisar até aqui, observo que o procedimento do amor romântico, ao produzir a docilidade feminina e desejar performances masculinas heroicas, reitera o *status quo*, e investe em subjetividades femininas românticas, relegadas ao mundo privado e masculinas guerreiras, atreladas ao mundo público. Analiso que tais posições determinadas aos corpos, em meio às relações de poder, confirmam os argumentos da pesquisadora Valeska Zanello (2018), que, com base no conceito foucaultiano de dispositivo, argumenta que “dentre os dispositivos [de subjetivação] das mulheres, o amoroso apresenta-se como central, e como o maior fator de desempoderamento delas [das mulheres] e proteção psíquica para os homens” (ZANELLO, 2018, p. 61). Isso porque, por um lado, “as mulheres se subjetivam [...] mediadas pelo olhar de um homem que as ‘escolha’”; por outro lado, porque os homens se beneficiam racionalmente, não precisando dedicar esforços, uma vez que têm à disposição uma “prateleira do amor”, onde podem escolher as mulheres desejáveis (ZANELLO, 2018, p. 84). Desse modo, entendo que esse *currículo de Contos de Fadas* corrobora tal tipo de fabricação das relações sociais, funcionando como mais uma tecnologia de gênero a produzir toda a trama do amor romântico, que abarca, dicotomicamente, subjetividades distintas e hierarquizadas entre homens e mulheres.

## **5.2 Hipervalorização da masculinidade: produção da mulher-romântica e do homem-guerreiro**

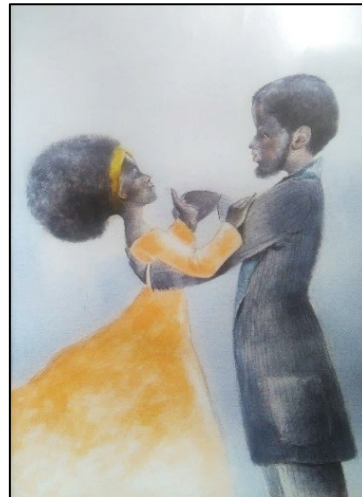
De pedras preciosas vestida  
e chinelinhos de cristal,  
ela vai ser a preferida  
de sua Alteza Real  
(COELHO; 2015)<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Fragmento do conto *Cinderela e Chico Rei*.

Os dizeres acima, proferidos pela fada madrinha do conto *Cinderela e Chico Rei*, demonstram a atuação do procedimento de hipervalorização da masculinidade nos enredos do amor romântico, assegurando ao personagem masculino, central ao roteiro, a oportunidade de escolha do corpo feminino que elege como sendo o seu preferido. Cinderela, após a ajuda de uma fada, consegue ir ao grande baile e a representação de tal cena, no conto, por intermédio do amor romântico, demonstra o clímax da narrativa, marcado pelo alcance de Cinderela ao homem que, cobiçado por todas, a escolhe para dançar: “Chico Rei e Cinderela dançavam e sentiam a mágica do amor” (COELHO; 2015, *s.p.*).

Figura 15. Cinderela e Chico Rei no baile



Fonte: (COELHO; 2015).

Essa versão de *Cinderela* também roteiriza o interesse das figuras femininas pelo grande baile oferecido pelo príncipe e, por consequência, o casamento com ele. A narrativa, dessa forma, ensina às crianças-meninas a posição de sujeito mulher-romântica que deseja ser a escolhida, cujo interesse está destinado a se preparar e batalhar para garantir a preferência do príncipe. Este, por sua vez, também é destinado ao casamento, mas é quem pode, racionalmente, nomear sua mulher preferida. Instrui-se, assim, as crianças-meninas na ideia de que seu destino é a busca por ser a escolhida e a preparação para o casamento. De maneira semelhante, duas versões diferentes do conto *A Princesa e a Ervilha* também funcionam pelo procedimento de hipervalorização da masculinidade ao roteirizar histórias em que o príncipe viaja por diversos reinos em busca de uma verdadeira e legítima princesa para se casar, reforçando sua posição de escolha do corpo feminino, em meio a um universo de possibilidades. Ambos os roteiros analisados demonstram como o gênero se produz de forma relacional entre homens e mulheres,

construídos a partir de diferenças que, por vezes, são “percebidas e valorizadas em meio a relações de poder, que acabam por criar hierarquias entre os gêneros” (CALDEIRA, 2021a, p. 163).

O efeito da prescrição de subjetividades femininas românticas e dependentes de um “príncipe”, em um contexto reacionário como o atual, associada a uma rede discursiva que tem acionado as performances de príncipes e princesas em diferentes ditos, parece acentuar a busca por normalização das condutas infantis às subjetividades desejadas por esse currículo. Isso pode ser visto no empreendimento “Escola de Princesas”<sup>72</sup>, que atua em várias localidades no Brasil, e destina-se a oferecer formação “intelectual, comportamental e vivencial do dia a dia da realeza, [apenas] para meninas com idade entre 4 e 15 anos que sonham em se tornar princesas e fazê-las resgatar a essência feminina que existe em seus corações” (A ESCOLA, *s.d.*)<sup>73</sup>. O lema da instituição é ancorado pela concepção de que “todas as mulheres são princesas e que podemos aprender a aplicar os atributos de caráter e comportamento de Princesa em tudo o que fazemos na vida” (A ESCOLA, *s.d.*). Tais ditos manifestam a pretensão de conformar performances essencializadas e biologizantes de gênero na imposição de um feminino universal que precisa ser preparado para uma vida ao modo de uma princesa tradicional, desejosa pelo matrimônio heterossexual, preocupada com a aparência física e com os cuidados domésticos, atributos que, nessa lógica, são importantes para ser escolhida por um homem.

De acordo com Renata Brandão e Teresa Alves (2021, p. 54), a “Escola de Princesas” é um “marco nos movimentos conservadores que reproduzem práticas discursivas que naturalizam o feminino e a coerência sexo-gênero-desejo, determinando o destino das mulheres para o casamento heterossexual, a maternidade e o cuidado do lar”. Além disso, as autoras afirmam ser possível “atrelar a emergência desta escola e seu sucesso com a onda conservadora da última década que culminou na eleição do presidente Jair Bolsonaro cujo discurso de governo se resumia em ser ‘liberal na economia e conservador nos costumes’” (BRANDÃO; ALVES, 2021, p. 58). Desse modo, “o caráter moralizador que as histórias infantis, de modo geral, e os filmes que muitas vezes nelas se baseiam têm”, (SILVA, 2008, p. 104), também

---

<sup>72</sup> As chamadas “Escolas de princesas” já totalizam cinco franquias implantadas no Brasil. A matriz foi inaugurada em Uberlândia - MG, em 2013. O empreendimento que divulga rentabilidade já conta com unidades em diferentes capitais brasileiras. Vale destacar que por efeito de contestação a este movimento, já há no Brasil, algumas iniciativas de oficinas de “desprincesamento”, inspirado no projeto originado no Chile, com o objetivo de “ensinar as chilenitas a ter autossuficiência e que para ser feliz não é preciso um homem ao lado, bastam elas mesmas”. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/oficina-de-desprincesamento-ensina-autonomia-a-garotas-de-iquique/>. (Acesso em 14/07/2022).

<sup>73</sup> Essas citações foram extraídas do *site* da instituição que divulga também “A Escola de Princesas: todo sonho de menina é tornar-se uma princesa” Disponível em: <http://escoladeprincesas.net/ws/> (Acesso em 08/09/2021).

compõe essa produção discursiva reacionária, que deseja a manutenção de posições de sujeito materializadas em mulheres românticas e sentimentais, à espera de um “príncipe” e afastadas da razão.

Também no conto *Rapunzel e o Quibungo*, a performance feminina é posicionada como aquela que é dependente de uma performance masculina para mudar os rumos de seu destino. É possível observar que Rapunzel é inscrita em uma performance passiva ao longo de todo o roteiro, ao contrário do príncipe Dakarai, que, além de usufruir de liberdade, é inserido na narrativa como caçador e corajoso. De um lado, Rapunzel é citada como aquela que possui uma linda voz e cabelos compridos, duas características de seu corpo que são utilizadas com proveito, em seu aprisionamento, pelo monstro Quibungo. Por outro lado, nenhuma característica física de Dakarai o posiciona como vulnerável, o que fica dito, por meio também das ilustrações, é que seu corpo sugere vigor e proatividade. Nota-se que o procedimento de hipervalorização da masculinidade reitera as prevalências de gênero no sentido de almejar e, assim, ensinar a permanência das hierarquias sociais entre homens e mulheres.

Figura 16. Rapunzel brincando e Dakarai caçando



Fonte: (COELHO; 2012).

Segundo Walkerdine (1995), na história do Ocidente, um raciocínio generificado baseado em uma concepção de racionalidade, fabricou uma percepção naturalizada de que os infantis e as mulheres carecem de razão e independência. De acordo com a autora, as mulheres representariam o irracional e, por isso, Walkerdine argumenta que “ideias sobre razão e raciocínio não podem ser compreendidas historicamente à parte de considerações sobre gênero”, uma vez que a masculinidade é quem foi posicionada como raciocinante

(WALKERDINE, 1995, p. 13). Desse modo, compreendo, assim como Freitas (2014, p. 215), que “se o homem é assim caracterizado, todos/as aqueles/as que não elegem a razão como uma de suas principais características, são tidos/as como inferiores, tais como as mulheres, as crianças, os loucos, considerados seres emocionais”. Sendo assim, às mulheres fica autorizada uma performatividade atrelada a subjetividades emotivas, românticas e submissas. Aos homens, pelo contrário, são associadas posições de razão, força e heroísmo. Por meio da performance de um príncipe caçador, que planeja suas ações e arrisca-se no desconhecido, o roteiro do conto *Rapunzel e o Quibungo* também demonstra como a masculinidade permanece sendo produzida com a forte marca da racionalidade. O que é refletido em roteiros de Contos de Fadas que investem em uma feminilidade frágil em oposição a uma masculinidade forte. Tem-se, desse modo, a hipervalorização do homem “herói, [que] além de ser alguém capaz de controlar-se, é alguém que zela pelo outro, que se constitui em um protetor dos/as mais fracos/as” (SILVA, 2008, p. 91).

No conto *O pássaro encantado* o procedimento de hipervalorização da masculinidade faz com que o príncipe, mesmo após ter sido salvo pela princesa, conquiste a recompensa pelo ato heroico, como poder ser visto no fragmento a seguir:

Figura 17. Príncipe conquista o casamento com a princesa por seu “ato heroico”



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020k).

O príncipe, nobre, conduz a princesa *donzela* até seus pais. O uso das expressões “nobre”, para referenciar o príncipe, e “donzela”, para dizer da princesa, é outra amostra de como o masculino é valorizado nesse currículo. A nobreza expressa o pertencimento a uma

posição ativa de poder e tomada de decisões. Isto é, uma marca da masculinidade racional. Donzela, por sua vez, é um atributo que remete às jovens, preparadas e guardadas para o casamento, reiterando uma posição de carência de razão e incompletude.

Nota-se, ainda, que o conflito da história se dá em torno do rapto de uma bebê por uma bruxa e o esperado desfecho, que narra o reencontro entre a criança e sua família, ocorre por intermédio de uma performance masculina, demonstrando novamente os efeitos do procedimento de hipervalorização da masculinidade. É possível analisar que a entrada da figura do príncipe na história se deu por resultado do procedimento do amor romântico, que posiciona a princesa de forma dócil, à espera de um herói para se casar. É interessante observar que quem demandava ser liberto, salvo, era o príncipe, que estava vivendo na forma de um pássaro. A princesa já havia sido resgatada, ainda bebê, não estando mais na condição de ser salva. O que a personagem demandava era conhecer seus pais biológicos. E, com esse objetivo, antes do aparecimento do príncipe na narrativa, sai à procura de sua outra família, demonstrando iniciativa para traçar um novo destino para sua vida. Apesar disso, é o príncipe quem ganha destaque na trajetória. De todo modo, o posicionamento da princesa de forma mais ativa, até certo trecho da história, pode ser compreendido como uma pequena tática de resistência, uma fissura nesse currículo, que largamente prescreve subjetividades passivas para o feminino. Pode-se analisar que o destino final da história não muda, havendo a união matrimonial entre um *homem-herói* e uma *mulher-dócil* que, passivamente, acolhe o destino de se casar. As estratégias que levam ao fim, contudo, são diferentes. Talvez isso se dê porque um discurso demanda diferentes posições de sujeito e isso não é diferente, mesmo no contexto da imposição da norma prevalente. Há, dessa forma, mesmo que ínfimos, escapes às posições de sujeito estabelecidas nesse currículo.

O corpo feminino também é alvo de um leilão, nesse currículo, por meio da atuação do procedimento de hipervalorização da masculinidade. No conto *João Magrelo*, a história roteiriza a vida de uma princesa, Letícia, que vivia triste e, por duas vezes, seu sorriso foi leiloadado, ora pelo pai, ora pelo marido. Ao examinar o conto, que preconiza um leilão do sorriso de uma mulher, é possível compreender o riso como uma tática de poder para conformar uma posição de sujeito mulher-dócil, que acolhe qualquer destino para si. Pode-se analisar, também, que um corpo leiloadado a contragosto, em uma relação de opressão em que o poder está localizado apenas na figura do rei, não ocasionaria a satisfação da princesa leiloadada. No entanto, a partir da concepção foucaultiana de que o poder se constitui na relação, é possível pensar que a tática do riso atua de forma a conformar o acolhimento da princesa à posição de sujeito mulher,

doce e feliz, reforçando, também, a prescrição de que a “felicidade de uma mulher seja objeto de barganha e deva estar vinculada necessariamente a um homem (no caso, pai e marido)” (RAMALHETE, 2020, p. 160). O conto me permite analisar que a felicidade da princesa está condicionada às atitudes dos homens do reino, seja por meio da performance do pai, seja pela atuação do marido. Confirma-se, assim, que é conferida à performance masculina o enaltecimento de suas ações, em contraposição ao apagamento de qualquer atitude da mulher consigo mesma.

Algo similar ocorre em outro conto do currículo aqui analisado, *O Alfaiate Valente*, em que a vida da filha fica sob controle do pai. O rei promete a mão da princesa em casamento ao primeiro homem que conseguisse se livrar dos “terríveis gigantes que apavoravam seus súditos” (MINISTÉRIO, 2020i, p. 9). O alfaiate consegue tal proeza, mas o rei manda prendê-lo. A princesa, porém, ao escutar as ordens do pai, consegue alertar o alfaiate que, ao perceber a proximidade dos soldados, diz: “eu já matei sete com um golpe só! Afugentei um gigante! Matei outros dois! Cortei o chifre do unicórnio! E, agora, estou pensando no que fazer com os fracotes que vêm ao meu encontro” (MINISTÉRIO, 2020i, p. 13). Os soldados, ao ouvirem os brados do alfaiate, fogem, e o rei, então, aceita e cumpre com a sua palavra, entregando a princesa para o casamento com o alfaiate.

O desfecho da história destaca que “o rei cumpriu com a sua palavra, celebrando o casamento e entregando as terras como dote – prêmio mais que merecido para o intrépido rapaz que matava sete com um golpe só” (MINISTÉRIO, 2020i, p. 14). O roteiro, por meio do procedimento de hipervalorização da masculinidade produz a posição de sujeito homem soberano, ao conferir ao masculino a decisão dos rumos da vida da princesa. Esse procedimento também conforma as performances masculinas por meio de características como aventura, heroísmo, astúcia e coragem, prescrevendo a posição de sujeito homem-guerreiro a partir do enredamento que diz que, quem pode decidir sobre a vida e matar, é o homem. Além do mais, como já dito, não há associações de força e coragem relativas às performances femininas.

É interessante notar que a força, comumente atribuída ao masculino, é aqui contraposta à astúcia do alfaiate. Os outros homens da história, como o gigante e o rei, não performam dessa forma, e, pelo contrário, são também enganados pelo alfaiate. Desse modo, é possível pensar que tal característica, acentuada em toda a história, não é atribuída totalmente às figuras masculinas, mas apenas ao personagem herói da trama. Por ser um atributo atrelado ao herói, é o que prevalece na prescrição do roteiro, que, dessa forma, demanda também a posição de sujeito homem-astuto. Essa referência ao masculino como astuto confirma o raciocínio

generificado que é acionado nesse currículo, posicionando o homem como um ser racional, que planeja ativamente os rumos de sua vida. Por outro lado, mesmo quando a princesa age com coragem para avisar ao alfaiate sobre os planos do rei, ela está na posição de sujeito mulher-romântica, pois, ao longo de toda a história, foi silenciada, e esse pacto com um homem desconhecido pode ser compreendido como reflexo do procedimento do amor romântico, que prescreve à performance feminina o casamento como destino.

Outra amostra do apagamento da figura feminina, nesse e em outros roteiros, é a ilustração do corpo da princesa apenas na última página do conto, que traz a cena final, de celebração do casamento. Todo o roteiro se desenrola sob a perspectiva de atuação das performances masculinas, que, somente ao fim, contempla o corpo feminino, retratado na posição de sujeito mulher-romântica, prestes a ser tomada em matrimônio. Esses elementos da *força reiterativa* dos Contos de Fadas também reforçam a noção, discutida por Zanello (2018), quando argumenta que o silêncio também é performance de gênero, sendo “uma estratégia de sobrevivência das mulheres em sociedades sexistas” (ZANELLO, 2018, p. 159). Por meio do procedimento de hipervalorização da masculinidade, é possível observar, também, a incitação às subjetividades femininas conformadas em condutas emudecidas e silenciadas.

Não obstante, as expressões “aventura” e “coragem”, utilizadas para caracterizar os personagens masculinos, não são encontradas em nenhum desses contos para posicionar as performances femininas. A proibição de associação do feminino a tais características pode ser compreendida, sob a lente foucaultiana, como um procedimento de interdição que opera uma cisão entre os corpos. Segundo Foucault (2014a, p. 9), “em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição”, uma vez que, ao interditar a associação entre mulheres e comportamentos de aventura e heroísmo, ensina-se pela não presença do feminino nesse tipo de trama nos roteiros. Isto é, a não ilustração do feminino performando astúcia e heroísmo ensina que esse tipo de conduta racional não corresponde ao ser e agir de uma mulher. É possível afirmar que esse currículo também funciona sob a perspectiva de que “não é apenas por meio daquilo que é dito que os diferentes artefatos ensinam algo ao seu público” (CALDEIRA, 2021a, p. 155).

Ainda nessa estratégia de atuação, observo que o procedimento de hipervalorização da masculinidade atua nesse *currículo de Contos de Fadas* apresentando uma versão do personagem Chapeuzinho Vermelho com uma conduta que não é inocente, ingênua ou frágil. Nesse roteiro específico, Chapeuzinho Vermelho performa curiosidade, coragem, raciocínio e heroísmo ao salvar a si mesmo. No entanto, não se trata de uma personagem-menina na história.

A clássica personagem, que veste capa e capuz vermelho, é substituída por um menino na adaptação do conto, intitulada *Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante* (LYNN, 2009). Alguns elementos do enredo reforçam o funcionamento do procedimento de hipervalorização da masculinidade. O primeiro aspecto refere-se à identificação do protagonista, na história, que recebe um nome, Tomás, diferente de todas as outras versões da Chapeuzinho Vermelho que constituem esse *currículo dos Contos de Fadas*. Desde o conto publicado por Charles Perrault, até as mais recentes traduções e adaptações, Chapeuzinho Vermelho é reconhecida como aquela que não tem nome, que se identifica apenas por meio do atributo da capa que lhe encobre ou do chapéu que usa, como nas histórias *Chapeuzinho Redondo* e *Chapeuzinho Amarelo*. A clássica introdução “Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho” (MINISTÉRIO, 2020e), ou “Chapeuzinho Azul”, “Chapeuzinho cor de abóbora” (TORERO; PIMENTA, 2017), entre outras, mostra o funcionamento de uma estratégia que reitera a invisibilização e o apagamento de um corpo feminino. Na nova versão, pela qual, um corpo tido como masculino é identificado e exaltado em suas qualidades racionais, também se manifestam procedimentos de poder.

Há, no roteiro, um destaque ao fato de que se trata de um menino que “adorava encontrar os viajantes e ouvir as histórias dos perigosos confrontos com audaciosos salteadores e temíveis lobos” (LYNN, 2009). Essa caracterização dos personagens masculinos, comumente reforçada em diferentes currículos, por meio da *força reiterativa*, expressa o realce que se dá aos interesses desse corpo-menino por aventura e perigos. A performance de Tomás, no desfecho da história, o posiciona como um guerreiro estrategista, que salvou a si mesmo e à avó, e ainda negociou com o lobo uma promessa de que ele não iria mais devorar ninguém. Em troca, Chapeuzinho Vermelho – Tomás, daria ao lobo, todos os meses, a quantidade de refrigerante borbulhante que quisesse beber.

Figura 18. Tomás, Chapeuzinho Vermelho menino



Fonte: (LYNN, 2009).

Por tudo isso, analiso que, nesse currículo, a produção das posições de sujeito homem-guerreiro e mulher-romântica, conformam subjetividades aptas a conservar a norma prevalente, que tem imposto condutas distintas, dicotômicas, aos corpos tidos como femininos e masculinos. Tal dinâmica também colabora na fabricação de um padrão de matrimônio e de um modelo de família que vem sendo divulgado como verdadeiro nas histórias dos Contos de Fadas. Tais ensinamentos, como analiso no próximo tópico, demandam subjetividades femininas atreladas ao espaço privado e subjetividades masculinas voltadas ao público.

### 5.3 O estabelecimento de um modelo de matrimônio

O Quadro 4, a seguir, mostra o modo como a norma do casamento heteronormativo aparece em diferentes histórias desse *currículo de Contos de Fadas*. A regulação do matrimônio para os corpos tidos como femininos e masculinos é unânime nas histórias que apresentam o clássico desfecho “e todos viveram felizes para sempre” após a celebração do casamento entre o príncipe e a princesa.

Quadro 4. Padrão de matrimônio

<p style="text-align: center;"><b>Branca de Neve</b></p>  <p>Ela abriu os olhos e, assustada, perguntou: — Onde estou? O que aconteceu? O príncipe e os anões explicaram tudo e a levaram ao castelo. Ao saber dos fatos, o rei mandou prender a rainha. Branca de Neve casou-se com o príncipe, e os anões resolveram se mudar para a corte, onde todos viveram felizes para sempre.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Cinderela</b></p>  <p>Quando Cinderela calçou o sapato de cristal, o príncipe Luis reconheceu a jovem com quem havia dançado naquele inesquecível baile. Então, eles se casaram e foram felizes para sempre.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Rapunzel</b></p>  <p>De repente, escutou uma voz familiar... Era o canto de Rapunzel! Abraçaram-se, e as lágrimas da jovem se derramaram sobre os olhos do príncipe, devolvendo-lhe a visão. Rapunzel e o príncipe se casaram e viveram felizes para sempre.</p>
<b>A princesa e a Ervilha</b>	<b>O pássaro encantado</b>	<b>A luz azul</b>



### O Alfaiate Valente



### João Magrelo

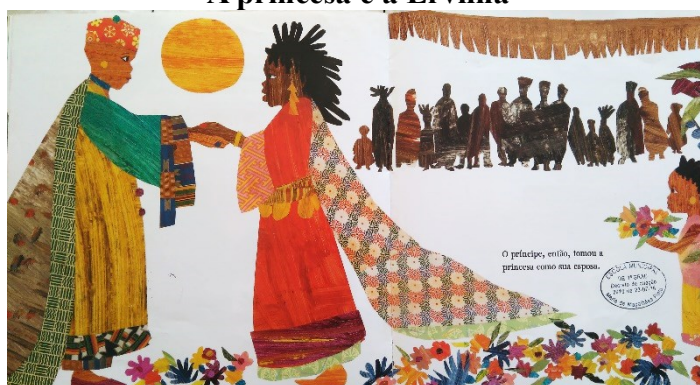


### A Água da vida



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020).

### A princesa e a Ervilha



Fonte: (ISADORA, 2010).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das ilustrações dos Contos de Fadas analisados.

As imagens me permitem observar que o casamento é retratado nesse currículo com base na ideia essencialista de matrimônio como a “íntima comunhão de vida e amor conjugal, e inscrito na natureza do homem e da mulher” (JUNQUEIRA, 2018, p. 454). O que resulta, por

efeito, em uma concepção de família sempre atrelada à noção singular, que, segundo Junqueira (2018, p. 454), diz respeito à “‘única família natural’, patriarcal, biologicamente radicada, fundada na união monogâmica homem-mulher, presumivelmente por matrimônio sacramentado e indissolúvel, com prole”.

Saliento que a opção por privilegiar a análise e significação dessas dez imagens<sup>74</sup>, referentes a dez Contos de Fadas desse currículo, se justifica pelo fato de que a literatura infantil também é constituída pelas ilustrações. Entendo, assim como Maria Simone Schwengber (2014), que, “como um texto discursivo e enunciativo”, as imagens não só ilustram, mas também descrevem e normatizam, e, por conseguinte, naturalizam certos padrões, pois são um “recurso produtivo que reafirma, amplia e/ou fixa os enunciados escritos ou atuam como outro texto” (SCHWENGBER, 2014, p. 268), e dão sentido tanto à história quanto ao texto escrito.

Tendo isso em vista, a *força reiterativa* apresenta, nesse currículo, roteiros em concordância com o efeito de verdade que indica um modo de união, em matrimônio, como destino compulsório para os corpos femininos e masculinos. Isso pode ser visto em onze contos analisados, que reiteram a prescrição do casamento heteronormativo como eixo fundamental na configuração da família nuclear. A matriz heteronormativa, segundo Butler (2018, p. 53), “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”. Desse modo, tal tipo de manifestação nesse *currículo de Contos de Fadas* constitui-se como uma significativa tecnologia de gênero para reiterar a norma prevalente de produção do desejo heterossexual.

Isso pode ser visto no conto *A Princesa e a Ervilha*, cujo efeito do procedimento de estabelecimento de um modelo de matrimônio prescreve o casamento enquanto norma para que se alcance a felicidade. Na história, a busca do príncipe por uma princesa destaca que ele “viajou muitos reinos em busca de uma princesa para se casar” (MINISTÉRIO, 2020c, p. 9). Ambas as performances, masculina e feminina, estão atreladas ao casamento, seja pela atividade do príncipe de buscar uma amada, seja pela passividade da princesa, que é levada a se casar simplesmente por ser honesta. O casamento, dessa maneira, se impõe como um destino para homens e mulheres, já que a união heterossexual é o que se busca aqui reiterar. Tal dinâmica demonstra, portanto, que a mesma norma, casar-se com alguém do outro sexo, é apresentada de forma diferente para homem e mulher. A mulher parece estar associada a uma prescrição de

---

<sup>74</sup> Vale recordar que as ilustrações das histórias disponibilizadas pelo *Conta pra Mim* têm recebido críticas pelo fato de terem sido produzidas por uma mesma pessoa e representarem corpos, vestuário e traços que não representam a maioria do povo brasileiro.

destino imperioso, definitivo, quase corporificado. O homem, diferentemente, atrela-se à noção de que o matrimônio é resultado de uma escolha. Assim sendo, no campo da decisão, lhe são permitidas outras escolhas. Para demarcar que a escolha pela busca da felicidade se faz em matrimônio, o roteiro do conto *A Princesa e a Ervilha* destaca, então, que o príncipe “desejava se casar com uma verdadeira princesa, [...] na esperança de encontrar uma noiva perfeita” (ISADORA, 2010). A narrativa, por meio do procedimento de reiteração de um modelo de matrimônio, prescreve a norma prevalente, do casamento entre sujeitos de sexos opostos, naturalizando-a.

Segundo Foucault a produção de uma norma estabelece certas verdades, que se impõem “ao corpo e à população, [e] que permitem a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica” (FOUCAULT, 1999, p. 302). Desse modo, é possível perceber a eficácia do poder, sua “riqueza estratégica” (FOUCAULT, 2017, p. 20), atuando, na *força reiterativa* desse currículo destinado às crianças, como técnica de biopoder sobre os corpos, no sentido de “levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p. 294).

No conto *Branca de Neve*, o roteiro salienta que o pai da protagonista, após a morte da sua mãe, casou-se com outra mulher, também viúva. É certo que esse destaque à viuvez representa o contexto histórico de publicação dessas histórias, marcado por uma realidade em que a morte era muito comum, e que a expectativa de vida das pessoas era baixa. Ou seja, frisar a viuvez é dizer de um elemento que fazia parte daquele contexto histórico e que fez emergir muitas dessas narrativas. No entanto, em uma história adaptada, o texto parece corroborar a naturalização de um modelo de família nuclear, ao não abrir brechas para o conflito expresso na possibilidade de interpretação de um roteiro que ilustre uma família monoparental, por exemplo, distante da regularidade refletida na tríade pai-mãe-filhas(os). Interditada-se, assim, a expressão da diferença<sup>75</sup> e, concomitantemente, autoriza-se a ausência de outras versões<sup>76</sup> de

---

<sup>75</sup> Diferentes configurações familiares, na atualidade, já compõem maioria na sociedade brasileira. “O modelo tradicional de família que, em 1995, correspondia a aproximadamente 58% das famílias brasileiras passou para 42%, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de 2015. Ou seja, formatos diferentes desse já são maioria”. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Familia/Novas-familias/noticia/2018/12/varias-configuracoes-das-familias-brasileiras.html> (Acesso em 10/11/2021).

<sup>76</sup> Atualmente, já existem publicações de roteiros, intitulados *Contos de Fadas Gay*, em que os príncipes e as princesas são posicionados fora da norma heterossexual estabelecida pelo sistema sexo-gênero. Como exemplos, pode-se citar os livros *A Princesa e a Costureira*, da escritora Janaína Leslão, e *Os Príncipes e o tesouro*, do escritor Jeffrey A. Miles. São roteiros que não fazem parte do *currículo dos Contos de Fadas*, aqui analisado, popularizado socialmente e presente nas escolas. São histórias que se situam na linha da clandestinidade, mesmo também sendo fabricadas por meio do procedimento do *amor romântico*.

Contos de Fadas, contemporâneos, em que outros arranjos entre os corpos já poderiam ser manifestos.

Segundo Caldeira e Paraíso (2016, p. 180), tem emergido na literatura infantil, nos últimos anos, a expressividade de “famílias com organizações diversas, grupos étnicos minoritários, diferenças e discriminações de gênero e sexualidade”. No entanto, de maneira inversa a esse contexto plural e diverso, a *força reiterativa* desse currículo manifesta um descompasso em relação a tal tendência, e negligencia um tempo marcado pela proliferação da diferença e pela busca por colocar em pauta o “efeito dos conhecimentos produzidos pelos estudos feministas, de gênero e *queer* nas últimas décadas” no Brasil (PARAÍSO, 2019, p. 1421).

O que se ensina, dessa maneira, é a produção de uma verdade a partir do clássico desfecho “e viveram felizes para sempre” como forma de “celebração da heteronormatividade e na marginalização de comportamentos e identidades *desviantes*” (ARGÜELLO, 2005, p. 116) [Itálico da autora]. Analiso que a empreitada de normalização de um tipo de união entre os corpos, a partir das significações históricas e culturais que fabricam o gênero e a sexualidade, revela os efeitos de poder agindo “por canais cada vez mais sutis, chegando até aos próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos” (FOUCAULT, 2017, p. 326). É possível afirmar que a apresentação desses roteiros manifesta um descompasso com a premissa contemporânea de inserção da diferença na literatura de modo geral, e, aqui, especialmente nos livros destinados às crianças. Os contos analisados expressam uma seleção interessada em conservar a norma da família nuclear heterossexual e despreocupada com a temática da diferença. Outros arranjos matrimoniais e familiares – como a monoparental, multiparental, de gays e lésbicas com adoção de filhos, por exemplo – não são contemplados. Nota-se o claro objetivo de garantir que modelos de matrimônio e de família, no singular, continuem sendo normalizados.

No entanto, o que hoje concebemos como família nuclear, composta por um pai-provedor, uma mãe-cuidadora e seus descendentes, nem sempre foi percebido assim na história do Ocidente. Tal configuração, segundo Foucault (1988, p. 98), é uma herança de “dispositivos específicos de saber e poder” que agiram com relação ao sexo a partir do século XVIII e que assumiram coerência, àquela época, diante das demandas colocadas pela emergência da burguesia. Segundo o filósofo, a construção de um núcleo íntimo de convivência entre corpos consanguíneos, por meio de um dispositivo de aliança, estabeleceu na sociedade ocidental a emergência da “valorização do casamento legítimo e da fecundidade” (FOUCAULT, 1988, p.

114).

A família nuclear segue sendo fabricada e normalizada no roteiro das histórias, demonstrando que tal esforço permanece ativo e ainda fabrica relações nas culturas do Ocidente. Veicula-se, assim, a concepção de que “o modelo ‘normal’ é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos” (LOURO, 1997, p. 133). Desse modo, “a norma torna-se um elemento imprescindível para demarcar enlances possíveis entre gênero, sexualidade e biopolítica” (DAL’IGNA *et al.*, 2019, p. 7). Por esse investimento na norma, “processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares” (LOURO, 1997, p. 134) [Itálico da autora]. O quadro a seguir mostra como esse arranjo de família está presente nesse *currículo de Contos de Fadas*:

Quadro 5. Família nuclear heterossexual



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020f, 2020g, 2020h).

Segundo Louro (1997, p. 70), os livros didáticos e paradidáticos, no geral, representam a “família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina” [Itálico da autora]. Essa ideia também pode ser observada nos contos *João e Maria*, *João Magrelo* e *Cinderela*, que salientam a tríade, pai-mãe-filhos(as), pela atuação do procedimento de estabelecimento de um modelo de família. Dessa forma, “a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, [...], o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados” (LOURO, 1997, p. 70). Ao interditar a diferença, a *força reiterativa* faz circular a prescrição do casamento heteronormativo como destino e a conservação do modelo de família nuclear-heterossexual como norma.

Esse procedimento de estabelecimento de um modelo de família, ensinado nesse currículo, juntamente com o funcionamento da técnica de naturalização dicotômica, opera de forma a demarcar os espaços sociais em que os corpos masculinos e femininos podem performar. Nessa direção, mostro, na próxima sessão, como tal técnica utiliza outro procedimento, o de naturalização das tarefas domésticas como femininas, para incitar às mulheres subjetividades atreladas ao mundo doméstico, reservando aos homens a vida pública.

#### **5.4 A naturalização das tarefas domésticas como femininas**

A *força reiterativa* desse *currículo de Contos de Fadas* também atua para conformar subjetividades femininas atreladas às relações privadas que acontecem no castelo, no porão, na casa, no casebre, na torre, no jardim ou no palácio. As performances femininas são descritas nos roteiros como mães, esposas, avós, viúvas, princesas, madrastas, rainhas e filhas, ocupações que significam as relações estabelecidas no mundo interior. Por outro lado, os personagens que performam o masculino não são inscritos em uma condição de vida privada, mas transitam por ocupações variadas, como rei, príncipe, viajante, guerreiro, mágico, pescador, caçador, ancião, padeiro, fazendeiro, alfaiate, ferreiro, moleiro e até Deus. Analiso que tal operação de poder, ao estabelecer esse tipo de divisão entre os corpos, é comumente encontrada nos roteiros dos Contos de Fadas como sendo algo natural. Talvez esse aspecto passe despercebido, tamanha a força pela qual a norma de inscrição das mulheres no espaço privado exerce socialmente.

Ao passar despercebida, essa norma de gênero prevalente nos Contos de Fadas, atua de modo a conservar a associação entre mulheres e o espaço privado e, por conseguinte, (re)produz a técnica de naturalização dicotômica, inscrevendo os corpos em ocupações binárias, distintas e hierarquizadas. As personagens a seguir, madrasta, Branca de Neve e Rapunzel, ilustram uma amostra dessa conformação:

Figura 19. Castelo, casa, torre.



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020d, 2020f, 2020m).

Ao longo da história do Ocidente, de acordo com Estés (2018), houve o desenvolvimento de uma cultura que transformou a mulher em uma espécie de animal doméstico, estabelecendo a norma de que as mulheres estão aptas para o espaço privado, para o mundo doméstico, ao passo que os homens estão preparados para a ocupação do espaço público, do trabalho, numa concepção de “dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres” (LOURO, 1997, p. 70). É interessante salientar que a palavra doméstico, no dicionário<sup>77</sup>, refere-se “à casa ou à família; familiar: economia doméstica”. O termo está relacionado à dinâmica privada das relações, trazendo em sua etimologia uma significação que remete ao espaço privado, à convivência dentro da casa. Por “dentro da casa”, entende-se tudo aquilo que lhe é próximo, que circunda, que limita a mobilidade e, conseqüentemente, suas potencialidades. Sendo assim, analiso que o procedimento de naturalização das tarefas domésticas como femininas opera nesse currículo por meio da roteirização das performances de mulheres no espaço doméstico.

No conto *A Luz Azul*, a princesa, como se vê em outras histórias desse currículo, só aparece na cena final da narrativa, no momento do casamento com o soldado guerreiro. Todavia, no fragmento em que o soldado convoca um anão para realizar seus desejos, diz: “agora, pois, quero que você traga a princesa para limpar o chão de minha casa” (MINISTÉRIO, 2020b). Além disso, é possível observar, em onze contos, ilustrações que trazem corpos femininos vestidos com avental. Nas imagens do conto *João e Maria*, por exemplo, a personagem Maria,

<sup>77</sup> Dicionário online, disponível em: <https://www.dicio.com.br/domestico/> (Acesso em 08/05/2021).

sua mãe e a bruxa vestem avental. Ademais, a inserção das personagens em um cenário de cozinha parece ser um elemento utilizado para fazer distinção entre os personagens que comumente ocupam esse espaço e aqueles que não ocupam. Nas imagens a seguir observa-se a clássica personagem Maria, que se dedica à performance roteirizada de limpeza da casa da bruxa:

Figura 20. Maria limpando a casa da bruxa



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020g).

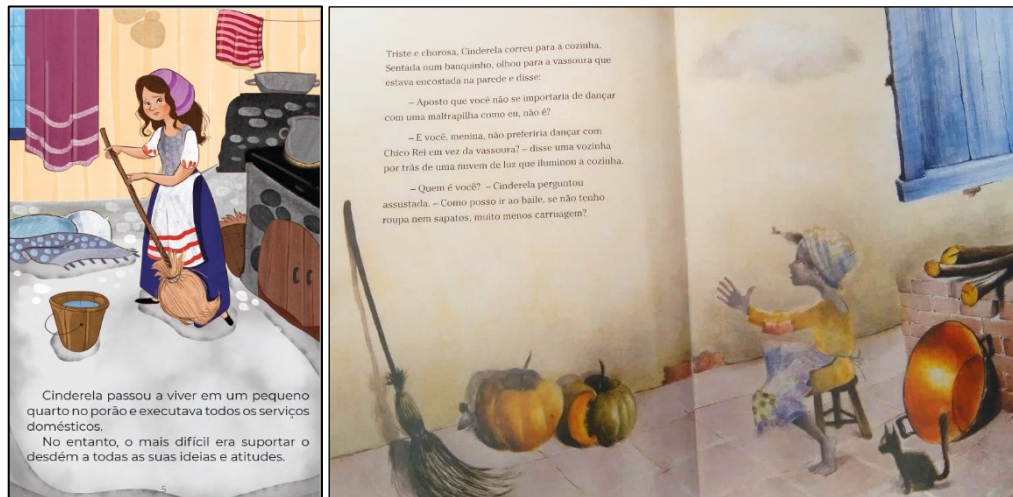
Maria é colocada para realizar os afazeres domésticos na casa da bruxa enquanto a feiticeira engordava João, para devorá-lo. Durante um mês, a bruxa acreditou que estava alimentando-o, conforme seus planos. Ao longo desse tempo, Maria permaneceu realizando as tarefas domésticas. Esse roteiro me possibilita analisar que a prescrição das tarefas domésticas para o corpo feminino atua sob a premissa de que Maria, naturalmente, possui habilidades para o cuidado doméstico, logo, pode ser aproveitada para tal função, enquanto seu irmão recebe as atenções da bruxa. A performance de João parece indicar que o masculino, no espaço privado, não está apto a desempenhar os trabalhos domésticos e, sendo assim, pode ser preservado e escolhido como refeição da bruxa. Além disso, em outra versão do conto, o próprio título da história, *Joãozinho e Maria* (AGOTINHO; COELHO, 2013), parece operar de modo a reforçar, por meio da linguagem no diminutivo, a noção de que *Joãozinho* é uma criança, e, portanto, não lhe cabem as tarefas domésticas. O título, contudo, não adapta o nome de Maria e constrói, dessa maneira, uma ideia de inserção natural da personagem nas obrigações que dizem respeito às responsabilidades de uma vida adulta. O posicionamento do corpo de Maria, limpando o chão, varrendo e preparando o forno, reafirma a atuação do procedimento de naturalização das

tarefas domésticas como femininas.

No conto *Cinderela*, nas duas versões que compõem o *corpus* em análise, a princesa – que, nas páginas em que representa uma condição subalterna, também veste avental e um lenço na cabeça – é aquela que serve e limpa a casa para a madrasta e suas duas filhas, como mostram o excerto e as imagens abaixo:

Cinderela passou a viver em um pequeno quarto no porão  
e executava todos os serviços domésticos.  
No entanto, *o mais difícil era suportar o desdém  
a todas as suas ideias e atitudes.*  
Cinderela, desejando ser feliz,  
fizera amizade com bichinhos do sítio.  
Trocava segredos  
e contava sobre os *sonhos de encontrar um verdadeiro amor*  
(MINISTÉRIO, 2020f) [Grifos meus].<sup>78</sup>

Figura 21. Cinderela e os serviços domésticos



Fontes: (MINISTÉRIO, 2020f; COELHO, 2015).

O trecho supracitado, destacando que Cinderela se preocupa e sonha em se unir a um verdadeiro amor, explicita o apagamento das questões que a subordinam ao fazer doméstico, evidenciando o funcionamento do procedimento de naturalização das tarefas domésticas como femininas nesse currículo. Objetiva-se, dessa maneira, a manutenção da ideia de que é natural a presença do corpo feminino na esfera doméstica. Por isso, inclusive, um dos roteiros salienta que Cinderela realizava todos os serviços domésticos, mas “o mais difícil era suportar o desdém a todas as suas ideias e atitudes”. Isto é, sua condição precária e forçada de execução da limpeza, de organização da cozinha, de cuidado com as demais mulheres da casa, não são os fatos mais

<sup>78</sup> Fragmento do conto *Cinderela*.

problemáticos e dignos de preocupação. Parece, dessa forma, que, no desejo de ensinar subjetividades femininas atreladas ao campo do doméstico, o currículo apresenta esses trabalhos como não sendo causadores de sofrimento.

Na outra versão de *Cinderela*, o roteiro ainda afirma que “as duas irmãs, que a maltratavam muito, a apelidaram de Cinderela, que quer dizer ‘suja de cinza’. Mesmo assim, Cinderela tentava segurar as lágrimas e não retribuía aquelas maldades” (COELHO, 2015). Essa tática é também um meio de ação do poder, conformando subjetividades femininas dóceis e compassivas à realização dos trabalhos demandados pelo espaço doméstico, uma vez que Cinderela, mesmo sendo maltratada e forçada a trabalhar, ainda reage com submissão.

A associação entre as mulheres e o espaço doméstico é amplamente divulgada e fomentada socialmente, sob diferentes formas. De acordo com Helena Hirata e Nadya Guimarães (2012, p. 1), no meio social, “tradicionalmente, às mulheres tem sido confiado o encargo do cuidado domiciliar”. Observa-se que os corpos femininos também são maioria “em todas as profissões do *care*<sup>79</sup>, desde as enfermeiras até as cuidadoras familiares (auxiliares de *vie*<sup>80</sup>), passando pelas secretárias, as educadoras de crianças pequenas ou as faxineiras, sem esquecer o trabalho no seio das famílias”, como afirma Pascale Molinier (2012, p. 37). Todas essas ocupações, relacionadas às práticas de cuidado doméstico, têm demonstrado como essa é uma experiência generificada e, por vezes, um trabalho invisível. Uma das problemáticas apontadas pelos estudos da temática do cuidado doméstico refere-se à realização de um trabalho normalizado como subalterno e desvalorizado. Permanece, em muitos casos, a dinâmica pela qual mulheres servem a outras mulheres, em situações de trabalho mal remunerado, por vezes na informalidade, e em condições de extrema precariedade. Para Butler (2018a, p. 221), o termo precariedade pode ser compreendido dentro da perspectiva de “não viabilidade da vida”, localizado entre aquelas(es) que fazem parte de uma “massa de trabalhadores considerada dispensável ou substituível” (BUTLER, 2018a, p. 222).

Tendo isso em vista, observo que, nos contos, mesmo que todos os corpos femininos estejam conformados à esfera do privado, as relações de poder que os dividem operam de modo a hierarquizar as posições de sujeito fabricadas. No conto da personagem Cinderela, é possível perceber a hierarquia estabelecida pela diferença de posição social que a personagem ocupa em

---

<sup>79</sup> Molinier (2012, p. 42) defende o uso da expressão *care* em inglês, para designar o trabalho de cuidado, porque segundo ela, nos permite “dar visibilidade à filiação ao pensamento feminista” e designa um “trabalho social, no qual diferentes atores ocupam posições de poder, de decisão ou de execução distintas e conflitivas”. Segundo Hirata e Guimarães (2012), o trabalho de *care*, por referir-se a “cuidado, solicitude, atenção ao outro [...] é dificilmente traduzível porque polissêmico. Cuidar do outro, preocupar-se, estar atento às suas necessidades” (p. 1).

<sup>80</sup> *Vie*, na língua francesa, significa vida.

relação às demais mulheres, “líderes” na casa. Enquanto limpa o porão, o seu sonho é expresso pela busca do verdadeiro amor, e isso ganha centralidade na história. De certa maneira, essa narrativa parece indicar a superação de sua condição, vivendo no porão da casa onde serve a outras mulheres. Contudo, após o alcance de tal objetivo, o casamento com o príncipe, Cinderela permanece ocupando o espaço privado, não mais no porão, mas no castelo, onde passa a ser servida por outras mulheres. Isso também ocorre na história *A princesa e a Ervilha*, pela qual a rainha dá ordens a outra mulher, sua súdita, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 22. Rainha e súdita na organização do lar.



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020c).

Nesse sentido, é relevante pensar que as(os) possíveis leitoras(es) desses contos, sujeitos em condição de vulnerabilidade socioeconômica, conforme a destinação de uma parte desse currículo<sup>81</sup>, sabem bem o que essa hierarquização de posições representa na sociedade, pois convivem, de certo modo, com os efeitos do trabalho subalterno realizado pelas mulheres dessa classe social no Brasil.

Muitas pesquisas também demonstram como o lugar social do feminino tem sido destinado ao mundo doméstico por meio de diferentes artefatos culturais (CALDEIRA, 2021a; RAEL, 2013; REIS, 2011). Segundo Rael (2013, p. 169), os desenhos animados produzidos pela *Disney* têm papel de destaque nos endereçamentos de gênero e “ênfatisam determinados padrões hegemônicos de masculinidade e de feminilidade”, conformando noções tais como “soldados vão para a guerra, as mulheres ficam em casa. Elas não fazem parte do cenário de luta, seu espaço é o doméstico” (RAEL, 2013, p. 168). Caldeira (2021a, p. 157) corrobora o

<sup>81</sup> Metade da amostra aqui analisada advém do programa *Conta pra Mim*, conforme análises apresentadas no capítulo anterior, que se destina, segundo o guia de literacia familiar, às famílias de classe popular.

argumento, e acrescenta que o mundo masculino, público, pode ser compreendido como aquele socialmente relevante e o mundo feminino, atrelado ao doméstico, tem sido percebido como um lugar desinteressante, trivial e rotineiro (CALDEIRA, 2021a, p. 157).

Outros Contos de Fadas desse currículo, mesmo não roteirizando um desfecho em casamento, também incitam subjetividades femininas conformadas ao espaço privado e subjetividades masculinas inerentes ao espaço público. As narrativas *O Flautista de Hamelin* e *O Pobre e o Rico*, revelam como a técnica de naturalização dicotômica, independentemente da presença do procedimento do amor romântico, posiciona a performance masculina nas decisões do mundo externo e inscreve o corpo feminino como coadjuvante. Mesmo sendo contos que não possuem o desfecho em casamento, o roteiro prescreve as hierarquias de gênero prevalentes, conformando as mulheres ao espaço de uma cozinha. Por meio do procedimento de naturalização das tarefas domésticas como femininas, a história *O Flautista de Hamelin* incita à performatividade pública, para os homens da cidade, ora na figura do prefeito e demais governantes, ora na atuação do jovem flautista. Por outro lado, o trecho da história, que relata a negligência da população com a limpeza da cidade, é ilustrado em um cenário de uma cozinha, com a presença de um corpo feminino, como pode ser visto a seguir:

Figura 23. Corpos femininos e a limpeza dos espaços



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020j).

O roteiro ressalta, no início da história, que a cidade de Hamelin se beneficiou com a abertura de muitas confeitarias, de modo que a presença do bolo e do forno corroboram a conclusão de que o ambiente retratado é uma cozinha. Pode-se inferir, aqui, que a mulher está posicionada em um trabalho externo ao espaço do lar, ocupando um ofício em uma confeitaria.

No entanto, a permanência do espaço da cozinha, associado ao corpo feminino, parece naturalizar a compreensão de a personagem realiza uma tarefa também feminina, reiterando, assim, a presença do procedimento de naturalização das tarefas domésticas como femininas. Além disso, a análise sobre as ocupações performadas pelos homens, na história, reforçam que o espaço público se destina a eles. Isso pode ser visto, no roteiro do conto, quando os habitantes de Hamelin exigem do prefeito, homem, providências para acabar com os ratos. O desenrolar da história é ilustrado por iniciativas masculinas, nos espaços públicos, e o desfecho heroico de um jovem homem flautista, que pode ser visto nas imagens a seguir:

Figura 24. Masculino nos espaços públicos



Fonte (MINISTÉRIO, 2020j).

Em outro conto, *O Pobre e o Rico*, também é possível observar a naturalização das tarefas domésticas como femininas, quando privilegia-se a inserção de um corpo feminino na ilustração que destaca como o personagem principal, Deus, foi tratado pelo casal que o acolheu em sua casa. O cenário e o texto salientam a performance feminina resignada à função de servir:

Figura 25. Corpo feminino pronto para servir



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020I).

A narrativa destaca que “a senhora colocou batatas no fogo e [lhe] serviu um copo de leite” (MINISTÉRIO, 2020I), reiterando como feminino o afazer doméstico relacionado ao preparo e oferecimento do alimento ao visitante. O corpo da mulher, ilustrado na cozinha, segurando um tabuleiro e vestindo avental e lenço na cabeça, corrobora os essencialismos de gênero ao atribuir predisposições naturais ao feminino, que performa o cuidado com a casa e com o visitante. Não obstante, no desfecho da narrativa, o personagem rico, ao saber que o homem, a quem negou abrigo, concedeu desejos ao casal pobre, pega seu cavalo e sai em sua busca para também obter vantagens. Sua esposa, no entanto, permanece ocupando o espaço da casa, ao passo que sua performance reitera a saída e proatividade pública, como pode ser notado na imagem a seguir.

Figura 26. Masculino proatividade pública



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020I).

Outro aspecto em que atua o procedimento de naturalização das tarefas domésticas como femininas refere-se à providência e preparo do alimento como performances das mulheres, o que pode ser notado no conto *Chapeuzinho Vermelho*. A personagem mãe se preocupa com a alimentação da avó, adoecida, e convoca Chapeuzinho para entregar-lhe um bolo e doces:

Figura 27. Providência e preparo do alimento



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020e; PENNART, 2013).

As imagens mostram as mulheres ocupadas com o cuidado doméstico e também denunciam a ausência de homens no cenário. Esse tipo de roteirização fabrica a naturalização da performance feminina, supostamente mais adequada ao desempenho dos cuidados com o lar e com a família. Parece haver, nesse *currículo de Contos de Fadas*, um atravessamento dos efeitos sociais do chamado *Marianismo*. Tal conceito refere-se à produção de um ideal de mulher, segundo apontamentos dos estudos de Mariana Barcinski, Carine Capra-Ramos, João Weber e Tamires Dartora (2013, p. 87), que atrela ao corpo feminino uma “imagem da Virgem Maria [que] corrobora para o papel tradicional feminino como responsável pela esfera doméstica do cuidado com a casa e com a família”. O próprio empreendimento “Escola de princesas”, já citado nesta dissertação, parece operar com esses significados ao anunciar um ensino, para meninas, voltado às habilidades do fazer doméstico. Tarefas como culinária, etiqueta e asseio pessoal estão entre as atividades que as meninas matriculadas na instituição realizam. Além disso, o *site* da escola apresenta os conteúdos a serem ensinados para as meninas e os nomeia “O Castelo da Princesa”. Por meio desse material, são ensinadas a limpar o ambiente doméstico, costurar e cozinhar, entre outras tarefas de cuidado. Vale recordar,

também, a veiculação do dito “bela, recatada e do *lar*”<sup>82</sup>, que ainda projeta características e posições desejáveis para as mulheres, em pleno século XXI.

Nessa direção, analiso que esse *currículo de Contos de Fadas* pode ser compreendido como um aliado na empreitada de produção de posições de sujeitos mulheres recatadas/docilizadas, do *lar*/domesticadas e belas/padrão de beleza. Utilizo o próximo tópico para demonstrar como se dá a produção de um tipo específico de beleza feminina nos contos analisados.

### **5. 5 A mulher-bruxa e a mulher-bela: a fabricação do padrão de beleza feminina**

Atenta à compreensão de que o “corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade, [assim] como a história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam” (PRECIADO, 2019, p. 415), pergunto: se o corpo é um arquivo da história da humanidade, como os corpos de princesas e bruxas, divulgados nesse currículo, estão sendo produzidos para refletir a história desse nosso momento, conforme as discursividades que atravessam os sujeitos na atual conjuntura histórica? Ao considerar o tempo presente, afamado como pós-moderno, percebe-se que os corpos expressam uma multiplicidade de modos de ser e existir, para além dos padrões que enquadram as performances em corpos tidos como femininos. Essa premissa reafirma a concepção de que é “através de processos culturais, [...] que os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros [...] é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura” (LOURO, 2018, p. 12).

Na contramão de tal concepção, a *força reiterativa* do currículo aqui observado estabelece um padrão de beleza feminina adulta, instilado por meio da ilustração de corpos de princesas, comumente apresentados em diferentes artefatos, inscrevendo as protagonistas como figuras esbeltas, de formas suaves (RAEL, 2013, p. 162). Até o corpo de uma personagem criança-menina, o da Chapeuzinho Vermelho, é ilustrado de modo semelhante ao corpo de uma mulher adulta:

---

<sup>82</sup> A expressão “Bela, recatada e do *lar*” foi utilizada pela revista *Veja*, um periódico de grande circulação no Brasil, em abril de 2016, para apresentar o perfil de Marcela Temer. Na ocasião, ela estava assumindo a posição de primeira dama, por ser esposa do ex-vice presidente Michel Temer, que tomou a presidência do Brasil após o processo de *Impeachment* de Dilma Rousseff. A expressão segue, até hoje, popularizada nas redes sociais e demais veículos de comunicação no Brasil.

Figura 28. Chapeuzinho Vermelho com corpo de uma mulher adulta



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020e).

Os traços, a silhueta e a expressividade de Chapeuzinho Vermelho se assemelham aos das princesas tradicionais retratadas nesse currículo. É possível observar uma lógica adultocêntrica, que é prescrita às crianças-meninas por meio dos procedimentos já analisados, mas também pelo estabelecimento de um ideal de feminilidade fixado na aparência física de mulheres-adultas. Tal prescrição não ocorre para os corpos masculinos narrados nas histórias. Como já visto, as características que definem as performances masculinas ancoram-se em habilidades e raciocínio. Por outro lado, há nos roteiros um constante destaque às palavras “bela” e “donzela” como referência às características das princesas. Coloco tais palavras em suspenso, a partir da compreensão de que a linguagem, percebida quase sempre como natural, é o meio mais eficaz de se produzir os sujeitos desejados (LOURO, 1997; FOUCAULT, 2017; SILVA, 2009). Analiso, portanto, que o uso dessas expressões, “bela” e “donzela”, de forma já naturalizada nos Contos de Fadas, funciona para “instituir e delimitar um jeito de ser feminino” (RAEL, 2013, p. 164). Desse modo, os corpos das princesas funcionam para fabricar um ideal de feminilidade, a partir de trejeitos físicos, aparência e condutas desejáveis. As imagens do quadro a seguir evidenciam esse padrão:

Quadro 6. Corpos de princesas tradicionais



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020).

As princesas, em sua maioria, são ilustradas dentro das normas daquilo que circula discursivamente como belo e delicado. Essa normalidade tem produzido um padrão de beleza feminina branco, magro, esguio e de cabelos longos. As ilustrações dos corpos não contemplam a perspectiva da diferença e a heterogeneidade que tanto caracteriza a população brasileira. É possível notar, por exemplo, nos contos que compõem o *Conta pra Mim*, uma certa tentativa de inserção de alguns personagens com a pele de cor negra. Contudo, analiso que tal façanha foi, no mínimo, malsucedida, haja vista que, segundo Ramallete (2020, p. 158), o registro dos corpos das(os) personagens nos livros do *Conta pra Mim* acabou por ilustrar “personagens com fenótipo de pessoas brancas, pintadas na cor marrom”.

Segundo Dagoberto Arena e Naiane e Lopes (2013, p. 1152), que investigam a presença de personagens negros como protagonistas nos livros de literatura infantil, “os negros mais

próximos do grupo branco, conhecidos atualmente na maioria das vezes como pardos, são os personagens mais valorizados pela literatura infantil, embora não na mesma proporção que os brancos”. Isso talvez explique porque esse currículo opta por representar alguns personagens na cor marrom. Como argumenta Freitas (2014, p. 50), “a literatura infantil, durante muito tempo, insistiu em um discurso monológico não preocupado com o desafio da diferença”. Essa circunstância é largamente presente nesse *currículo de Contos de Fadas*, cuja *força reiterativa* se expressa de forma exponencial.

De acordo com Xavier Filha (2011, p. 600), nos Contos de Fadas clássicos, “a norma da branquidade exclui seres de outras identidades étnicas, como o negro, [...]. O mesmo ocorre com outras diferenças, como a homossexualidade”. Ademais, ao pesquisar as representações de gênero, acerca de princesas e príncipes, reproduzidas por crianças entre dez e doze anos, a autora constatou, por meio de desenhos e narrativas, que as meninas e os meninos apresentam as princesas com “características físicas semelhantes: branca, loira, magra, alta, com cintura fina, cabelo comprido – liso ou levemente cacheado –; usa vestido comprido nas cores amarela ou rosa” (XAVIER FILHA, 2011, p. 593). Além disso, “assim como ocorre com as princesas, todos os príncipes são brancos” (XAVIER FILHA, 2011, p. 600) em todos os desenhos realizados pelas crianças. Esse estudo evidencia o potencial de funcionamento do procedimento de poder, aqui analisado, que vem corroborando para a fabricação e manutenção de um padrão de beleza feminina nos Contos de Fadas. Em consequência disso, normaliza-se a noção de que apenas os corpos brancos, magros e delicados configuram-se como belos. Os demais corpos, que tanto expressam as diferenças, são postos no campo do desvio, da abjeção. A figura da bruxa, inclusive, é acionada nesse currículo para efetivar tal ensinamento.

Conforme dito anteriormente, para cumprir com o objetivo de ensinar às crianças-meninas o desejo de ser princesas, e não bruxas, esse *currículo de Contos de Fadas* opera com a fabricação da princesa a partir da punição às condutas desviantes, imputadas às bruxas. Compreendo que essa é uma estratégia mobilizada nesse currículo, que rechaça a figura da bruxa, inscrevendo-a numa posição de sujeito nociva e, diante disso, apresenta a princesa como sendo a melhor posição. Produz-se, assim, a posição de sujeito menina-princesa, que tem sido fabricada em diferentes momentos na literatura infantil e que, diante da atualidade reacionária, tem sido acionada para marcar as pretensões de naturalização da dicotomia entre os corpos femininos e masculinos.

Uma amostra disso é a participação da ex-ministra do atual Governo Federal, Damares

Alves<sup>83</sup>, em uma gravação no canal do *youtube* do Ministério da Educação, em que realizou a leitura da versão do conto da *Rapunzel* divulgada pelo programa *Conta pra Mim*. Na ocasião, após o término da leitura, a ex-ministra destaca: “ah, é uma história de uma princesa. Nesse país, toda menina é uma princesa”<sup>84</sup>. Não obstante, conforme mostrei em um estudo em parceria com Paula Myrrha; Shirlei Sales e Maria Carolina Caldeira (2020), outros ditos também são proferidos pela ex-ministra com a defesa pela prescrição de que “agora no Brasil, meninas poderão ser chamadas de princesas e meninos de príncipes<sup>85</sup>”, e de que “vamos respeitar a identidade biológica das crianças”<sup>86</sup>. Além disso, nota-se a defesa contundente da polarização entre azul, para meninos, e rosa, para meninas, recorrentemente divulgada por Damares Alves. Dessa maneira, a performance da “princesa dos contos de fadas tradicionais, nesse contexto, adquire papel de centralidade na prescrição de feminilidades, já que se diz que as mulheres e meninas devem se conduzir como princesas” (VASCONCELOS *et al.*, 2020, p. 396).

Os dizeres proferidos por Damares Alves estão em conformidade com os desejos desse currículo, que, por meio da técnica de naturalização dicotômica, ensina às meninas que devem performar como as princesas dos contos tradicionais, comportando-se de forma distinta aos corpos masculinos, de modo a apreciar condutas desejáveis, como “doçura, discrição, delicadeza”, sempre “à espera do príncipe encantado” (XAVIER; FILHA, 2011, p. 594). Essas incitações a um padrão de beleza e condutas femininas também fazem parte da ofensiva antigênero, que tem acionado um discurso reacionário para prescrever “modos autorizados de ser menina e mulher de acordo com um tipo de princesa, aquela produzida nos contos de fadas tradicionais” (VASCONCELOS *et al.*, 2020, p. 396). O objetivo dessa discursividade reacionária é, segundo Ramallete (2020, p. 162), instituir um ideal de gênero “frágil e dependente, enfatiza[ndo] os princípios de obediência, de subordinação, embalados em contos de fadas”. Características que, “na maioria das vezes, [são] naturalizadas e consideradas normais e desejáveis para a vivência e conduta feminina” (XAVIER FILHA, 2011, p. 594).

A posição de sujeito almejada nesse currículo é a da princesa, mas, para produzi-la, são apresentadas outras performances femininas, como a da personagem madrasta, por exemplo,

---

<sup>83</sup> Damares Alves, ex-ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Governo Federal, realiza a leitura do conto clássico *Rapunzel*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apMweLUmihw> (Acesso em 22/06/2021). Além disso, do total de livros e audiobooks disponibilizados, as histórias dos Contos de Fadas são a maioria, dentre os demais gêneros textuais oferecidos.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apMweLUmihw> (Acesso em 03/09/2021).

<sup>85</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/damares-meninas-poderao-ser-chamadas-de-princesas-e-meninos-de-principe/>

<sup>86</sup> Disponível em: <https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/politica/NOT,0,0,1396491,ministra-que-disse-menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-morou-em-sao-carlos.aspx>

para destacar a produção da subjetividade ideal. Para apresentar a performance da princesa como a melhor posição a ser alcançada, inscrevem-se outros corpos femininos, maldosos e indesejados. O excerto a seguir, do conto *Branca de Neve*, demonstra o funcionamento dessa prescrição:

Horas depois, os moradores [os sete anões] encontraram a princesa,  
que dormia profundamente.  
Ficaram *encantados com tanta beleza*  
e resolveram não acordar a donzela.  
[...]  
Um dia, nos aposentos do palácio, a *maldosa rainha* perguntou:  
- “Espelho, espelho meu, há no mundo alguém mais bela do que eu?”  
- “*A mais bela é Branca de Neve,*  
que está viva e escondida na casa dos sete anões.”  
(MINISTÉRIO, 2020d) [Itálicos meus].

A dicotomia expressa entre beleza e maldade pode ser compreendida como outra estratégia de poder atuante nesse currículo, que classifica e institui, a partir do procedimento de estabelecimento de um padrão de beleza específico, que um corpo bondoso e doce é um corpo dotado de beleza. Por outro lado, um corpo que performa a maldade seria o desvio da norma, e é posicionado nas histórias como corpo abjeto, comumente conformado em corpos de bruxas. As performances das madrastas e das bruxas, transformadas em monstros-vilãs, funcionam para ensinar às crianças-meninas que não se deve desejar essa posição de sujeito, de modo a construir suas subjetividades com base nas princesas tradicionais. Para isso, são empregados, também, recursos de cores, assim como nos desenhos animados da *Disney*, nos quais “as cores claras são usadas para representar os ‘bons’ e as cores escuras são usadas para os que personificam os vilões”, e as vilãs são “tradicionalmente consideradas como feias e grotescas” (RAEL, 2013, p. 162).

Comumente, as bruxas são ilustradas em corpos desviantes para marcar a intenção desse currículo de formar corpos dóceis e belos. O corpo da bruxa, nesse sentido, é o único autorizado a performar subversão à norma de beleza e docilidade para as mulheres. Apresenta-se, como dito, outra possibilidade de performance feminina, não docilizada, para, em contraste, ensinar a ser dócil. Tal estratégia atua com base na ideia de punição: pune-se quem não é dócil, quem subverte a norma. Desse modo, o currículo produz a posição de sujeito mulher-bruxa, com características de dismorfia física, maldade e rebeldia, com o objetivo de reiterar a fabricação da posição de sujeito mulher-bela.

Figura 29. Bruxas: corpos abjetos



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020)

Observa-se, assim, que o procedimento curricular de fabricação de um padrão de beleza produz a rivalidade entre os corpos femininos, por meio da oposição entre princesas doces e bruxas subversivas. Diferente das princesas, rainhas e mesmo outras personagens femininas, as bruxas performam ousadia, independência, coragem e força. Características que, nos contos analisados, são atribuídas a corpos abjetos que demarcam uma monstruosidade. Tais inscrições nos corpos das bruxas indicam um ponto de subversão em um currículo que reitera a docilidade para as meninas.

Tendo isso em vista, parece-me que esse currículo objetiva imprimir repulsa a qualquer insurgência feminina. Para isso, a ilustração dos corpos das bruxas como *monstros* corrobora a empreitada de ensinar, ao público infantil, que ser uma mulher corajosa, independente e subversiva pressupõe monstruosidade. Contudo, em estudos acerca de uma “pedagogia dos monstros”, Jeffrey Cohen (2000, p. 36) afirma que “a cultura, o gênero e a sexualidade” têm sido catalisadores poderosos na criação de monstros. Para o pesquisador, os “monstros devem ser analisados no interior da intrincada matriz de relações (sociais, culturais e lítero-históricas) que os geram” (COHEN, 2000, p. 28), demonstrando que a construção da figura monstruosa funciona, na verdade, para demarcar e legitimar as subjetividades aceitas socialmente, atreladas à beleza e à docilidade. Para Cohen (2000, p. 30) os monstros, no geral, recusam-se a fazer parte da “ordem classificatória das coisas”. São personagens/subjetividades “híbridos, que perturbam, híbridos, cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática” (COHEN, 2000, p. 30). Ao mesmo tempo em que “o corpo do monstro incorpora – de modo bastante literal – medo, desejo, ansiedade e fantasia” (COHEN, 2000, p. 26-27), possibilita que os roteiros dos Contos de Fadas, de modo geral,

continuam explorando, de forma intensa, a posição de sujeito mulher-bruxa, que assusta, desvia, perturba e, concomitantemente, corrobora as prescrições de beleza e docilidade para os corpos femininos.

Os corpos das bruxas também são ilustrados fora do padrão magro, trajando roupas escuras (nas cores roxo e preto), cabelos brancos e grisalhos, que denotam velhice, e expressões faciais que indicam maldade. Tais características demonstram o posicionamento dessa performance como oposta à desejada: tem-se a mulher dotada, não de beleza, mas de feiura. A apresentação de corpos de mulheres-bruxas atrelada à condição de velhice, permite sugerir, ainda, um cruzamento entre gênero e as questões geracionais. Na sociedade ocidental, de modo geral, a velhice é comumente vista como uma fase em que as marcas da finitude da vida evidenciam a fragilidade humana e determinam o fim de uma jornada (CALDEIRA, 2015). Isso faz com que os aspectos almejados para os corpos exaltem subjetividades de um corpo jovem, que, segundo Felipe (2013, p. 64), é o corpo “proclamado como algo a ser desejado, perseguido, minuciosamente investido”. Desse modo, a posição de sujeito mulher-bruxa, além de indesejada, é também posta para incitar subjetividades inscritas em corpos jovens e belos, reafirmando a fabricação do padrão de beleza feminina.

Por tudo isso, as análises me permitem considerar que a posição de sujeito mulher-bruxa-feia existe nesse currículo, mas não é almejada. Por outro lado, são empreendidas técnicas e estratégias para um investimento em subjetividades femininas conformadas a um padrão de beleza que demanda condutas dóceis. Segundo Foucault (2014c), um corpo dócil, na cultura ocidental, reflete a produção de um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado a partir de toda uma nova anatomia política. Por meio de regulações e normalizações, fabricam-se “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2014c, p. 135-136). A partir desse conceito, proveniente das teorizações foucaultianas sobre o poder disciplinar, é possível pensar que a fabricação e manutenção da docilidade para os corpos femininos, ocorre por meio de diferentes procedimentos, dentre os quais o estabelecimento de um padrão de beleza, que direciona as subjetividades femininas a uma posição de sujeito mulher-princesa-bela. Ademais, de acordo com Felipe (2013, p. 56-57) “o constante apelo à beleza, que se expressa através de um corpo magro e jovem” tem encontrado acolhida entre as crianças-meninas em uma “cultura que produz constantemente imagens erotizadas das crianças, em especial das meninas”.

A obstinação em prescrever um tipo de beleza para os corpos femininos parece interditar

qualquer desvio à norma, impondo condutas ao modo de *ser* uma princesa. Um corpo feminino fora desse enquadramento é visto como desviante. Com isso, mulheres que assumem condutas insurgentes aos padrões físicos inspirados nas clássicas princesas são posicionadas como dissidentes à norma prevalente de gênero. Conforme também mostrei em um artigo, em parceria com Myrrha, Sales e Caldeira (2020), a ex-ministra Damares Alves, além de proferir ditos de prescrições de feminilidade, ao modo de princesas tradicionais, também preconiza o cuidado com a aparência física como uma marca feminina de mulheres “lindas”. E afirma, ainda, que feministas “não gostam de homens porque ‘são feias e nós somos lindas’” (VASCONCELOS *et al.*, 2020, p. 397). Evidencia-se, desse modo, o funcionamento das prescrições desse currículo de *Contos de Fadas*, para além das páginas dos livros. Os dizeres da ex-ministra reforçam a concepção de que “aqueles que falham em fazer corretamente seus gêneros são regularmente punidos” (BUTLER, 2019, p. 217), como tem ocorrido com as mulheres que assumem o feminismo e questionam os padrões de beleza impostos a partir dos corpos das princesas.

Esses ditos não aparecem em nenhum dos contos analisados. Contudo, nas duas versões da história *A princesa e a Ervilha*, disponibilizadas nesse currículo, é possível observar a reiteração de um saber que preconiza condutas consideradas as de uma “verdadeira princesa”, relacionadas a aspectos de beleza e sensibilidade. A performance da protagonista, para legitimar-se como uma verdadeira princesa, é submetida a um teste que busca aferir se seu corpo é sensível, uma vez que, após enfrentar uma tempestade, sua aparência física havia sido prejudicada. O roteiro do conto destaca que “ninguém, a não ser uma *princesa de verdade*, poderia ser tão sensível a ponto de se incomodar com uma ervilha debaixo de vinte colchões” (ISADORA, 2010) [Itálico meu].

Após constatar a sensibilidade do corpo da princesa, o conto desenvolve o habitual desfecho, em que “o príncipe, então, tomou a princesa como sua esposa” (ISADORA, 2010). Diante das questões que afetam a aparência física, parece haver outro modo de averiguar a legitimidade de uma “verdadeira princesa”, expresso em sua capacidade de performar um corpo sensível. Nessa direção, esse currículo de *Contos de Fadas* também almeja uma posição de sujeito mulher-bela e sensível, possibilitada pela atuação do procedimento de instituição de um padrão de beleza feminina. A princesa desse roteiro, mesmo sendo desacreditada e colocada em xeque, permanece acolhendo às ordens do rei e da rainha, não demonstra nenhum sinal de contestação, de modo que seu corpo segue imprimindo uma subjetividade passiva, grata e bondosa.

Como demonstrado, esse *currículo de Contos de Fadas* também emerge para responder à normalização de gênero que a atual contingência histórica – reacionária e conservadora – tem demandado das políticas no geral. Dentro dessa perspectiva, observa-se que a produção de masculinidades e feminilidades, adequadas às normas, reitera as posições assimétricas prescritas para homens e mulheres. Dessa maneira, analiso que esse currículo se compõe por um requintado esforço para homogeneizar condutas e fazer funcionar o biopoder, designado por Foucault (1988, p. 135) pelo uso de “mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” do poder, expresso também em uma literatura que se tornou clássica para as crianças e está presente de forma intensa na vida da população. Reforça-se, assim, o caráter de produtividade do poder na fabricação e manutenção do gênero, em sua constante “tarefa de se encarregar da vida” (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Ao observar que a maior parte dos roteiros analisados, atravessados pela *força reiterativa* das normas de gênero, constituem a política do *Conta pra Mim*, percebo a atuação diligente de um dos procedimentos de exclusão, da ordem do discurso, que buscam interditar o que não deve ser visto e, por conseguinte, “controlar sua livre circulação” (FOUCAULT, 1988, p. 20). Afinal, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” (FOUCAULT, 2014a, p. 9). Ao serem selecionados Contos de Fadas tradicionais para integrar a política do *Conta pra Mim*, opera-se excluindo outras versões de contos, que representam outras ordens discursivas. Dessa maneira, interdita-se a veiculação de histórias que contemplem possíveis subversões às normas de gênero, expressas por meio de “corpos híbridos, desviados, afrontosos e amorosos” (SILVA, 2018, p. 15), que emergem na sociedade como um todo, desestabilizando e transgredindo as normas hegemônicas.

Nessa dinâmica, a figura da bruxa, que, desde a Primeira Modernidade representa mulheres hereges, tem sido central e bastante acionada para demarcar reivindicações. Por um lado, os grupos reacionários têm divulgado que as mulheres feministas seriam bruxas,<sup>87</sup> associadas à feiura, propagando ditos acusando-as de doutrinação sobre as crianças, através da chamada “ideologia de gênero”, constantemente atacada nesse meio. Isso pode ser visto nas

---

<sup>87</sup> Para Carolina Giovannetti (2020, p. 144), o movimento de caça às bruxas “foi um processo histórico e social intrinsecamente ligado às mulheres, criando um estereótipo do que seriam as tais bruxas atrelado aos saberes e condutas femininas”. A pesquisadora mostra que “os ditos que caracterizavam as mulheres como bruxas, maledicentes, luxuriosas, demoníacas, frágeis, histéricas, entre tantos outros estereótipos, foram produzidos pelo olhar masculino sobre elas” (GIOVANNETTI, 2020, p. 145). Essas pontuações reforçam o modo como esse movimento de caça às bruxas ainda permanece entre nós, na atualidade, quando grupos reacionários atacam as feministas, especialmente as mulheres que militam à frente desses movimentos.

imagens<sup>88</sup> a seguir:

Figura 30. Butler-bruxa



Fonte: (ALMEIDA, 2017; ROSA, 2017).

As imagens acima foram registradas em uma manifestação, em 2017, ocorrida em São Paulo. Os dizeres “menos bruxas, mais príncipes e princesas”, assim como representações desses personagens, foram utilizados por grupos reacionários com o objetivo de atacar a pesquisadora e feminista Judith Butler, uma das maiores referências nos estudos de gênero e teoria *queer*, no Brasil, e em muitos outros países. O que está em jogo aí é a batalha que os estudos de gênero vêm enfrentando para demonstrar que os processos culturais, a constituição histórica e as relações de poder é que determinam os significados que o gênero assume em cada sociedade, como afirmam Felipe e Guizzo (2003), e não apenas os ditames do sistema sexo-gênero, que impõe suas regras a partir dos caracteres que comumente determinam sexo de nascimento. Tendo em vista que “qualquer identidade de gênero posta como verdadeira é ficção regulatória” (BUTLER, 2019, p. 225), esses movimentos não refletem a complexidade de performances que os corpos podem expressar.

Nesse mesmo cenário, a figura da bruxa também tem sido acionada por movimentos feministas contemporâneos. Observa-se nisso uma discursividade feminista que busca resgatar a conduta das bruxas, ressignificando seus sentidos sociais. São mulheres que assumem ser bruxas, na busca por reivindicar liberdade para seus corpos e condutas:

<sup>88</sup> Manifestantes de “grupos como o Direita São Paulo e Movimento Brasil Livre (MBL)”, “queimaram uma figura de bruxa” com o rosto de Judith Butler e posicionaram, assim, o corpo da filósofa como bruxa, quando em visita ao Brasil em 2017. Fonte: Richard Miskolci e Pedro Pereira (2018, p. 1).

Figura 31. Feministas-bruxas



Fonte: Portal geledes.org.br, 2014, on-line<sup>89</sup>.


Atualmente, ainda, diferentes grupos feministas fazem circular o dito “somos as netas de todas as bruxas que vocês não conseguiram queimar” que, dentre outros objetivos, busca salientar a contestação à norma essencialista de gênero que historicamente tem prescrito às mulheres uma feminilidade dócil e subserviente e um *padrão de beleza feminina*. Os dizeres destacados na imagem, tais como “buscam um prazer sexual mais livre”, “são lésbicas”, “não acreditam em Deus”, entre outros, demonstram a reivindicação por liberdade e subversão às normas que tanto têm governado os corpos femininos. Desse modo, as posições de sujeito mulher-bela e dócil, ensinadas por esse *currículo de Contos de Fadas*, são contestadas e até denunciadas. Sendo assim, algumas vertentes do feminismo, bem como os estudos de gênero, problematizam qualquer prescrição advinda das concepções tidas como naturais e biológicas para o corpo feminino, no sentido de enfatizar o “caráter cultural da masculinidade, da feminilidade” (LOURO, 2013, p. 48).

Todos esses ditos evidenciam os efeitos que os elementos que constituem esse *currículo de Contos de Fadas* produzem, para além das páginas do livro literário, e que fazem parte das disputas e conflitos relacionados ao cerceamento que a categoria gênero vem enfrentando no Brasil. Isso corrobora o alerta posto por Paraíso (2016, p. 228), ao dizer: “currículos-

<sup>89</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/somos-netas-de-todas-bruxas-que-voce-nao-conseguiram-queimar/> (Acesso em 15/11/2021).

generificados têm produzido tristezas demais, têm classificado demais, dividido e hierarquizado demais”. Tais definições marcam em demasia a *força reiterativa* dos Contos de Fadas que, ao fazer circular ditos específicos acerca de gênero, incita, produz, ensina e demanda diferentes tipos de comportamentos e condutas. O poder, assim, funciona 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). Contudo, como nos mostram os estudos de gênero, bem como os estudos pós-críticos de currículo, tanto gênero quanto currículo não são campos findados, através dos quais o poder se exerce apenas para normatizar e regular. O poder, em sua positividade, também produz resistência e, assim, poder e resistência compõem uma mesma relação.

Vale reforçar, conforme argumenta Paraíso (2015, p. 50), que as forças da diferença resistem a qualquer tipo de cerceamento de gênero e também operam para proliferar sua presença nos mais variados artefatos culturais, refletindo, também na literatura infantil, as “lutas dos diferentes movimentos sociais por representação e do currículo como um campo de luta por produção de significados” plurais (PARAÍSO, 2015, p. 50). Ainda de acordo com a autora, na perspectiva da diferença, vista como “como *fluxo* e *motor* da vida que move, jorra forças e possibilita entrar em devires” (PARAÍSO, 2015, p. 50) [Itálicos da autora], pode-se transformar as formas de um currículo em forças reativas, que instauram outros modos de ser e estar no mundo. Desse modo, utilizo o próximo capítulo para mostrar que esse *currículo de Contos de Fadas* também se constitui por escapes e que, assim, almeja subjetividades subversivas que podem ser significadas como resistência às prescrições prevalentes de gênero.



*Era uma vez... uma força performativa que age para produzir condutas subversivas em corpos de crianças-meninas em um currículo de Contos de Fadas.*



## 6. A FORÇA PERFORMATIVA DE UM *CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS*: A SUBVERSÃO FEMININA COMO RESISTÊNCIA ÀS NORMAS DE GÊNERO

Um *currículo de Contos de Fadas* não se constitui apenas por elementos que reiteram as normas de gênero, como fazem parte considerável dos Contos de Fadas ocidentais, e como o programa *Conta pra Mim*, por exemplo, busca perpetuar. Nesse currículo, assim como em qualquer outra empreitada curricular, é possível encontrar a presença de conflitos, das disputas orquestradas por diferentes discursividades, que fazem coexistir *reiteraões* e *subversões* às normas de gênero. As reiteraões, analisadas no capítulo anterior, alojam-se especialmente nos contos tradicionais, mas não apenas. Contudo, as subversões localizadas nesse currículo, concentram-se nos Contos de Fadas contemporâneos, que roteirizam outros “atos performáticos de gênero” (BUTLER, 2019). Alguns deles, inclusive, foram escritos com o objetivo tácito de apresentar outros modos de se viver o gênero. Esse é o caso das publicações da autora Bethan Wollvin, que intencionam “apresentar uma visão empoderada da Rapunzel” (WOOLLVIN, 2018). Outros roteiros contemporâneos não são efetivamente caracterizados por tal objetivo, como *Chapeuzinhos coloridos* e *Chapeuzinho Amarelo*, mas também apresentam narrativas que trazem um modo de feminilidade diferente daquele comumente divulgado pelos contos tradicionais, podendo ser entendidos, assim, como resistência às normas prevalentes de gênero.

Segundo Caldeira (2021a, p. 165), variados artefatos culturais, atuando pela “não fixidez das relações de poder e pelo caráter de reciprocidade que as mesmas têm”, propõem “a emergência de outros modos de vivência dos gêneros”. Com relação aos Contos de Fadas, isso não é diferente. No currículo aqui analisado, também se reivindicam e se produzem outras verdades para os corpos, especialmente por meio da performance feminina. Isso se dá, possivelmente, devido ao fato de que a crítica feminista vem salientando a “necessidade de contestar e repensar as visões conservadoras de gênero e poder embutidas nessas histórias infantis”, como pondera Maria Cristina Martins (2006, p. 158). Talvez, também, porque um artefato como os Contos de Fadas, destinado a um grande público, na atual contingência histórica (pós-moderna, diversa, plural, etc.), “precisa ter múltiplas entradas, ou seja, precisa direcionar-se para públicos diversos” (SILVA; PARAÍSO, 2012, p. 15). Assim, as prescrições de gênero que fabricam os corpos, preservadas ou transgredidas pela literatura infantil, não estão, de modo algum, findadas. Estão, na verdade, em permanente atualização.

Isso faz com que esse *currículo de Contos de Fadas* também participe das mudanças demandadas pelas atualizações históricas e culturais. Até porque, entendo, assim como Butler

(2019, p. 216), que “o corpo é uma incorporação *de* possibilidades, tanto condicionadas quanto circunscritas em convenções históricas” [Itálico da autora]. Com isso, novos roteiros incorporam outras verdades sobre os corpos, abarcando uma noção “*performática fluida*” de produção do gênero na cultura (BUTLER, 2019, p. 225) [Itálico meu]. O que torna possível encontrar adaptações, recontos e outras versões, revisitadas, de muitos Contos de Fadas tradicionais, que passam a apresentar performatividades diferentes das prescritas pelas normas prevalentes de gênero. Assim, alguns roteiros, com base em atravessamentos de discursos multiculturais e feministas, têm feito emergir possibilidades pulverizadas de subversão às normas de gênero, mesmo que ainda reiterem algumas delas.

Tendo isso em vista, neste capítulo, parto do pressuposto de que a performatividade é uma prática citacional e demanda reiteração – assim, “os vários atos de gênero criam a ideia de gênero” (BUTLER, 2018c, p. 241), de modo que “os atos dos quais os gêneros são formados mantêm similaridades com *atos performáticos entendidos de um ponto de vista teatral*” (BUTLER, 2019, p. 215) [Itálico meu]. Busco, então, analisar as marcas subversivas desse *currículo de Contos de Fadas*, entendendo-as como *força performativa*, pois operam “subversões performativas” (BUTLER, 2018c, p. 222). As fontes, aqui, compõem-se basicamente pelo revisionismo dos textos das histórias tradicionais, e buscam ensinar outros atos de gênero. Objetivo, assim, mostrar que a revisão dos textos clássicos evidencia os atravessamentos de diferentes interesses que operam nesse *currículo de Contos de Fadas*. Um deles, de fundamental importância nas análises, refere-se a um significativo deslocamento: se, há tempos, os Contos de Fadas ensinam uma lógica adultocêntrica e dicotômica, há, nessa *força performativa*, uma busca por realçar o protagonismo infantil e borrar os binarismos. No entanto, isso não se dá sem conflito, já que, também nesse currículo, existe um tensionamento do dispositivo de infantilidade que, ora quer produzir crianças e características infantis, ora quer subverter e apagar tais caracteres, com a finalidade de produzir sujeitos independentes e racionais, por meio das performances de crianças-meninas.

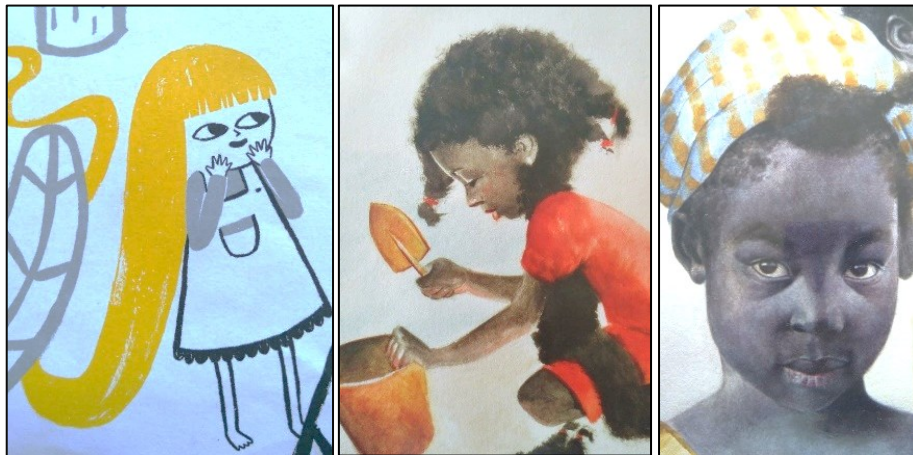
Sendo assim, defendo o argumento de que há, nesse *currículo de Contos de Fadas*, uma *força performativa* que atua de modo a realçar as performances femininas e valorizar os corpos infantis. Ao fazer isso, incita subjetividades subversivas para os corpos femininos, expressadas por crianças-meninas. Por meio de três técnicas – *apresentação do corpo infantil feminino, novo padrão de beleza negra(o) e subversão feminina* – o currículo fabrica outras posições de sujeito, diferentes das que tradicionalmente têm sido atribuídas às mulheres. A noção performática me possibilita analisar essas marcas subversivas como uma maneira de resistência às normas

prevalentes e perceber que esse currículo pode, também, “construir uma linguagem de escape” e quer “aprender do que é dito e feito para subverter e pensar possibilidades” para outros modos de vida (PARAÍSO, 2016, p. 228).

### 6.1 Apresentação do corpo infantil feminino na produção de corpos plurais

A *força performativa*, que atua nesse currículo de *Contos de Fadas* por meio da técnica de apresentação do corpo infantil feminino, tem produzido um destaque para a roteirização de Contos de Fadas que representam corpos e trejeitos de crianças-meninas a partir de novas personagens, criadas sob inspiração das narrativas clássicas. Isso faz com que as clássicas princesas *Rapunzel* e *Cinderela*, em um corpo semelhante ao da menina Chapeuzinho Vermelho, performem uma expressividade pueril, com traços e trajes bem distintos das princesas adultas, e sem a valorização da silhueta do corpo de uma mulher adulta, como mostram algumas imagens a seguir:

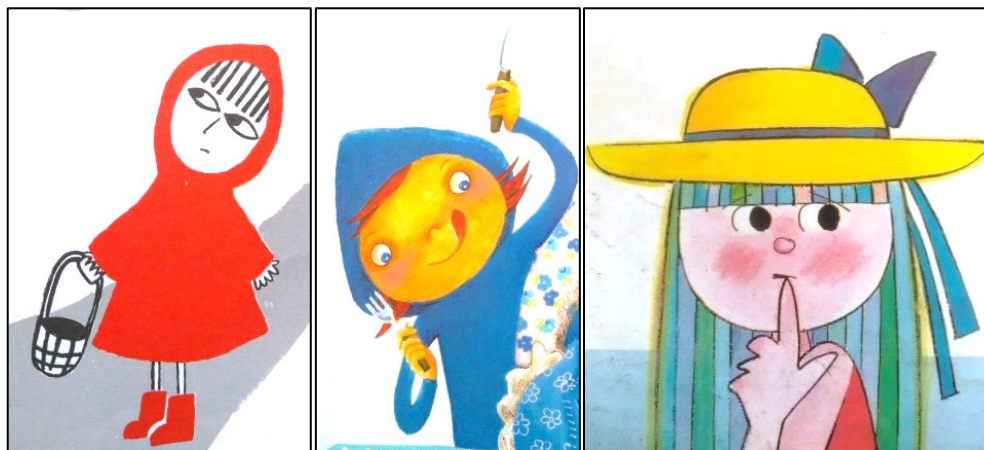
Figura 32. Rapunzel, Rapunzel e Cinderela



Fonte: Imagens digitalizadas pela pesquisadora dos livros *Rapunzel, Rapunzel e o Quibungo* e *Cinderela e Chico*

*Rei*

Figura 33. Chapeuzinhos Vermelho, Azul e Amarelo



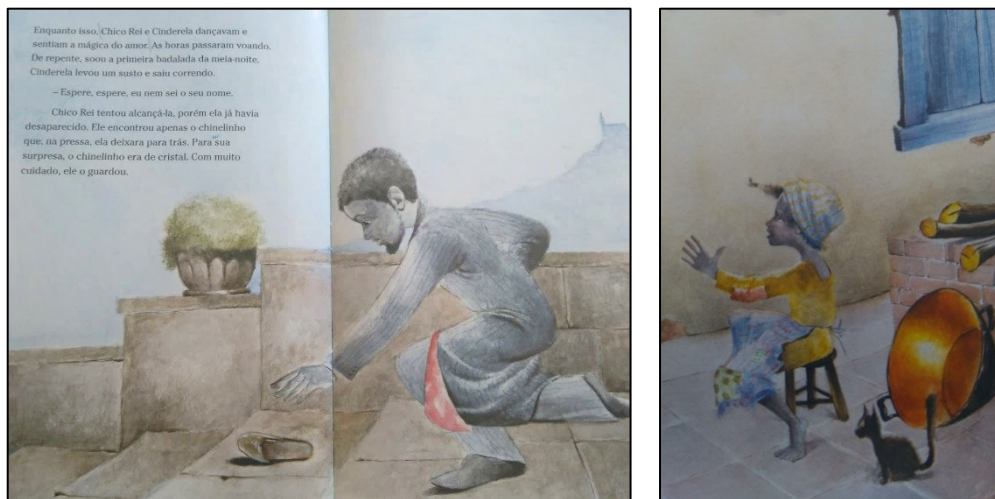
Fonte: Imagens digitalizadas pela pesquisadora dos livros *Chapeuzinho Vermelho*, *Chapeuzinhos Coloridos* e *Chapeuzinho Amarelo*

As ilustrações fazem parecer natural que as histórias, destinadas ao público infantil, sejam protagonizadas por crianças. No entanto, no que se refere aos Contos de Fadas, nem sempre foi assim. A maior parte dos roteiros, especialmente os analisados no capítulo anterior, operam com uma lógica adultocêntrica e são ilustrados com personagens adultas(os) ensinando comportamentos femininos e masculinos às crianças. Em se tratando de gênero, esse modo, ao inscrever, em corpos infantis, as clássicas personagens, pode ser analisado como uma forma de subversão à norma, que impõe um padrão de corpo adulto feminino como ideal de beleza atrelado aos corpos das princesas tradicionais.

De acordo com Louro (2018, p. 17), investimos muito nos corpos, conforme “as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais” de cada tempo histórico. Compreendo que, no currículo aqui abordado, esse investimento, significado por *forças performativas*, é de outra ordem, pois dá centralidade ao corpo feminino-criança. Diz respeito, portanto, a estratégias específicas, acionadas para produzir outros ensinamentos nos Contos de Fadas. Ao trazer corpos de crianças para histórias com crianças, considero haver uma convergência com os objetivos do dispositivo de infantilidade (CORAZZA, 2002), que funciona, desde a Modernidade, para produzir sujeitos infantis – tanto no sentido de pessoas pequenas, como no sentido de inocentes, faltosos, menos capazes, dependentes. Atentar para essa preocupação, que consiste em produzir infantis a partir da apresentação de outros infantis, diz respeito a uma estratégia, mobilizada nesse currículo, para trazer corpos e temáticas que possam agradar, divertir, envolver e fazer sentido para as crianças, como é o caso do universo fantástico, preconizado por crianças, em Contos de Fadas.

Tal funcionamento me permite analisar que a técnica de apresentação do corpo infantil feminino inscreve, com certa regularidade, apenas corpos de crianças-meninas nessas histórias. Corpos de crianças-meninos só aparecem em quatro contos, do total de 23 histórias que compõem esse *currículo de Contos de Fadas*. Eles são ilustrados nas histórias *João e Maria* (MINISTÉRIO, 2020g), *Joãozinho e Maria* (COELHO, 2013), *Rapunzel e o Quibungo* (COELHO, 2012) e *Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante* (LYNN, 2009). Por outro lado, histórias com ilustrações de corpos de crianças-meninas totalizam nove contos, que constituem, assim, um potente elemento de resistência e que serão apresentadas no decorrer desta análise. Quando se trata do corpo masculino, a marca adultocêntrica permanece sendo fabricada, como mostram as imagens abaixo:

Figura 34. Chico Rei homem adulto, Cinderela criança-menina.



Fonte: (COELHO, 2015).

Chico Rei é ilustrado em um corpo adulto, com barba, ao passo que Cinderela, em um mesmo conto, é posicionada em um corpo infantil. É possível observar que a *força performativa* deixa de lado as performances masculinas como tática de valorização das performances femininas, em articulação com a técnica de apresentação do corpo infantil feminino, que, estrategicamente, dá destaque ao protagonismo de crianças-meninas. Analiso que tal empreitada intenciona preservar a infância das crianças-meninas, afastando-as das incitações à precocidade de uma vida adulta. Isso porque tornou-se comum, em diferentes contextos e por meio de variados artefatos culturais, que crianças-meninas sejam estimuladas, pelo universo das princesas tradicionais, a desejar performances de mulheres-adultas, sinalizando a preocupação com a aparência física e fantasiando o desejo pelo amor romântico. Esse tipo de

performance, bastante percebida nas brincadeiras de faz de conta de crianças-meninas, pode ser compreendida através de atos de gênero repetitivos e reiterados (BUTLER, 2018c), que vão fabricando as referências de feminilidade amplamente divulgadas em nossa sociedade. Esses atos repetitivos, por sua vez, podem corroborar a construção de um raciocínio generificado que permanece atrelando as performances femininas à emoção e ao amor, afastando-as da racionalidade (WALKERDINE, 1995).

Já é sabido o quanto as crianças-meninas, desde muito novas e por diferentes processos, são subjetivadas de modo a preocuparem-se com a aparência de seus corpos (FELIPE, 2013, p. 56). Segundo a pesquisa de Guizzo (2005), as crianças-meninas são atravessadas pelos discursos das propagandas televisivas, que comumente incitam o desejo por assumir os corpos e caracteres físicos de princesas ou bonecas *Barbie*. Analisando, com isso, que a ilustração de corpos de princesas clássicas em corpos de crianças-meninas, deslocados da ênfase que se dá a um corpo com um padrão de silhueta de princesa-adulta, parece romper com a lógica de fabricação de corpos de crianças-meninas erotizados, comumente presente nos mais variados artefatos que divulgam o apelo ao erotismo (WALKERDINE, 1999).

Nesse sentido, compreendo que a técnica de apresentação do corpo infantil feminino, em cruzamento com o dispositivo de infantilidade, faz funcionar, nesse *currículo de Contos de Fadas*, uma resistência à lógica erótica. Segundo Caldeira (2016, p. 33), tornar os corpos das crianças “visíveis e enunciáveis é um mecanismo do dispositivo da infantilidade, que, para isso, recorre a discursos variados, como o da literatura”, por exemplo, para produzir e defender uma suposta inocência infantil, que aqui se efetiva por meio da apresentação de corpos de crianças-meninas, com características bem distintas daquelas vistas em princesas adultas. Parece que, dessa forma, pretende-se produzir outras possibilidades de se performar uma princesa, sendo preservada uma vivência infantil e afastadas as questões que emergem da norma de associação do corpo feminino ao erotismo, bem como a um padrão específico de beleza adulta.

Tendo isso em vista, é curioso pensar que os discursos reacionários mais recentes, que empreendem uma ofensiva antigênero, atacam qualquer movimento que pretenda discutir gênero, afirmando que a suposta “ideologia de gênero” quer “destruir a base da família tradicional e sexualizar crianças”, ou que “a Ideologia de Gênero desrespeita descaradamente a inocência de nossas crianças” (DOCTRINAÇÃO, 2017)<sup>90</sup>. Paralelamente a isso, nessa discursividade em circulação, investe-se na defesa de que agora, no Brasil, as meninas são

---

<sup>90</sup> Ditos retirados do *site Locus*, onde há a defesa de que existe uma “Ideologia de Gênero” preconizando pedofilia nas escolas. Disponível em: <https://www.locusonline.com.br/2017/09/26/doutrinacao-e-ideologia-de-genero-na-escola-e-pedofilia/> (Acesso em 015/02/2022).

princesas, e acionam a performance da *Rapunzel* tradicional para incitar tais subjetividades. No entanto, a partir das análises já introduzidas, parece que todo esse movimento atua, na verdade, de forma contraditória, conformando o apelo ao erotismo nos corpos das crianças-meninas princesas. Ao prescrever condutas de mulheres adultas, em corpos com realce à silhueta e comportamentos atrelados à aparência, ao amor romântico e ao desejo pelo matrimônio heterossexual, esses grupos acabam por reiterar o *status quo*, defendendo que crianças-meninas aspirem por corpos, condutas e formas físicas das princesas-adultas tradicionais.

Como resistência, observo que a técnica de apresentação do corpo infantil feminino, empreendida pela *força performativa*, opera na contramão dessa lógica, e faz emergir a contestação a um padrão específico de corpo feminino nos Contos de Fadas. Produz-se, assim, por meio de diferentes narrativas, a possibilidade de pluralidade aos corpos e condutas. Uma delas refere-se ao conto *Chapeuzinho cor de abóbora* – umas das histórias do livro *Chapeuzinhos Coloridos* –, que apresenta a personagem Chapeuzinho Vermelho fora do padrão de um corpo feminino magro e esguio, conforme mostra a imagem:

Figura 35. Chapeuzinho cor de abóbora



Fonte: (TORERO; PIMENTA, 2017).

Já na introdução da história, o roteiro anuncia: “Era uma vez uma menina gordinha, de grandes bochechas. Todo mundo gostava muito da menina, e a avó dela mais ainda, tanto que fez uma capinha com capuz para ela. A roupa era cor de abóbora” (TORERO; PIMENTA, 2017, p. 12).

A narrativa desenvolve um enredo a partir do interesse de Chapeuzinho por comidas gostosas, bem como, também, pela característica do personagem lobo, sempre insaciável. O roteiro, inclusive, traz uma situação em que Chapeuzinho cor de abóbora, ao receber uma torta

de abóbora para levar para sua avó, chega a lambe os beiços, pois adorava comer. Esse tipo de roteirização, inscrevendo um corpo de “uma menina gordinha, de grandes bochechas”, que deseja se saciar, assim como o lobo, em histórias de Contos de Fadas, parece subverter um raciocínio generificado que fabricou a clássica versão da história, pela qual a personagem é praticamente emudecida, passiva, sem nenhum desejo e proatividade. A personagem tradicional simplesmente acata ao pedido de sua mãe para ir à casa da avó, depois, cai na cilada do lobo para desviar seu caminho e, por fim, é engolida por ele.

Há, no roteiro do conto *Chapeuzinho cor de abóbora*, uma paródia da popular canção<sup>91</sup> referente à história da Chapeuzinho Vermelho, que diz: “almocei agora, mas já tô com fominha. Pena que esse doce é para a vovozinha” (TORERO; PIMENTA; 2017, p. 13). A canção, ao brincar com o apetite da menina, juntamente com o fato de que a avó está muito magra e uma torta deve fazê-la se sentir melhor, incita a um ensino que contesta a norma de corpos femininos magros. Isso faz com que esse currículo opere pela naturalização de outra forma física como normal e acolhida entre as crianças-meninas. Diferente dos padrões que comumente são valorizados e ilustrados nos Contos de Fadas tradicionais, fabrica-se aqui a posição de sujeito criança-menina-gordinha, que, diferente do corpo magro de sua avó – associado à falta, à necessidade de se alimentar melhor – é, por efeito, apresentado como normal.

A técnica de apresentação do corpo infantil feminino, além de produzir a contestação ao padrão de corpo magro, também inscreve como normal, nesse currículo, a posição de sujeito criança-menina que contesta padrões de beleza por meio de uma princesa-de-cabelos-curtos. Essa fabricação ocorre por meio do corpo da princesa *Rapunzel* (WOOLLVIN, 2018), que escapa ao padrão, divulgado como belo, relacionado ao apego pelos cabelos longos. Esse deslocamento não trata apenas da ilustração dos cabelos curtos no roteiro da história, mas compõe, por meio do cabelo da princesa, um elemento de subversão e liberdade, pois Rapunzel o transforma em escada para descer da torre onde vivia aprisionada e, quando necessário, corta os longos cabelos, sem sofrimento, para conseguir derrotar a bruxa e tornar-se uma guerreira.

---

<sup>91</sup> A canção “Pela estrada afora eu vou bem sozinha levar esses doces para a vovozinha. / Ela mora longe e o caminho é deserto e o lobo mau passeia aqui por perto. / Mas à tardinha, ao Sol poente, junto à mamãezinha dormirei contente”, se popularizou no Brasil a partir da versão do músico e compositor Carlos Alberto Ferreira Braga (Braguinha), que, entre as décadas de 1960 e 1980, compôs e lançou a clássica coleção *Disquinho*, com versões narradas e cantadas de vários títulos de Contos de Fadas. Entre eles, *Chapeuzinho Vermelho*. Disponível em: <http://www.flaviopaiva.com.br/artigos/braguinha-criu-a-mpb-infantil/> (Acesso em 15/02/2022).

Figura 36. Rapunzel de cabelos curtos



Fonte: (WOOLLVIN, 2018).

Essa Rapunzel é acionada para contestar a norma generificada que tem atrelado cabelos longos a uma expressão de normalidade e beleza para os corpos das princesas. Ao lembrar que a posição de sujeito almejada nesse currículo é a da princesa, analiso que essa maneira de apresentar um corpo de princesa, com cabelo curto, corrobora a construção de uma relação diferente, em ruptura com a prevalência normalizadora de cabelos longos nos corpos femininos. Ou seja, aquilo que, na *força reiterativa*, é visto como desvio (cabelos curtos onde há a predominância de cabelos longos), passa a ser significado, pela *força performativa*, como uma das muitas formas de se ter/usar um cabelo. Aliás, nesse espaço de resistência curricular, não há a prevalência de cabelos compridos, lisos ou levemente cacheados, conforme expressos pela norma para os corpos de princesas. Não há um padrão no qual se ancoram as ilustrações dos cabelos das personagens. A técnica de apresentação do corpo infantil parece acionar os principais elementos do dispositivo de infantilidade – a brincadeira, a diversão e o lúdico – para inscrever cabelos de crianças-meninas ilustrados de modos plurais, com tipos e cores variadas, fazendo com que cabelos curtos e coloridos também sejam normalizados nesse território. Além desse deslocamento, observo que a *força performativa* também trabalha na produção de um outro padrão de beleza no que se refere à etnia, que apresento a seguir.

### 6.1.1 O estabelecimento de um padrão de beleza negra(o)

Quando se fala em Contos de Fadas, a referência amplamente acionada diz respeito aos roteiros de origem europeia e, especialmente, às produções da *Disney*. A popularidade que essas

histórias conquistaram no Ocidente, e as relações de poder que as envolvem, fez com que emergisse uma fabricação de um padrão específico de beleza, conformado a corpos brancos. Mesmo havendo Contos de Fadas provindos de diferentes culturas e variados continentes (CALVINO, 1999), como a África<sup>92</sup>, a seleção das histórias para habitar a invenção da literatura infantil acompanhou as dinâmicas colonizadoras da Europa. Isso acarretou em efeitos desiguais nos processos de produção e oferta de histórias que incorporassem corpos não-brancos aos Contos de Fadas, e fabricou a norma prevalente da branquitude no repertório dessas narrativas.

Segundo a pesquisa de Carvalhar (2009), que se debruçou sobre as relações de gênero no currículo da Educação Infantil, há uma invisibilidade de personagens negras, de forma geral, nas práticas junto às crianças, seja por meio da literatura dos Contos de Fadas, seja nas demais atividades escolares. De acordo com a autora, o enaltecimento da branquitude pode ser visto quando

as princesas e os príncipes das histórias contadas na escola são todos/as brancos/as, todos/as os heróis e heroínas dos filmes são todos/as brancos/as, todos/as os/as bonecos/as das brincadeiras são brancos/as. [...] Raramente alguma outra raça/etnia é representada nesses materiais” (CARVALHAR, 2009, p. 104).

Com efeito, ainda segundo Carvalhar (2009, p. 104), nesse “contato com tantos materiais que exaltam a branquitude, acaba-se enfatizando identidades brancas e dificultando que meninos e meninas negros/as se identifiquem com a identidade negra ou que atribuam valor positivo a ela”.

De forma semelhante, Rosemary Oliveira e Priscila Gomes (2020, p. 22) destacam que os Contos de Fadas eurocêntricos, tais como *Branca de Neve* e *Bela Adormecida*, “fortalecem uma concepção de estética que contribui para a consolidação do racismo e disseminação de práticas racistas na sociedade e conseqüente baixa autoestima da criança negra”. Nesse sentido, a oferta exclusiva de um único tipo de literatura para as crianças, apenas com referências da branquitude, torna-se problemática no processo de construção identitária. Para Oliveira e Gomes (2020, p. 39) “as crianças negras precisam saber que também existem princesas negras de cabelos crespos que se parecem com elas”.

---

<sup>92</sup> Segundo Calvino, “a história da circulação dos contos populares, como se sabe, deve ser tecida de acontecimentos bem mais transitórios que a publicação de um livro [...] até mesmo entre[os] povos africanos do Oeste e do Sul, estranhos à grande *Koiné* fabulista indiano-islâmico-europeia, vamos encontrar muitas narrações que poderiam fazer suspeitar que os tatuados contadores de histórias dos Ashantis, dos Efik-Ibibios e dos Kracis seriam igualmente velhos requintados leitores de Basile e de Perrault. (CALVINO, 1999, p. 7-8). De acordo com o dicionário virtual “Priberan”, *Koiné* refere-se à língua comum, falada e escrita. Calvino (1999) apresenta, nesta citação, os nomes de três povos africanos localizados na África ocidental.

Ao me atentar para essas discussões, acerca da intersecção entre gênero e as relações étnico-raciais, pude perceber que a *força performativa* desse *currículo de Contos de Fadas* subverte as lógicas do apagamento e do racismo, operando de maneira distinta dos currículos citados acima. Deseja-se, assim, fabricar uma resistência à norma da branquitude, que tanto preserva imagens de princesas brancas nos Contos de Fadas. Segundo Paraíso (2016, p. 389), inspirada em Foucault e Gilles Deleuze, a resistência é o “movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma multidão diz: chega!”. Para a autora, a partir disso, cria-se “um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo” (PARAÍSO, 2016, p. 389). Essa nova forma de existência pode ser gerada por “atos de resistência” que “vão dizer não a um modo de vida ao mesmo tempo que dizem sim a outro” (BUTLER, 2018, p. 238). Butler (2018a, p. 238) também é categórica ao dizer que a resistência “tem que ser *plural e corporificada* para representar os princípios pelos quais [se] luta” [Itálicos da autora]. É desse modo que analiso a empreitada de apresentação de corpos plurais nesse currículo, que atua para estabelecer um outro padrão de beleza nos roteiros dos Contos de Fadas, um padrão de beleza negra(o).

Ao analisar todos os roteiros que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa, me deparei com quatro histórias que contestam a prevalência de corpos brancos nos roteiros dos Contos de Fadas. É o caso dos contos *Rapunzel e o Quibungo*, *Cinderela e Chico Rei*, *Joãozinho e Maria* e uma versão do conto *A princesa e a Ervilha*, adaptada para um cenário africano. Trata-se de produções construídas a partir da proposta de ressignificar os contos clássicos em terras brasileiras ou africanas. A sinopse dos três primeiros livros citados ressalta que o objetivo da produção é transformar as clássicas personagens brancas, criadas pela tríade de autores europeus<sup>93</sup>, em protagonistas não-brancos – negros –, que enfrentam monstros e bruxas do folclore brasileiro, como é o caso do Quibungo, referido como monstro papão malvado da cabeça grande. Observo, dessa maneira, que essas obras destacam um protagonismo feminino em ilustrações de corpos negros, sinalizando a emergência de performances de princesas clássicas, como Rapunzel e Cinderela, em corpos não-brancos, e valorizando os traços da negritude, como mostram as imagens a seguir:

---

<sup>93</sup> Na contextualização desta pesquisa apresentei a tríade de autores europeus que, convencionalmente, na história do Ocidente, foram considerados os principais autores dos Contos de Fadas: Charles Perrault, Irmãos Grimm e Cristian Andersen.

Figura 37. Rapunzel e Cinderela



Fonte: (COELHO; 2012 – COELHO; 2015).

As ilustrações expressam que, nesse currículo, também se deseja um novo padrão de beleza, não conformada apenas no padrão hegemônico, presente na norma da branquitude, que historicamente impôs um modelo de corpo branco aos roteiros da literatura, de modo geral. Nessa direção, o cruzamento das questões de gênero com raça/etnia demonstra que “esses corpos, antes negados e silenciados, passaram a desempenhar [...], seja nas capas, seja nos textos escritos, seja nas ilustrações, o papel central, o papel de destaque” (FREITAS, 2014, p. 243). Portanto, considero que a técnica de fabricação de um novo padrão de beleza negra(o) opera nesse currículo para produzir a posição de sujeito mulher-princesa-negra, com uma subjetividade marcada por um corpo não estereotipado, cujas características físicas (cabelo, cor da pele, traços do nariz, cor dos olhos, etc.) buscam valorizar o corpo feminino negro e ensinar às crianças-meninas negras que elas também podem desejar, fantasiar e imaginar ser princesas. As capas dos livros, a seguir, mostram esses atributos nas performances de *Rapunzel* e *Cinderela*:

Figura 38. Rapunzel e Cinderela negras



Fonte: (COELHO; 2012 – COELHO; 2015)

Mas, afinal de contas, o que esse reposicionamento do corpo feminino negro, inscrito em uma literatura que se convencionou como universal e clássica, ensina com relação ao gênero? Um primeiro aspecto, já dito anteriormente, refere-se à contestação da ordem hegemônica que impõe, por meio da norma da branquitude, um padrão de beleza feminina branca. Conforme mostrei no capítulo anterior, a *força reiterativa* desse currículo, ao inscrever nas ilustrações personagens na cor marrom com fenótipos de pessoas brancas, também atua de modo a enaltecer o padrão da “branquitude normativa disfarçada de neutralidade e transparência racial”, como mostra Shirley Miranda (2010, p. 12). É o caso, por exemplo, da outra versão da história *A princesa e a Ervilha*, publicada pelo programa *Conta pra Mim*, que traz personagens em tons de pele marrom. Isso confirma o que Miranda (2010, p. 1-2) aponta, ao dizer que “assim como ocorre uma fabricação do corpo heterossexual com base em dispositivos de poder, há uma produção do corpo branco – a branquitude normativa”.

Contudo, a *força performativa* desse currículo, por meio da técnica de estabelecimento de um novo padrão de beleza negra(o), além de denunciar o funcionamento da branquitude normativa, reivindica uma outra estética, ao normalizar corpos negros e inscrevê-los como belos nos roteiros dos Contos de Fadas, como mostram os excertos a seguir:

Há muito tempo, em Vila Rica,  
num sobrado da Rua Direita,  
vivia uma *linda menina* chamada Abioye.  
[...]

Chico Rei, que ainda não havia dançado com ninguém,  
 ao ver *moça tão bela*,  
 cruzou o salão num instante  
 e convidou-a para dançar.  
 [...]

Abioye surgiu *maravilhosa em seus trajes de princesa*.  
 (COELHO, 2015) [Itálicos meus].<sup>94</sup>

Há muito tempo, na Bahia,  
 aconteceu uma coisa fantástica:  
 nasceu *uma linda menininha*  
 com cabelos muito compridos.

[...]

O nome dela era Rapunzel.

[...]

*Sua voz era tão linda*  
 que parecia o canto do uirapuru.  
 (COELHO, 2012) [Itálicos meus].<sup>95</sup>

Observa-se, por meio desses fragmentos, como os roteiros das histórias trazem expressões relacionadas a uma concepção estética normalizada para dizer e nomear os corpos negros como belos e lindos. Assim, engajam-se na noção de que o estético também é político. Ainda que os roteiros desses Contos de Fadas reproduzam muitas normas de gênero, pode-se dizer que a fabricação da mulher-princesa-negra, por meio do texto verbal e das imagens, significa mudanças importantes nos ensinamentos de gênero para as crianças-meninas e suas performances. Baptista (2010, p. 7), considerando as imagens na literatura infantil, afirma que elas podem “servir para ampliar as experiências estéticas dos[as] leitores[as] e possibilitar novas construções de sentido”. Portanto, analiso que essa fabricação não se trata de algo simples, tendo em vista que a ilustração dos corpos, como a questão estética, também é uma empreitada política.

Um segundo aspecto relacionado a gênero, observado no reposicionamento da cor da pele operado nesse currículo, refere-se às demandas produzidas para as condutas das princesas. Há um ensino controverso, nos roteiros atravessados pela técnica que reivindica corpos negros, a partir das imagens disponibilizadas, das princesas negras Rapunzel e Cinderela, na figura 38, acima. É possível perceber, nas duas crianças, um semblante triste e sofrido, o que se estende pela maior parte das páginas dessas histórias. Por outro lado, nas demais narrativas, em que a branquitude normativa se impõe, as ilustrações das princesas são associadas a cenários de natureza verde, flores, movimentos de dança, presença de passarinhos e até mesmo um sorriso

<sup>94</sup> Fragmento do conto *Cinderela e Chico Rei*.

<sup>95</sup> Fragmento do conto *Rapunzel e o Quibungo*.

na expressão. Quando a Rapunzel, inscrita no corpo branco, chora, é pela felicidade por ter reencontrado o príncipe, e suas lágrimas ainda o salvam de um feitiço da bruxa. Nas duas versões que compõem esse *currículo de Contos de Fadas*, as personagens de Rapunzel cantam como os cantos dos passarinhos, mas, na versão *Rapunzel e o Quibungo*, a criança-menina-princesa-negra não é ilustrada para demonstrar tal graciosidade que o canto pode expressar. Além disso, no conto *Cinderela*, analisado no capítulo anterior, a ilustração do corpo da personagem exalta certa meiguice, suavidade e leveza, trazidas pela presença da fada madrinha e por sua transformação para o baile:

Figura 39. Cinderela feliz e meiga com a fada madrinha



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020f).

Na versão *Cinderela e Chico Rei*, a distinção nas expressões e condutas da posição mulher-princesa-negra, nesse currículo, não parece demandar das princesas negras a mesma meiguice que se exige das princesas brancas. O cenário do conto *Cinderela e Chico Rei*, nessa mesma parte do roteiro, demonstra o atravessamento dessa controvérsia. Cinderela é ilustrada segurando ratos, distante da figura da fada, e, quando se transforma na princesa Abioye, demonstra uma expressão de susto, mesmo havendo no roteiro o destaque de que Cinderela falou com a fada madrinha, toda sorridente, que não se esqueceria de verificar as badaladas, pois, à meia-noite, deveria regressar para casa:

Figura 40. Cinderela disposta e assustada com a fada madrinha



Fonte: (COELHO, 2015).

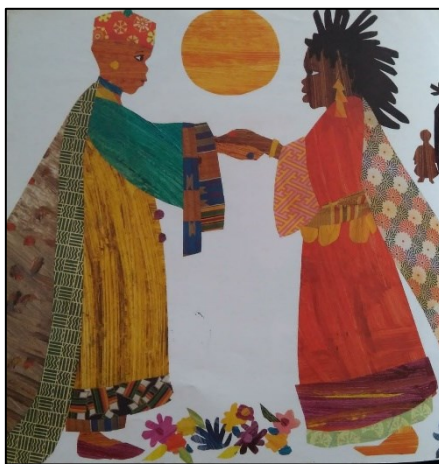
“Ah, tudo isso é para mim? Como posso agradecer?” (COELHO, 2015, *s.p.*), É o que diz Cinderela quando a fada madrinha a transforma em uma princesa. Tal fala, somada às ilustrações que expressam semblantes tristes, sofridos e assustados, corroboram uma certa noção de que a posição social de um corpo negro é como um “sujeito submisso, inferior frente ao branco” (FREITAS, 2014, p. 189), que deve estar em permanente gratidão. Isso reafirma o que Miranda (2010, p. 3) aponta sobre os “caracteres negativos” que comumente “são relacionados aos grupos raciais não-brancos, no caso brasileiro, sobretudo às pessoas negras”. Demonstram-se, assim, os efeitos das relações de poder que fixam corpos e posições de sujeito específicas e hierarquias particulares. Nesse currículo conflituoso, parece haver, portanto, o desejo por uma subjetividade de mulher-princesa-negra-humilde, que se espanta com tamanha magia despendida em seu benefício.

Como em qualquer outro terreno curricular, a presença do conflito nesse *currículo de Contos de Fadas* também se estende à maneira pela qual se fabrica a valorização dos corpos negros. Na introdução do conto *Cinderela e Chico Rei*, o roteiro salienta que a personagem Abioye – a Cinderela – perdeu seus pais, que foram reis na África, durante a viagem no navio negreiro para o Brasil, e que ela foi comprada e escravizada por uma mulher muito má, mãe de Mafalda e Fiona. A narrativa, assim, busca se vincular a elementos da história da escravidão no Brasil, sendo circunscrita em um determinado tempo, já que faz referência ao personagem histórico Chico Rei, que viveu no Brasil no período da escravidão. Esse tipo de inscrição de corpos negros, associados à escravidão, tem recebido diferentes críticas, especialmente porque,

para demarcar uma ligação, com o continente africano, recupera um legado extremamente negativo e doloroso, atrelado à escravização de muitos povos negros no Brasil. Tal posicionamento confirma o que Freitas (2014, p. 244) considerou em seu estudo, ao afirmar que ainda “há limites nas formas como os/as negros/as e os/as indígenas são ditos nas histórias voltadas para o público infantil”. Contudo, analiso que, embora persista nesse currículo uma reiteração de negros/escravizados, há também a tentativa de trazer visibilidade à história de um homem, Chico Rei, que havia sido rei no Reino do Congo, e tornou-se escravizado no Brasil, onde lutou pela sua liberdade e a de muitos outros escravizados.

Outros três roteiros significados pela *força performativa* desse currículo, *Rapunzel e o Quibungo*, *Joãozinho e Maria* e *A princesa e a Ervilha*, demonstram como as relações de poder que abarcam a literatura dos Contos de Fadas podem ser reposicionadas e, assim, estabelecer resistência com a apresentação de corpos negros em posições dissociadas da escravidão, e roteirizados em situações revisitadas dos contos clássicos. Esse é o caso da cena a seguir, que inscreve uma princesa negra na adaptação do conto *A princesa e a Ervilha*, publicado “originalmente” em 1835, por Cristian Andersen, na Dinamarca:

Figura 41. A princesa e a Ervilha



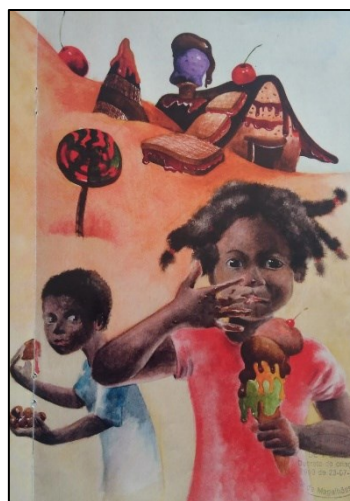
Fonte: (ISADORA, 2010).

Segundo Cohen (2000, p. 45), na sociedade ocidental, “as mulheres (*Ela*) e os não-brancos (*Eles!*) viram-se repetidamente transformados em monstros” [Itálicos do autor]. Segundo o autor, isso talvez tenha ocorrido “seja para validar alinhamentos específicos de masculinidade e branquidade, seja simplesmente para serem expulsos de seu domínio de pensamento” (COHEN, 2000, p. 45). Compreendo que esse posicionamento das mulheres e dos corpos negros é efeito das relações de poder na sociedade, que dividem os sujeitos e

estabelecem as marcas da diferença como sendo referência de normalização. Essas marcas submetem os indivíduos a múltiplas divisões na sociedade. Divisões que, por sua vez, podem ser percebidas como “*marcas culturais* que unem e separam pessoas, territórios, culturas; ou como *significados* que produzimos e adotamos e que nos faz[em] ser e viver de determinados modos; ou como *processo* que divide” (PARAÍSO, 2015, p. 50) [Itálicos da autora].

Nesse sentido, a *força performativa* desse currículo, ao fabricar a posição de sujeito mulher-princesa-negra, contribui para bagunçar as fronteiras das divisões. Isso pode ser visto, no roteiro, quando se destaca a busca de um príncipe negro por uma “verdadeira princesa” negra na esperança de encontrar uma “noiva perfeita”. Isto é, expressões de valorização e enaltecimento desses corpos são encontradas, na narrativa de *A princesa e a Ervilha*, como algo normalizado, o que se evidencia pelas ilustrações de corpos negros, vestidos em trajes típicos, que têm por cenário um lugar inscrito no continente africano<sup>96</sup>. Assim, são produzidos corpos diferentes dos prescritos pelas normas prevalentes de gênero, que também têm definido quais corpos podem ocupar espaço nas páginas dos livros dos Contos de Fadas. Autoriza-se, enfim, que roteiros clássicos, como a história de duas crianças que encontram uma casa de doces, por exemplo, também seja roteirizada por corpos negros:

Figura 42. Joãozinho e Maria



Fonte: (COELHO, 2013).

<sup>96</sup> Considero importante salientar que a África, como continente, é um território plural, constituído por distintos países, culturas, hábitos, tradições etc. Registro aqui essa informação para destacar que, mesmo o roteiro do conto não deixando isso explícito, devido ao fato de ser uma adaptação de uma história que já existia, no final do livro há um destaque de que essa adaptação do conto *A princesa e a Ervilha* foi escrita por Rachel Isadora, e que a autora viajou por vários países da África, e se inspirou em suas vivências para produzir adaptações de contos clássicos.

Por meio do conto *Joãozinho e Maria*, deseja-se, nesse currículo, naturalizar a noção de que os corpos infantis dos Contos de Fadas também podem ser não-brancos, ensinando às crianças que essa forma pode ser acolhida como normal. Dessa maneira, o protagonismo dos corpos das crianças Joãozinho e Maria se insere na lógica do dispositivo de infantilidade, que nesse currículo para tornar normal a presença de corpos de crianças em Contos de Fadas, afastando a lógica adultocêntrica. Além disso, Joãozinho e Maria atualizam nesse currículo a mesma lógica que opera com corpos brancos, inserindo-se em uma empreitada que opera para tornar normais os corpos negros infantis.

Tendo isso em vista, é possível sugerir, também, que a roteirização de corpos negros em adaptações de histórias tradicionais, seja efeito das regulações aplicadas pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08<sup>97</sup>. Conforme constata Freitas (2014, p. 243-244), houve “uma grande mudança tanto numérica, quanto qualitativamente, na forma como os africanos, afro-brasileiros e indígenas eram representados na literatura infantil e como são agora”. De acordo com a autora, que investigou os *kits* de literatura afro-brasileira da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, se antes “havia silenciamento, apagamento, negação desses povos, de suas histórias, de suas culturas, nos *kits* de literatura afro-brasileira há *destaque, valorização e afirmação*” (FREITAS, 2014, p. 244) [Itálicos da autora]. É confirmada, assim, a busca pela presença de corpos não-brancos na literatura infantil, como vem acontecendo também nesse *currículo de Contos de Fadas*, mesmo que se trate de uma fração menor, ainda incipiente. É importante dizer, ainda, que essa estratégia resulta de um “processo histórico de ação afirmativa [que] desloca ideais e provoca dispersões que tendem a desarticular o registro da branquitude normativa” (MIRANDA, 2010, p. 14).

Portanto, é fecundo perceber que as crianças leitoras, por meio desse currículo, também podem aprender um novo padrão de beleza, entremeado ao universo fantástico dos Contos de Fadas. Analiso, com isso, que tal reposicionamento das relações de poder que abarcam os corpos, como forma de resistência, “possui um potencial de crescimento, florescimento e transformação”, tão necessários para “impedir o controle dos currículos e o silenciamento das questões de gênero, [raça/etnia] e sexualidade” (PARAÍSO, 2016, p. 408). Além da produção da pluralidade de corpos, elemento de resistência nesse *currículo de Contos de Fadas*, analiso que a técnica de subversão feminina atua na fabricação de subjetividades racionais para as condutas de crianças-meninas. É o que mostro na sessão a seguir.

---

<sup>97</sup> As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 regulamentam, nas escolas de educação básica brasileiras, em seus currículos oficiais, o ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

## 6.2 A subversão feminina ensinando subjetividades racionais para as crianças-meninas

Segundo Abramowicz (1998), as imagens que foram criadas a partir de vários contos clássicos, especialmente as histórias publicadas por Charles Perrault, expressam o ápice da dicotomia para os corpos tidos como femininos, e “variam entre mulheres más e boas” (ABRAMOWICZ, 1998, p. 3). As más, de acordo com a pesquisadora, performam a inveja, a feiúra, a velhice, a perversão e a maldade, ao passo que as boas transitam entre “bondade, submissão e obediência, paciência, aceitação de uma situação dada, compaixão, generosidade, graça” (ABRAMOWICZ, 1998, p. 3). Esses atributos, largamente presentes na *força reiterativa* desse *currículo de Contos de Fadas*, são desestabilizados e subvertidos pela *força performativa*, também atuante nesse território.

Analiso que as normas de docilidade para os corpos das meninas são contestadas pelo currículo, que passa, então, a estimular condutas subversivas para as crianças-meninas. Ao fazer isso, a dicotomia entre mulheres más e boas fica borrada, e as performatividades das personagens crianças-meninas passam a fazer parte da linha da monstrosidade, conforme os pressupostos argumentados por Cohen (2000), acerca da pedagogia dos monstros, pois não permitem qualquer tipo de classificação dicotômica. Como mostrarei a seguir, nesse currículo também se fabrica a posição de sujeito criança-menina-corajosa, astuta, guerreira e perigosa. Essa produção inscreve os corpos femininos na racionalidade, o que pode passar a configurar a linha da monstrosidade, segundo Walkerdine (1995, p. 213), quando diz que “a mulher raciocinante é um monstro” nas tramas de um *currículo de Contos de Fadas* que largamente prescreve subjetividades irracionais, dóceis e submissas.

Compreendo, ainda, que a técnica de subversão feminina produz, nesse currículo, a posição de sujeito criança-menina-perigosa, ao incitar subjetividades que subvertem a norma de fragilidade para os corpos femininos. Isso pode ser visto no reconto *Chapeuzinho Azul*, que opera com outro raciocínio generificado, ao roteirizar uma performance de criança-menina astuta e estrategista, que, junto de sua avó, usa de artimanhas para atrair os lobos da floresta e depois matá-los para comê-los. Nesse ponto, compreendo também que a *força performativa* subverte o que seria o infantil ao operar com uma lógica de gênero que deseja realçar as performances femininas atreladas à racionalidade. A partir dessa subversão, demanda-se um determinado tipo de sujeito, refletido em corpos de crianças que assumem um protagonismo. Tensiona-se, assim, o dispositivo de infantilidade, que expressa uma dualidade nesse currículo.

Ao mesmo tempo em que se deseja produzir crianças-meninas inocentes e afastadas do apelo ao erotismo, bem como valorizar a presença de crianças para significar histórias para crianças, parece haver uma subversão da ideia de infantil – atrelada à irracionalidade –, para demandar subjetividades racionais e independentes às crianças-meninas.

No reconto *Chapeuzinho Azul*, a narrativa apresenta uma paródia da clássica canção de *Chapeuzinho Vermelho* como parte de um plano de disfarce, de Chapeuzinho Azul, para atrair o lobo a partir da conhecida noção de que seria uma menina frágil e indefesa. A canção diz assim: “pela estrada afora, eu vou tão sozinha, tão desprotegida. Ai de mim, tadinha” (TORERO; PIMENTA; 2017, p. 5). Além da canção, a personagem, ao encontrar com o lobo e responder às suas perguntas, diz que está levando uma torta de amoras para a “frágil e indefesa avó, que vive lá no meio da floresta” (TORERO; PIMENTA; 2017, p. 6). Isso faz com que o lobo pense: “Chapeuzinho Azul é bem bobinha. Vou comer sua avó, depois ela, e ainda vou pegar essa torta de amoras de sobremesa” (TORERO; PIMENTA; 2017, p. 6). Assim, o lobo indica uma trilha por onde Chapeuzinho Azul deveria seguir, e ela responde: “que boa ideia! Vou fazer isso mesmo! Ah, se todas as pessoas fossem gentis como o senhor...” (TORERO; PIMENTA; 2017, p. 6). Todos esses ditos de Chapeuzinho Azul compõem, na verdade, uma *performance teatral* para enganar o lobo e fazer com que ele chegue ao destino planejado por ela e sua avó. Lá, a avó, armada com uma espingarda, recebe o vilão e “quando ela viu que era o lobo quem estava lá, nem titubeou: puxou o gatilho e, *bang!*, deu um tiro no peito dele” (TORERO; PIMENTA; 2017, p. 7).

A narrativa desse conto parece ilustrar expressivamente o potencial da *força performativa* dos Contos de Fadas. A roteirização de uma performance teatral planejada, por uma criança-menina frágil e indefesa, juntamente com sua avó, mostra a dimensão performática de fabricação do gênero na materialidade dos corpos. Digo isso porque a história faz alusão à norma de fragilidade para os corpos femininos e infantis, mas a subverte, inscrevendo um corpo que, ao mesmo tempo que colhe flores pelo caminho e brinca com os pássaros, também planeja matar e comer carne de lobo. Demonstra-se, assim, que um corpo “é um processo ativo de incorporação de certas possibilidades culturais e históricas” (BUTLER, 2019, p. 215). O modo como Chapeuzinho Azul atua é amplamente autorizado para os corpos masculinos, que, no conto em questão, refere-se à figura do caçador, que reitera as prescrições prevalentes de gênero, uma vez que ele, no desfecho da história, atua como herói ao prender Chapeuzinho Azul e sua avó por matarem um animal em extinção, como ilustram as imagens:

Figura 43. Chapeuzinho e vovó, matadoras de lobos



Fonte: (TORERO; PIMENTA, 2017).

A produção desse currículo conta com uma posição de sujeito criança-menina-perigosa, que, ao demandar subjetividades que subvertam a típica docilidade para os corpos femininos, ratifica a noção de que “gênero não é de forma alguma identidade estável” (BUTLER, 2019, p. 213). A ideia de que os corpos femininos são naturalmente frágeis e indefesos, ou qualquer adjetivo que os determine “não é nada mais além de uma ilusão” (BUTLER, 2019, p. 214). Ilusão, que segundo a Butler, constrói uma falsa ideia de essência para os corpos e produz modelos que se impõem como normas no sistema sexo-gênero binário. A performance da personagem Chapeuzinho Azul mostra o caráter performativo da produção do gênero na cultura. Assim como o gênero pode ser instituído por meio da “*repetição estilizada de certos atos*” (BUTLER, 2019, p. 214) [Itálico da autora], que reiteram docilidade para o feminino, por exemplo, também pode ser transformado por atos performáticos: na “relação arbitrária desses atos, na possibilidade de um padrão diferente de repetição, na quebra ou subversão da repetição do estilo mobilizado” (BUTLER, 2019, p. 214). Análise ser esse o ponto em que a técnica de subversão feminina mais opera, pela *força performativa* desse *currículo de Contos de Fadas*, ao desejar e fabricar outras performances para os corpos femininos, que possam ser estilizadas, repetidas e percebidas como normais e não subversivas. Autorizam-se, assim, subjetividades femininas racionais, ousadas, destemidas e tantas outras que contestam a comum prescrição de fragilidade para as crianças-meninas.

Compreendo, a partir das contribuições teóricas de Butler (2019), que a técnica de subversão feminina, em funcionamento nesse currículo, opera nos roteiros dos Contos de Fadas com a potência de teatralização dos atos performáticos de gênero. Assegura, dessa forma, que “os atores estão sempre no palco, inseridos nas demarcações da performance” (BUTLER, 2019,

p. 223) e que isso não se dá sem conflito, pois “o corpo não é passivamente marcado com códigos culturais, como se fosse um recipiente sem vida de relações culturais sagradas e preconcebidas” (BUTLER, 2019, p. 223). Nesse sentido, a *força performativa* desse currículo faz uso das infinitas possibilidades que a literatura infantil oferece, percebida em sua dimensão artística-perfomática, para subverter as normas de gênero, como mostrei no conto da Chapeuzinho Azul.

Em *Chapeuzinho Redondo* (PENNART, 2013), a potência de teatralização dos atos performáticos de gênero também fica explícita no roteiro, que parece optar por uma linguagem mais coloquial e contemporânea, pois quando a mãe de Chapeuzinho Redondo a alerta sobre os perigos da floresta, a menina responde: “eu sei, tem o lobo. Não se preocupe, mamãe, *já vi esse filme*” (PENNART, 2013, p. 7) [Itálico meu]. Ao encontrar o animal deitado em um monte de feno, Chapeuzinho Redondo não resiste, “tira sua corneta do bolso e...” (PENNART, 2013, p. 10):

Figura 44. Chapeuzinho Redondo ousada



Fonte: (PENNART, 2013).

A atuação da personagem é roteirizada no conto de modo a posicioná-la como uma menina perspicaz, proativa e ousada. Bem diferente da clássica personagem Chapeuzinho Vermelho. No desenrolar do conto, a menina decide por qual caminho vai seguir, sem receber nenhuma orientação estratégica do lobo, acreditando, na verdade, que o animal encontrado no caminho era apenas um grande cachorro cinza. A performance racional pela qual a personagem é retratada tem mais alguns pontos de destaque no roteiro. Ao chegar à casa da avó,

Chapeuzinho Redondo encontra o lobo deitado na cama e diz: “oh, não! É aquele cachorro que pensa que é lobo. Danado! Miserável! Ele comeu minha avó! E pensar que lhe dei um bolo!” (PENNART, 2013, p. 24). A menina profere xingamentos ao lobo, conduta que não equivale à prescrição de docilidade, meiguice e inocência.

Além disso, Chapeuzinho bate no lobo com um candelabro, e ainda abre a sua grande boca à procura de sua avó. Essa performance, de coragem e bravura, é comumente inscrita na figura do caçador ou lenhador nas versões clássicas a história. No desfecho do conto, a menina descobre que estava lidando, na verdade, com um lobo e que sua avó o tinha atropelado na estrada e estaria cuidando dele em sua casa. Isso faz com que Chapeuzinho, quando adulta, torne-se uma “veterinária de fama mundial” (PENNART, 2013, p. 34). Esse é outro aspecto de resistência desse currículo, que, ao produzir a posição de sujeito mulher-adulta-profissional, estimula subjetividades femininas que desejem ocupar espaços públicos, ou seja, afastadas do costumeiro meio doméstico.

Em outra narrativa desse currículo, o reconto contemporâneo *Rapunzel* (WOOLLVIN, 2018), há a reiteração da posição de sujeito mulher-bruxa na história. Contudo, não está em oposição à subjetividade dócil e irracional de uma princesa. Pelo contrário, pode-se ler no conto, que transgredir um clássico da literatura infantil, a apresentação de uma versão corajosa e estrategista da princesa Rapunzel. No roteiro da história também 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, 2021a). 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, pelas quais existe uma posição masculina que decide os rumos de seus destinos e salva suas vidas. Sendo assim, esse currículo produz a posição de sujeito 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:

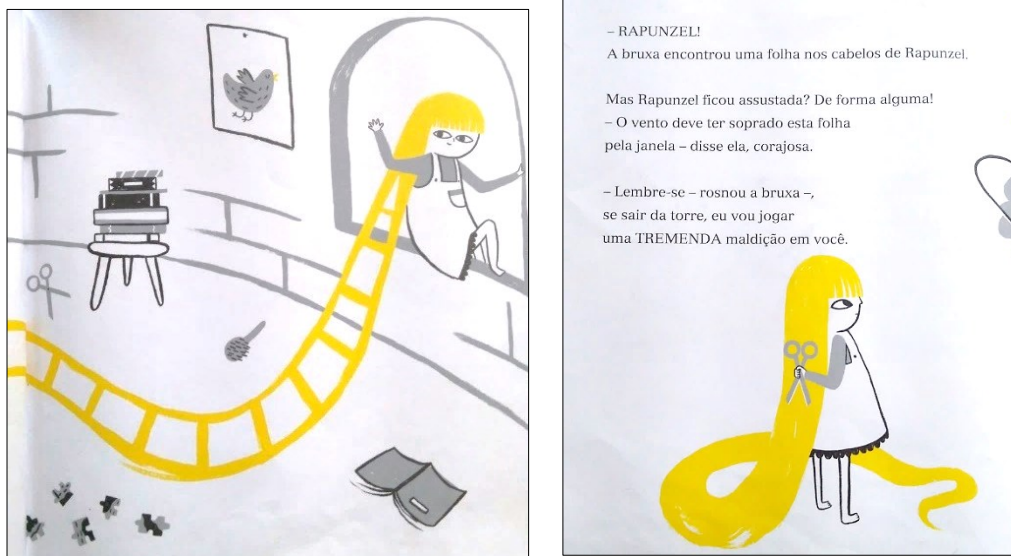
Figura 45. Rapunzel caçadora de bruxas



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, por meio da técnica de subversão feminina, 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. As expressões de Rapunzel podem ser lidas nas ilustrações, como aquela em que assume uma postura pensante e estrategista, conduta oposta à prescrição de irracionalidade às mulheres e crianças (WALKERDINE, 2007). Tais condutas reforçam os elementos de subversão à noção de infantil, que, como já apontado, também caracteriza esse currículo, no tensionamento do dispositivo de infantilidade.

Figura 46. Rapunzel estrategista



Fonte: (WOOLLVIN, 2018).

Nas imagens, também é possível observar a presença de objetos diversificados com os quais Rapunzel interagia na torre, tais como um livro e um quebra-cabeça. Em uma cena em que Rapunzel está na floresta, é possível vê-la lendo um livro cujo título é “*Como derrotar uma bruxa*” (WOOLLVIN, 2018, p. *s.p.*). Observa-se, assim, que esses elementos da narrativa demonstram o funcionamento da técnica de subversão feminina atuando para reivindicar outro modo de se posicionar em um corpo feminino, diferente das prescrições prevalentes de docilidade, irracionalidade e recato que caracterizam a Rapunzel tradicional.

Algo similar ocorre com o conto *Chapeuzinho Vermelho* (WOOLLVIN, 2018), da mesma autora da versão de *Rapunzel* que acabo de analisar. Na história, a personagem Chapeuzinho Vermelho também insurge corajosa e heroína. O roteiro já alerta, de início, que a história trata de uma performance pouco comum para “meninhas”, quando diz, por exemplo: “logo, ela [Chapeuzinho Vermelho] encontrou um lobo. ‘Aonde você vai?’ uivou ele. *Isso assustaria algumas meninas. Mas não esta menininha.*” (WOOLLVIN, 2018) [Itálico meu]. As expressões destacadas sinalizam dois aspectos centrais acerca das análises aqui tecidas no que se refere a mostrar o efeito da norma de gênero e a possibilidade de resistência a ela. Quando a narrativa diz que “isso assustaria algumas meninas”, mostra a habitual marca de gênero que perfaz os corpos das crianças-meninas, e normalmente se refere a pessoas frágeis, que se assustam, no roteiro, inclusive, a performance tradicional é explicitada pelo uso do diminutivo. Contudo, ao salientar e registrar essa ideia por três vezes, juntamente com a expressão “mas não esta menininha”, o roteiro quer realçar a performance de uma criança-menina destemida e

valente. O excerto demonstra, assim, que a costumeira prescrição de fragilidade e ingenuidade que acompanha a tradicional performance da personagem Chapeuzinho Vermelho é aqui subvertida e transformada em uma conduta corajosa diante do lobo que a ameaça. Produz-se, assim, a posição de sujeito menina-corajosa-e-valente, que demanda nesse *currículo de Contos de Fadas* a produção de subjetividades destemidas para os corpos femininos. Por meio dessas personagens, Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho, de autoria da mesma escritora, Bethan Woollvin, a *força performativa* desse currículo incita à produção da posição de sujeito menina-que-se-salva-a-si-mesma, bem distinta da comum prescrição de conduta “à espera por salvação” largamente disseminada pelos Contos de Fadas tradicionais.

No roteiro do conto *Chapeuzinho Vermelho* (WOOLLVIN, 2018) também não há uma performance masculina, como ocorre no conto tradicional, com a presença da figura do caçador, que salva à menina e à avó após terem sido engolidas pelo lobo. Nessa versão, é Chapeuzinho Vermelho quem salva a si mesma. A personagem performa, em toda a história, uma expressão que insinua desconfiança e estratégia, buscando, por si só, enfrentar a figura do lobo.

Figura 47. Chapeuzinho Vermelho estrategista

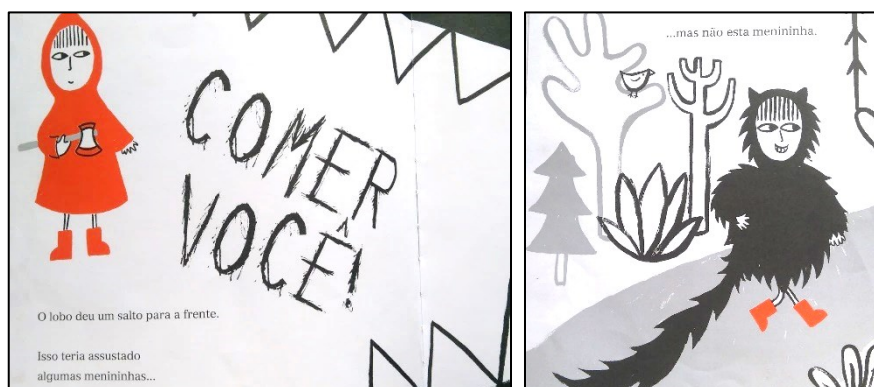


Fonte: (WOOLLVIN, 2018).

O excerto acima demonstra como a técnica de subversão feminina faz com que, nesse currículo, expressões que indicam racionalidade sejam atreladas à performance feminina, tais como: “ela ficou espiando pela janela”, denotando desconfiança; “ela armou um plano”, expressando estratégia, ou “embora soubesse o que estava acontecendo, ela entrou no jogo do lobo mal disfarçado”, indicando perspicácia (WOOLLVIN, 2018, *s.p.*). Além disso, o roteiro, ao repetir o fragmento “isso teria assustado algumas meninas. Mas não esta menina”,

corrobora a perspectiva de que esse currículo deseja e fabrica a posição de sujeito menina-destemida. Ratifica-se, assim, a atuação da técnica de subversão feminina em funcionamento para reivindicar um corpo feminino perspicaz, racional e que planeja as suas ações, como mostram as cenas a seguir, do final do conto:

Figura 48. Criança-menina-destemida-valente



Fonte: (WOOLLVIN, 2018).

Chapeuzinho Vermelho é ilustrada segurando um machado de frente para a boca do lobo, que caminhava em sua direção. Na última cena, Chapeuzinho aparece vestida com a pele do lobo e com uma expressão de sagacidade, ao caminhar de volta para casa, por uma estrada na floresta. Essa cena evidencia que Chapeuzinho Vermelho usou o machado para matar o lobo e, depois, fez uso do seu couro para vestir-se com ele. Analiso que esse fragmento do roteiro, ao ilustrar a troca de “capa” da personagem, expõe uma expressiva insurgência de gênero, possibilitada pela técnica de subversão feminina. Transforma-se a clássica capa vermelha, que cobria um corpo feminino ingênuo e passivo, por uma capa de couro de lobo, que cobre um corpo feminino destemido, que mata para se defender e usa de sua astúcia para aniquilar as artimanhas de seu agressor.

O desfecho da história demonstra que a *força performativa* autoriza que o corpo feminino pode matar para se proteger, sem precisar de uma figura masculina para tal façanha. Analiso que essa maneira de inscrever o corpo feminino na literatura infantil opera com outro raciocínio generificado, e resiste à norma que confere apenas aos corpos masculinos a condição de decisão sobre a vida e a morte diante de perigos e confrontos, amplamente veiculada por diferentes histórias infantis. Aqui, vale lembrar que a performance da Chapeuzinho Azul, analisada anteriormente, também se insere na posição de poder matar o lobo. Contudo, ela é presa, junto de sua avó, por tal conduta. Ao compararmos esses dois roteiros, percebe-se como

há uma moralidade diferente operando nas duas histórias, o que demonstra novamente o acionamento do dispositivo de infantilidade atuando de formas diversas. Com essa Chapeuzinho Vermelho, o desfecho subverte a noção de infantil, já com Chapeuzinho Azul, foi necessário dar um desfecho de punição à ação de matar o lobo.

Outra adaptação da história da Chapeuzinho Vermelho, que também pode ser analisada sob a lente de funcionamento da técnica de subversão feminina, é o conto *Chapeuzinho Amarelo*. A história, dentre as analisadas neste capítulo, é a que já se tornou mais popular em diversos currículos destinados às crianças. Foi publicada pela primeira vez em 1979 e desde então faz parte de diferentes acervos e bibliotecas. Seu texto jocoso, repleto de rimas, suspense e surpresa traz a performance de uma criança-menina que tinha medo de tudo “e de todos os medos que tinha, o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO. Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha” (BUARQUE, 2017) [Destaques do autor]. Quando Chapeuzinho Amarelo se defrontou com seu maior medo, o lobo (que não existia), foi perdendo o medo e ficou apenas com um “arremedo de lobo”, que não era mais LO-BO, mais sim “um BO-LO de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de ser comido com vela e tudo inteirim” (BUARQUE, 2017) [Destaques do autor].

Esse roteiro, ao apresentar a performance de uma criança-menina que supera uma trajetória de extremo medo e insegurança e que se mostra capaz de agir sobre si mesma para transformar seus sentimentos, atua de modo a incitar nesse currículo subjetividades femininas atreladas à coragem e ao enfrentamento. O desfecho do roteiro do conto, ao salientar que Chapeuzinho Amarelo “transforma em companheiro cada medo que ela tinha” (BUARQUE, 2017), opera de forma a ensinar às crianças-meninas a agir de modo semelhante, e desejarem ser corajosas e inventivas, características comumente divulgadas em diferentes artefatos culturais direcionados aos corpos tidos como masculinos.

Diante do exposto, compreendo que a *força performativa*, que atua produzindo resistências nesse currículo, também funciona entremeada à disputa entre a lógica adultocêntrica e os efeitos do dispositivo de infantilidade, tentando orquestrar uma outra maneira pela qual as crianças podem se relacionar com as histórias dos Contos de Fadas. Por um lado, é perceptível o funcionamento do dispositivo de infantilidade na busca por preservar os corpos infantis do apelo ao erotismo e significá-los, com a presença de outros corpos infantis, o que, de certa maneira, busca afastar a lógica adultocêntrica desse currículo. No entanto, para operar com um raciocínio de gênero que realce o protagonismo feminino, em corpos de

crianças-meninas, é necessário subverter a ideia de infantil inocente e demandar condutas atreladas aos adultos, de racionalidade e independência, às personagens dos roteiros analisados. Nessa batalha por subjetividades diferentes das prescritas pelas normas prevalentes de gênero, esse conflito traz para o currículo aqui analisado a possibilidade de aprender em meio a negociações e disputas, que emergem para instaurar a diferença e fazer dela um personagem central aos endereçamentos às crianças de modo geral.

Segundo Foucault, “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2017, p. 360). Ao que parece, é exatamente dessa forma que a *força performativa* desse *currículo de Contos de Fadas* atua para produzir a resistência em condutas de crianças-meninas, por intermédio da centralidade no protagonismo das performances revisitadas das clássicas histórias dos Contos de Fadas. Acredito que as análises tecidas mostram uma expressiva potência de subversão, sustentada por roteiros inventivos e produtivos, que intencionam, cada vez mais, sair “de baixo”, da limitada divulgação, e se popularizar nos diferentes meios de difusão da literatura infantil. Observo, ainda, que cada elemento de resistência aqui apresentado salientou a não fixidez das relações de gênero e reforçou 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, 2017, p. 360).



*Mas a batalha, daquela sociedade não tão distante, está longe de alcançar um desfecho revelado pelo clássico “todas(os) foram felizes para sempre”...*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Talvez, por sermos parte de uma saga escrita com palavras,  
 precisamos ser nutridos não só com leite,  
 mas também com estes invólucros – histórias, contos e poemas –  
 onde se encontram os que estão chegando agora,  
 os que chegaram há muito tempo e os que já se foram  
 (REYES, 2017, p. 47).*

Os Contos de Fadas talvez sejam as mais popularizadas histórias “infantis” que oferecem essa possibilidade, referida no trecho que aqui trago como epígrafe, de encontro com diferentes temporalidades históricas, outros modos de vida; encontro entre tradições antigas e a renovação atual, vinda daqueles *que estão chegando agora*, as crianças. Percebo que esse fato, por si só, já promove um lugar especial para essas narrativas nos diferentes currículos que circulam destinados às crianças. As características fantásticas e misteriosas desse gênero literário dialogam singularmente com diferentes culturas infantis e atraem as crianças para um universo de metáforas, fantasias e imaginação, que encanta e convida a um deleite no faz de conta. Por esse motivo, os Contos de Fadas passaram a ser significados por discursos muito prestigiados socialmente e se tornaram, praticamente, “leitura obrigatória” à(s) infância(s).

Como mostrei no segundo capítulo desta dissertação, os discursos do letramento literário, pedagógico e psicanalítico produzem expressivas verdades acerca da importância da leitura literária dos Contos de Fadas com as crianças e, assim, demarcam um território quase incontestável. E não é para menos! Essas histórias realmente carregam a especial marca, “atribuída à literatura, de fazer sair do lugar, sonhar, desviar” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 167), por meio de tantos elementos mágicos e divertidos. Por tudo isso, compreendo que a presença de Contos de Fadas nos currículos destinados às crianças se tornou uma norma social, assim como também o gênero,<sup>98</sup> cindido em dois, que expressa os modos dicotômicos de *ser* menino-príncipe *ou* menina-princesa.

Nesta pesquisa, me dediquei a uma investigação sob influência dos aportes teóricos de Michel Foucault, escolha que me trouxe uma lente capaz de colocar em suspenso tudo o que se constitui como *norma* na sociedade. Pesquisar sob tal viés traz como marca a problematização do terreno do que se convencionou ser “natural”, do que socialmente está posto como autorizado e aceito sem interdições. Os Contos de Fadas, nesse sentido, há muito representam

---

<sup>98</sup> Tamanha é a força da norma prevalente de gênero, em nossa sociedade, que as publicações de roteiros intitulados “Contos de Fadas Gay”, em que príncipes e princesas são posicionados fora da norma heterossexual, não fazem parte do *currículo dos Contos de Fadas*, aqui analisado. Entendo que esse artefato ainda está distante de ser popularizado socialmente e circular nos currículos escolares, por exemplo.

um terreno do habitual para as crianças, universalmente prescrito como leitura literária de grande valor e prestígio. No entanto, compreendi, com Foucault, e também com Judith Butler, que qualquer norma e binarismo é uma ficção regulatória, e que pertencer a esse campo, que insiste em definir “o universal”, traz muitos perigos relacionados à formação de individualidades, corpos e existências singulares, que nem sempre são contemplados pelas normas dicotômicas e prevalentes de gênero.

A intenção de problematizar uma literatura universal, e tão aceita para as crianças, me trouxe a sensação, por inúmeras vezes, de ser uma professora-pesquisadora-bruxa que questiona e joga um feitiço explosivo sobre a naturalizada noção de que os Contos de Fadas são *essencialmente* inofensivos e maravilhosos, e, por isso, devem fazer parte abundantemente da vida das crianças. À primeira vista, diante do que já foi exposto, esse artefato cultural sempre significou apenas benefícios à formação das crianças. Todavia, assim como ocorre com qualquer outro artefato cultural, os Contos de Fadas também se constituem de sofisticadas relações de poder, especialmente aquelas relacionadas às tecnologias de gênero.

Em uma perspectiva foucaultiana, não pretendi realizar, nesta pesquisa, uma apreciação de valor da legitimidade ou inadequação dos Contos de Fadas, mas mostrar a produtividade dos discursos e das relações de poder-saber que os envolvem, no que diz respeito às construções de gênero. Por isso, busquei mostrar, por exemplo, como a seleção de *apenas* Contos de Fadas tradicionais para compor a política – neoliberal e ultraconservadora – do *Conta pra Mim*, se faz atravessada por uma tecnologia biopolítica, que, na atual contingência histórica, regula a gestão da vida, ao autorizar performances de gênero conformadas à norma e interditar tantas outras formas de existir.

Ao pesquisar sob a perspectiva de que todo currículo é fruto de seleções interessadas (SILVA, 2009), e, conseqüentemente, entender que esse *currículo dos Contos de Fadas* abarca tal premissa, constatei, ao me debruçar sobre a leitura dos contos selecionados pela política do *Conta pra Mim*, que os roteiros são marcadamente tradicionais e prescrevem, em demasia, as normas de gênero prevalentes. No entanto, já é sabido que, atualmente, inúmeras publicações de Contos de Fadas são significadas pelo discurso multicultural, que disputam espaço na formação das crianças, e que são orientadas, por exemplo, por discursos feministas, que contestam as prescrições hegemônicas de gênero. Sendo assim, se o meu objetivo era compreender os efeitos de *um currículo de Contos de Fadas* nos ensinamentos de gênero, eu precisaria compor uma amostra, um *corpus* de análise, que refletisse as obras que circulam efetivamente entre as crianças. Desse modo, reitero que a busca pela articulação de duas fontes

de livros de Contos de Fadas – *Conta pra Mim* e biblioteca escolar –, para constituir o currículo aqui analisado, se deu com a intenção de conhecer as relações de gênero disponibilizadas socialmente por meio dessas histórias, que também participam dos jogos construídos pela/na fabricação do gênero.

Tendo isso em vista, minha intenção, como pesquisadora pós-crítica do currículo e inspirada pela perspectiva foucaultiana, foi a de complexificar a suposta homogeneidade que, por vezes, perfaz a seleção de determinados Contos de Fadas para compor um currículo destinado às crianças, no sentido de problematizar os ensinamentos de gênero que decorrem dessa empreitada. Como mostrei ao longo desta dissertação, os Contos de Fadas são, tradicionalmente, pouco multiculturais e apresentam, na maior parte das histórias, o imperativo da heteronormatividade e da branquitude. Assim, permanecem incitando à imposição das normas de gênero e afastando a pluralidade de formas de *ser* e *estar* no mundo que tanto caracteriza as sociedades. Desse modo, os resultados construídos nesta investigação me permitem complexificar as diferentes relações, estabelecidas pelas histórias dos Contos de Fadas, questionando seu papel de verdade incontestável nas práticas de leitura literária com as crianças.

Por isso, busquei compreender as normas e as resistências, com relação a gênero, divulgadas e produzidas em um *currículo de Contos de Fadas* que trabalha insistentemente para reiterar (e preservar) as normas de gênero, que, por sua vez, há muito tempo produzem subjetividades assimétricas e distintas para masculinidades e feminilidades. Desse modo, a coexistência de reiterações e resistências às normas prevalentes, reveladas, por vezes, em um mesmo conto, em uma mesma história, demonstram o caráter conflituoso desse currículo, que se faz pela disputa de duas forças, *reiterativa* e *performativa*. Essa percepção, inclusive, me permitiu compreender que não há como estabelecer uma polarização entre contos tradicionais, que *supostamente* reiteram normas prevalentes, e contos contemporâneos, que apenas subvertem as normas de gênero. Ambos expressam o atravessamento das duas forças que atuam nesse currículo, mesmo que em proporções diferentes.

A partir disso, pude perceber que a *força reiterativa* desse artefato cultural continua produzindo currículos generificados, classificatórios, binários, hierarquizados, dicotômicos, heteronormativos e engessados. Foi o que desenvolvi nas análises, tecidas no quarto e no quinto capítulos desta dissertação. As reiterações à norma prevalente se disseminam no *Guia de Literacia Familiar*, nos contos tradicionais e nos contos contemporâneos. A *força reiterativa* da norma atravessa todo o *currículo dos Contos de Fadas* e ainda se beneficia socialmente da

excessiva circulação de elementos dos Contos de Fadas tradicionais, que são divulgados por diferentes artefatos culturais tematizados por príncipes e princesas.

Nesses dois capítulos, identifiquei a fabricação e a conservação de subjetividades, femininas e masculinas, amplamente divulgadas socialmente, sendo prescritas, no *Guia de Literacia Familiar* e em roteiros de Contos de Fadas, como estratégias de biopoder para fazer funcionar uma tecnologia de gênero que objetiva governar a vida das famílias e de cada criança, no desejo de manutenção das normas de gênero, com base na noção essencialista da heteronormatividade. Pude analisar, também, que a *força reiterativa* do currículo aqui investigado atua sob uma *técnica de naturalização dicotômica*, produzindo subjetividades femininas dóceis, românticas e atreladas à ocupação do espaço privado/doméstico e subjetividades masculinas heroicas, corajosas, racionais, astutas e guerreiras.

Assim como qualquer outra proposta curricular, nesse *currículo de Contos de Fadas* também são demandadas e produzidas diferentes e multifacetadas posições de sujeito. Seus efeitos conflituosos foram analisados como *força performativa* do currículo em questão, apresentadas no sexto capítulo. Nesse jogo, também se fabricam *subversões* às normas de gênero, especialmente por meio dos corpos de crianças-meninas, que se realizam na perspectiva da literatura como instância de arte onde reivindicam-se outras verdades para os corpos, abarcando a noção “performativa fluida” de produção do gênero na cultura (BUTLER, 2019). Nessa direção, como elemento de resistência desse *currículo de Contos de Fadas*, as análises tecidas mostraram uma expressiva potência de subversão, sustentada em roteiros inventivos e produtivos, que intencionam, cada vez mais, contestar a limitante prescrição de docilidade e irracionalidade para os corpos tidos como femininos.

Observei a produção de uma pluralidade de corpos e condutas, por meio de uma outra concepção de estética e outro raciocínio de gênero, diferentes das normas prevalentes. A *força performativa* desse currículo, ao contestar os atuais padrões de fragilidade e de beleza para as meninas, fabrica as posições de *menina-princesa-de-cabelos-curtos*, *mulher-princesa-negra*, *menina-corajosa-e-valente*, *menina-heroína – que salva a si mesma* – e a posição de sujeito *mulher-adulta-profissional*, que estimulam subjetividades femininas desejosas pela ocupação dos espaços públicos, afastadas do meio doméstico. Assim, a resistência nesse currículo ensina performances astutas e estrategistas para crianças-meninas, a partir da concepção de que a literatura, como expressão de arte, tem a potencialidade de extrapolar as relações de poder-saber engendradas, estabelecendo-se também como espaço de transgressão.

Essa concepção, inclusive, me permitiu refutar, particularmente, muitas ideias preconcebidas acerca dos Contos de Fadas que me envolviam. Mesmo estando ciente de que a pesquisa aqui realizada ainda não se findou, mas abre espaço e possibilidades para tantas outras investigações, posso perceber um expressivo efeito deste estudo em meu próprio olhar sobre os Contos de Fadas e a maneira pela qual posso multiplicar os seus sentidos, a fim de não limitar a potencialidade da literatura. Compreendi, inspirada por Foucault, que a literatura se faz e se constitui por uma permanente transgressão e por interditos (MACHADO, 2001, p. 149). A literatura, desse modo, tem a potência de se sobrepor a outros discursos, realizando “uma linguagem ao infinito, que permite falar de si mesma ao infinito” (MACHADO, 2001, p. 155). Essa consideração me permitiu refutar as percepções que me envolviam quando ingressei no Mestrado.

Recordo-me que, ao começar os estudos na pós-graduação, estava imbuída em um sentimento de rechaço aos Contos de Fadas, e pretendia mostrar, por meio da pesquisa, como esses artefatos são danosos ao desenvolvimento das crianças, especialmente das crianças-meninas. Sinto que, naquele momento, eu enxergava esses contos apenas por uma lente crítica, que me impelia a problematizar um produto da indústria cultural que deveria ser banido da oferta às crianças. Hoje, por meio de outra lente, foucaultiana e pós-crítica do campo curricular, avalio que o sentimento que me tomava era de um profundo incômodo, que ainda persiste (eu confesso), da presença massacrante e homogeneizante das produções *Disney*<sup>99</sup> no cotidiano das crianças, e de como isso envolve relações de poder muito sofisticadas com relação a gênero, raça/etnia e classe social, especialmente ao estabelecer tantas dicotomias e hierarquias para corpos de crianças tão plurais.

Tendo isso em mente, compreendo, hoje, que as inúmeras experiências de leituras e análises realizadas nesta pesquisa me levaram a perceber a imensidão e potencialidade contidas no gênero literário Contos de Fadas, que não se restringe às produções da Companhia *Disney*, mesmo que circulem pelas bibliotecas escolares e tenham representação em livros como os do programa *Conta pra Mim*. É fato que se trata de um produto significativo, que popularizou os roteiros dos Contos de Fadas nas últimas décadas, mas essas produções não abarcam o vasto universo de histórias fantásticas, mágicas e encantadoras dos Contos de Fadas. Sigo preocupada com relação ao excesso de roteiros tradicionais, com príncipes e princesas, lidos para crianças

---

<sup>99</sup> No segundo capítulo desta dissertação trouxe algumas reflexões do autor Henri Giroux (2013a) sobre os ensinamentos das produções *Disney* e a atuação de uma “Pedagogia da inocência”. Segundo o autor essas produções apresentam “o discurso do patriarcado, da classe e do sexismo [que] estão vazados na linguagem e nas representações da inocência” (GIROUX, 2013a, p. 138).

pequenas em contextos sem intervenção, em que outras versões tampouco são apresentadas e problematizadas. Isso, contudo, só me faz reafirmar a importância da mediação da leitura com as crianças, de qualquer narrativa, com vistas a estabelecer uma conversa sobre questões relacionadas a gênero, mas também a classe e a raça/etnia. Afinal, como afirma Yolanda Reyes (2017, p. 47) “a leitura é um trabalho de parceiros[as] e o[a] adulto[a] é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler”.

Ao buscar contextualizar o objeto de pesquisa aqui tratado, pude conhecer as descontinuidades históricas que fizeram emergir uma seleção interessada de certas versões dos Contos de Fadas, juntamente com o processo de invenção da infância, ambos atrelados a uma cisão de gênero. Compreendi que muitas outras histórias, advindas da tradição oral, em que mulheres eram autoras e protagonistas racionais, foram apagadas e não publicadas. Nessa direção, saliento que seria importante realizar mais pesquisas acerca dos efeitos desse apagamento da escrita das mulheres nas publicações dos Contos de Fadas, em outras investigações do campo curricular. Penso ser bastante frutífero o estudo de um *outro* currículo de Contos de Fadas, composto por roteiros “pensados, ouvidos, escritos e recontados por mulheres” (VENTURA, 2022, *s.p.*), que a história inventada da autoria dos Contos de Fadas tanto silenciou. Seria valioso poder compreender as relações de gênero estabelecidas nessas narrativas de autoria feminina,<sup>100</sup> que, segundo Ventura (2022, p. 9-10), trazem “protagonistas que enfrentam e dominam as situações, saindo-se bem sozinhas ou com alguma ajuda, e conseguem construir vidas muito interessantes para si mesmas”. Digo isso porque, como pude demonstrar nesta dissertação, a maior parte dos roteiros dos Contos de Fadas, que hoje circulam entre as crianças, são de autoria masculina e perseveram os ensinamentos das normas prevalentes de gênero.

Acredito que outro campo que se abre para estudo diz respeito à articulação entre o conceito de dispositivo de infantilidade e a emergência de novos Contos de Fadas, roteirizados pelo protagonismo infantil em corpos de crianças-meninas. Afinal, como já ensaiado nas análises aqui tecidas, a complexidade da atuação do dispositivo de infantilidade com as tecnologias de gênero parece fabricar uma dualidade em que, por um lado, adultiza-se para subverter às normas de gênero e, por outro, desadultiza-se para evitar os apelos ao erotismo infantil. Nesse sentido, entendo que novas pesquisas poderão trazer mais elementos para a

---

<sup>100</sup> Como mostrei no capítulo 2, as recentes publicações de Susana Ventura (2020; 2022), bem como da pesquisadora Angela Carter (2007), buscam divulgar Contos de Fadas escritos e protagonizados por mulheres desde o século XVII.

compreensão das relações de poder que se atualizam nas novas formas de oferta e circulação de outros roteiros de Contos de Fadas contemporâneos.

Quero ainda destacar, aqui, os frutos que a reformulação do meu objeto de pesquisa trouxe à minha trajetória como pesquisadora pós-crítica. Se, inicialmente, a impossibilidade de realizar a proposta primária de estudo causou-me uma certa angústia, hoje considero que foi também uma oportunidade de pesquisar de outro modo, e estar sempre aberta a novas composições e criações. Foi a partir dessa mudança que pude me atentar à maneira pela qual, atualmente, os Contos de Fadas permanecem sendo acionados nos jogos de poder travados em nossa sociedade, no objetivo de preservar o *status quo* e/ou de subverter a ordem vigente com relação a gênero. Tal fato confirmou a força e a potencialidade desse artefato cultural em diferentes projetos literários, e, até mesmo, de um projeto de sociedade, quando se considera a representação ultraconservadora do programa *Conta pra Mim*. Nesse sentido, considero que esta pesquisa é um ato político de resistência, na atualidade brasileira, marcada por tantos elementos autoritários e antidemocráticos, que vêm rechaçando a ciência e a educação, e perseguindo qualquer forma de *ser* e *estar* no mundo diferente das normas prevalentes. Essa empreitada, e suas sofisticadas técnicas de poder, ramificam-se na sociedade, e também se faz representada em livros de literatura infantil, escolhidos e editados de forma incomum, de forma a omitir impudicamente a beleza da pluralidade já instaurada e fortemente presente entre nós, brasileiras(os).

Por fim, quero salientar que a potencialidade da literatura, como expressão de arte, e a sua infinita capacidade de ser elemento de (trans)formação, pode ser “usada para regular e ordenar, [mas] pode também ser território de escapes de todos os tipos” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2018, p. 13). Afinal, como indica Antoine Compagnon (2009, p. 36), a literatura tem “o poder de nos fazer escapar” e “de contestar a submissão ao poder”, podendo nos levar “além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 34). Isso torna qualquer currículo de Contos de Fadas incontrolável! Portanto, naquela *sociedade não tão distante*, roteirizada na introdução desta dissertação, a disputa entre a imposição da norma prevalente de gênero e as resistências que dela emergem, segue sendo roteirizada...

*Essa batalha, na sociedade não tão distante, está longe de alcançar um desfecho revelado pelo clássico “todas(os) foram felizes para sempre”. Esse conflito permanecerá caracterizando aquele lugar, pois, nesse horizonte da pós-modernidade, as subjetividades são contraditórias e fragmentadas. Mesmo que os soberanos insistam em condutas conformadas à norma, o desejo de contestá-la, a busca pela liberdade de uma existência sem enquadramentos, seguirá bagunçando aquela sociedade, não tão distante, e perturbando a dicotomia de poder ser apenas príncipe (guerreiro) ou princesa (dócil).*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Contos de Perrault, imagens de mulheres. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, jul. 1998.
- A ESCOLA de Princesas: todo sonho de menina é tornar-se uma princesa. Disponível em: <http://escoladeprincesas.net/ws/> (Acesso em 08/09/2021).
- AGUIAR, Neuma. Mudanças no uso do tempo na sociedade brasileira. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais, n. 34, p. 73-106, abril de 2011.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães; BATISTA, Ruth. Sobre botos e andarilhos. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 173-180, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.Org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652016000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.Org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000300010&lng=pt&nrm=iso). (Acesso em 20/01/2021).
- ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1035-1360, out./dez. 2013.
- ARGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Elisabeth Badinter; tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-12
- BAPTISTA, Mônica Correia. Palestra proferida no canal virtual do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Belo Horizonte). Dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fg5SDEpJdqM&t=7035s>. (Acesso em 08/12/2020).
- BAPTISTA, Mônica Correia; NORONHA, Amanda de Abreu; CRUZ, Priscila Maria Caligiorne. Letramento literário na primeira infância. **Anais do CENA**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, p. 11-18, 2013.
- BARCINSKI, Mariana; CAPRA-RAMOS, Carine; Weber, João Luís Almeida; Dartora, Tamires. O marianismo e a vitimização de mulheres encarceradas: Formas alternativas de exercício do poder feminino. **Ex æquo**, n. 28, p. 87-100, 2013.
- BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo; NOGUEIRA, Joanna Ribeiro. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Dimensões**, v. 36, p. 12-30, jan.-jun. 2016.

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada** / Bruno Bettelheim; tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed., 1979.
- BORGES, Maria José Rigotti. Covid O vírus e o invisível: a desigualdade de gênero e o trabalho de cuidado. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3. Região**. Belo Horizonte, edição especial, t. I, p. 265-310, jul. 2020.
- BRANDÃO, Renata; ALVES, Teresa. Escola de princesas: conservadorismo e naturalização do feminino. **Revista Communitas** V5, N9. p. 54-64 (Jan.-Mar./2021).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim: guia de literacia familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.
- BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/> (Acesso em 13/08/2021).
- BRASIL. Portaria 421/2020. Institui o programa Conta pra Mim. **Diário Oficial da União**. Edição 78. Seção 1. Página 181. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. (Acesso em 02/05/ 2021).
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. (ilustrações Ziraldo). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.
- 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 em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. (tradução Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues), 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.
- 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, 2018b.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. (tradução de Renato Aguiar), 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018c.
- 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.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Dispositivos da infatilidade 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. 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 infatilidade para produção de feminilidades e masculinidades. **Textura**, v. 23 n.55 p.148-169 jul./set. 2021a.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Política nacional de alfabetização, currículo e gestão de riscos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1865, 2022, v. 23 n.55 p.148-169 jul./set. 2022.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Relações de Gênero no currículo da formação de professoras para a alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Sentidos atribuídos à literatura no currículo do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e214990, 2021b.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. PARAÍSO, Marlucy Alves. Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano. **Pro-Posições** [online], v. 28, n. 1, p. 141-168, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0004>. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0004>. (Acesso em 01/06/2022).
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Literatura infantil, relações de poder saber e posições de sujeito no currículo do primeiro ano. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 166-190, maio/ago. 2016.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAISO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infatilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos genericados. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022016000300755&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000300755&lng=pt&nrm=iso). (Acesso em 04/05/2019).
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. (tradução Nilson Moulin) 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CALVINO, Italo. **Sobre o Conto de Fadas**. (tradução José Colaço Barreiros). Lisboa: Editora Teorema, 1999.
- CARDOSO, Livia de Rezende. Nos rastros de uma bruxa, compondo *metodologias alquimistas*. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de**

**pesquisas pós-críticas em educação.** Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso, (Orgs.). 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CARTER, Angela. **103 contos de fadas.** (tradução Luciano Vieira Machado). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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.

CARVALHO, Ana Carolina. Suprassumos do Estapafúrdio. **Revista Emília.** 12/2019. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/suprassumos-do-estapafurdio/>. (Acesso em 26/04/2021).

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos - mitos - arquétipos.** 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção re-significando linguagens)

COELHO, Ronaldo Simões. **Cinderela e Chico Rei.** (adaptação Ronaldo Simões e Cristina Agostinho; ilustração Walter Lara). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

COELHO, Ronaldo Simões. **Joãozinho e Maria.** (adaptação Ronaldo Simões e Cristina Agostinho; ilustração: Walter Lara). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo.** (adaptação Ronaldo Simões e Cristina Agostinho; ilustração Walter Lara). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras** (tradução de Tomaz Tadeu da Silva), Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** (tradução Laura Taddei Brandini). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONTA outra - Funcionários do MEC recontam contos de fadas em coleção coordenada por discípulo de Olavo de Carvalho, 2020. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. (Acesso em 12/07/2021).

COPEs, Regina Janiaki. **Políticas Públicas de Incentivo à Leitura:** um estudo do Projeto “Literatura Em Minha Casa”. Ponta Grossa 2007. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância & Educação – **Era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Armed, 2006.
- 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.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola** / Maria Cláudia Dal'Igna. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. (tradução de Sonia Coutinho). Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DEGANI, Francisco. Apresentação. In: BASILE, Giambattista. **O conto dos contos – Pentameron**. (tradução do napolitano, comentários e notas de Francisco Degani). São Paulo: Nova Alexandria, 2018.
- DOCTRINAÇÃO e ideologia de gênero na escola é pedofilia! Disponível em: <https://www.locusonline.com.br/2017/09/26/doutrinacao-e-ideologia-de-genero-na-escola-e-pedofilia/> (Acesso em 015/02/2022).
- 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.
- ELEMENTOS para participação brasileira na Cúpula Demográfica de Budapeste. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/setembro/na-hungria-ministra-dameres-ressalta-que-o-brasil-e-um-pais-pro-familia> (Acesso em 11/05/2021).
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. (tradução de Waldéa Barcellos.) 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- FAVACHO, André Marcio Picanço. **O recolhimento dos meninos: por uma genealogia da ordem pedagógica brasileira**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-07102008-142332 (Acesso em: 2019-11-06).
- FAVACHO, André Marcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 555-570, agosto. 2010.
- 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.

- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas - UNICAMP, v. 14, n. 3, p. 119-129, 2003.
- FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salette. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso em jun/2021.
- 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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863/11340>
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. (tradução de Luiz Felipe Baeta Neves) 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. (tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio). 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade; (Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiquieri). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976) Aula de 17 de Março de 1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. (tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. O olhar do poder. *In*: **Microfísica do poder**. (Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado). 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: **Ditos e escritos**, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. (Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel

Barros da Motta; tradução Abner Chiquieri). – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

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

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. Verdade e poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

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

FRASES de crianças. **Cinderela.** 2020. Disponível em: <https://www.frasesdecrianças.com/?s=cinderela>. (Acesso em 19/05/2022).

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** / Daniela Amaral Silva Freitas. – Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. 280 f., enc. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. Relações de gênero nos kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: razão e emoção para regular corpos na literatura infantil. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre; LOURO, Guacira Lopes. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2013.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GAZETA do povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-que-bolsonaro-fez-na-defesa-da-familia-2019/> (Acesso em 17/05/2021).

GIOVANNETTI, Carolina. **Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário:** os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no Ensino Médio

brasileiro. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

- 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. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- 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, 2013b.
- GOELLNER, Silvana Vilofre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilofre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GONÇALVES, Daniel Luis Cidade. **Da obediência à liberdade: a Filosofia como um modo de vida em Michel Foucault**, 2017. 442 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2017.
- GOULD, Joan. **Fiando palha, tecendo ouro: o que os Contos de Fadas revelam sobre as transformações na vida de uma mulher**. (tradução de Ana Deiró). Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- GOUVEA, Maria Cristina S. A escrita da história da infância. *In*: GOUVEA, M.C.S.; SARMENTO, M. (Orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.
- GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa** [online]. 2020, v. 46. e238077. Disponível em: <https://doi.Org/10.1590/S1678-4634202046238077>. Epub 10 Ago 2020. ISSN 1678-4634. <https://doi.Org/10.1590/S1678-4634202046238077> (Acesso em 01/06/2022).
- 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.
- HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). **Cuidado e Cuidadoras: As várias faces do Trabalho do Care**, São Paulo: Atlas, 2012.

- HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.
- ISADORA, Rachel. **A princesa e a ervilha**. (ilustrações da autora; tradução Thaisa Burani) São Paulo: Farol Literário, 2010.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez., 2018.
- JUVINO, Analice da Silva. **A relação entre o conto de fadas tradicional e o moderno**. 2010. 47 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2010.
- LANÇA, Paula Myrrha Ferreira. **Professora rosa-ou-azul e professora colorida [manuscrito]**: disputas entre os currículos antigênero e arco-íris na constituição de subjetividades docentes em uma escola de educação infantil. 158 f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2021.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, 52, p. 67-75, 2020.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 7-23, Dossier Temático: Configurações da investigação educacional no Brasil. 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico” *In*: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre; LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- 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, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani (*et. al.*) **A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações**. Curitiba: Positivo, 2012.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2). 2009
- MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues; REIS, Gláucia Mariana. Os contos de fada e sua contextualização: os clássicos e a indústria cultural. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, jan-dez. v. 27/28, p. 139-149, 2014/2015.
- MARTINS, Maria Cristina. Histórias que nossas mães não nos contaram: o revisionismo feminista dos contos de fadas. **Em Tese**. Belo Horizonte, v. 10, p. 157-163, dez. 2006.
- MEYER, Dagmar Estermann. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Gênero**, Niterói/RJ: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero (NUTEG), v.6, n.1, p. 81-104, 2006.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vildre, (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- 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.). **A água da vida** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020a. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **A luz azul** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020b. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **A princesa e a ervilha** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020c. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Branca de neve** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020d. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Chapeuzinho vermelho** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020e. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Cinderela** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020f. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **João e Maria** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020g. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **João Magrelo** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020h. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **O Alfaiate valente** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020i. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **O flautista de Hamelin** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020j. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **O pássaro encantado** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020k. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **O pobre e o rico** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020l. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Rapunzel** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020m. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Ficções do corpo normal: gênero e raça numa academia de modelos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33<sup>a</sup>. 2010, Caxambu/MG. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6435--Int.pdf> (Acesso em 15/04/2022).

- MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. **Cadernos Pagu** [online]. 2018, n. 53 e185300. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530000>. Epub 11 Jun 2018. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530000> (Acesso em 08/01/2022).
- MOLINIER, Pascale. Ética e trabalho do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). **Cuidado e Cuidadoras: As várias faces do Trabalho do Care**, São Paulo: Atlas, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAIf, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/357>. (Acesso em 08/06/2021)
- 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.
- OLIVEIRA, Leandra Martins de. **Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte**. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; GOMES, Priscila de Oliveira Pinheiro. Os contos de fadas e o processo de construção identitária da criança negra. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 10, Julho – Dezembro de 2020.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, jan/fev, 2004.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: Invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégia analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **O currículo entre formas e forças**. In: Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/> (Acesso em 10/06/2019).

- PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, out./dez. 2019.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV. 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- PARAÍSO, Marlucy Alves; RANNIERY, Thiago. Confrontos e resistências nas políticas curriculares e educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1405-1413, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/46538/30875> (Acesso em 05/06/2021)
- PENNART, Geoffroy de. **Chapeuzinho redondo**. (texto e ilustrações de Geoffroy de Pennart; tradução Gilda de Aquino). 1. Ed. São Paulo: Escarlate, 2013.
- PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança *queer*? (tradução Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira). **Jangada**, Viçosa, n.1, p. 96-99, jan./jun. 2013.
- PRECIADO, Paul B. Um apartamento em Urano (Conferência) (tradução C. Q. Kushiner & P. S. Souza Jr.). **Lacuna**: uma revista de psicanálise, São Paulo, n. -8, p. 12, 2019. Disponível em: <https://revistalacuna.com/2019/12/08/n-8-12/>
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>.
- RADINO, Glória; OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Os contos de fadas na alfabetização. **Temas em Educação e Saúde**, [s.l.], mar. 2017. ISSN 2526-3471. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9503>. doi:<https://doi.org/10.26673/tes.v5i0.9503>. (Acesso em 31/05/2019).
- 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.
- RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta pra mim. **Cadernos de Letras**, Pelotas, n. 38, pp. 151-167, set./dez. 2020.
- 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.
- REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

- REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. *In*: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Orgs.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.
- ROBERTO, José Torero; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos coloridos**. (ilustrações Marília Pirillo). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho vermelho**: uma aventura borbulhante. (recontada por Lynn Roberts; ilustrada por David Roberts; tradução Denise Katchuian Dognini). São Paulo: Zastras, 2009.
- ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jul. 2001.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SAFLATLE, 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.
- SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Mai.-Ago, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>
- SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo [manuscrito]**: a invenção de modos de vida transviados / João Paulo de Lorena Silva. - Belo Horizonte, 2018. 144 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- SILVA, M., Carolina da. **A infância no currículo de filmes de animação**: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2008.
- SILVA, Maria Carolina da; PARAÍSO, Marlucy Alves. A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- 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. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 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.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** - um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.
- TORRES, Marie-Hélène Catherine; SOUSA, Aída Carla Rangel de; MENEZES, André Luís Leite de. **Antologia de Contos de Fadas franceses de autoria feminina do século XVII** [recurso eletrônico]. Florianópolis: DLLE/UFSC, 2019.
- VASCONCELOS, Maria Beatriz; MYRRHA, Paula; CALDEIRA, Maria Carolina; SALES, Shirlei. Contos de fadas contemporâneos e roteiros performáticos de gênero: possibilidades de re-existência à ofensiva antigênero. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 389-407, set./dez. 2020
- VAZ, Priscila Mana. Comerciais "Disney Princess" e os Contos De Fadas da Disney: Os paratextos da marca na construção de relações extranarrativas para os filmes da Disney. **7º Encontro de GTs de Pós-Graduação** - Comunicação, realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2018. Disponível em: [http://anais-comunicon.espm.br/GTs/GTPOS/GT10/GT10\\_VAZ.pdf](http://anais-comunicon.espm.br/GTs/GTPOS/GT10/GT10_VAZ.pdf) (Acesso em 05/11/2021).
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. *In: BIZARRO, Rosa (Org.). **Eu e o outro**: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais.* Porto: Areal, 2007.
- VENCATO, Anna Paula. A diferença dos outros: discursos sobre diferenças no curso Gênero e Diversidade na Escola da UFSCar. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2014, pp. 211-229.

- VENTURA, Susana. **Sete contos que nunca me contaram**: contos de fadas pensados, ouvidos, escritos e recontados por mulheres. (tradução e adaptação Susana Ventura). São Paulo: Biruta, 2022.
- VENTURA, Susana; LESLIE, Cassia. **Na companhia de Bela**: contos de fadas por autoras dos séculos XVII e XVIII. 1ª ed. Londrina: Florear livros, 2019.
- VIDAL, Fernanda Fornari. **Príncipes, sapos, bruxas e fadas**: os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre.
- VON FRANZ, Marie-Louise. **A sombra e o mal nos contos de fada**. (tradução Maria Christina Penteadó Kujawski). São Paulo: Paulus, 1985.
- WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.
- WALKERDINE, Valerie. Ciência, razão e a mente feminina. **Educação & realidade, Porto Alegre**, v. 32, n. 1, p. 7-24, jan./jul. 2007.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.
- WOOLVIN, Bethan. **Chapeuzinho Vermelho**. (tradução Bruna Beber). São Paulo: V&R Editoras, 2018.
- WOOLVIN, Bethan. **Rapunzel**. (tradução Bruna Beber). São Paulo: V&R Editoras, 2018.
- XAVIER FILHA, CONSTANTINA A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças Revista Brasileira de Educação, vol. 17, núm. 51, p. 627-646, septiembre-diciembre, 2012.
- XAVIER FILHA, Constantina. **A Criança, a Família e a Instituição de Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/D439Z8335B9GJwqN4z7K5xP/?lang=pt&format=pdf> (Acesso em 05/12/2021).
- ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 12. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2009.

## ANEXOS

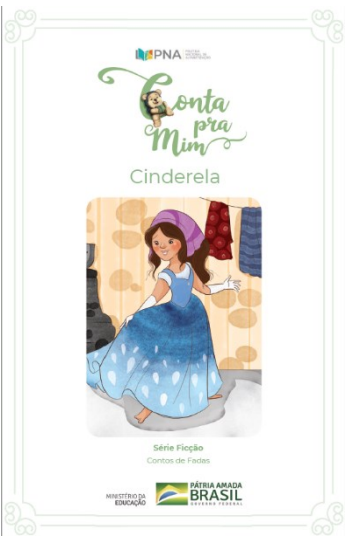

## Anexo 1. Ficha de análise dos Contos de Fadas

Informações catalográficas					
Título:					
Autor(a):			Tradutor(a):		
Ilustrador(a):			Edição:	Editora:	Ano:
Cidade:		Nº de páginas:		ISBN:	
Versão da obra					
Original e/ou tradução <input type="checkbox"/>		Reconto <input type="checkbox"/>	Releitura <input type="checkbox"/>		Adaptação <input type="checkbox"/>
Quadro descritivo					
Personagens	Ilustração do corpo	Vestuário, acessórios, cores.	Conduta	Gestos	Cenário mais regular
Sobre as normas de gênero					
Reitera <input type="checkbox"/>		Subverte <input type="checkbox"/>		Reitera, mas também reivindica outras condutas <input type="checkbox"/>	
Fragmento possível de incorporação na análise (Excerto, página, imagem, etc.)					
Observação					

Anexo 2. Amostra do *Conta pra Mim*


Capa do livro	Título / Resumo
	<p style="text-align: center;"><b>A Água da Vida</b></p> <p>A narrativa 'oduz e se desenvolve a partir da busca de três filhos de um rei por um líquido, um elixir da vida, que livraria o soberano da morte. Dois dos herdeiros, nesta procura, expressam comportamentos soberbos para com um anão que encontram na estrada e, este pequeno homem, com poderes mágicos, os amaldiçoa. O terceiro filho, o mais novo, assume a tarefa e ao encontrar também com o anão o trata com afabilidade e consegue, em troca, apoios mágicos (varinha e bolos para saciar a fome dos leões) e orientações para encontrar a “Água da vida”. Assim, o terceiro filho encontra um palácio de muros altos, entra usando a varinha mágica, arremessa os bolos aos leões e antes de ir à fonte pegar o elixir, percorre o palácio. Neste momento ele encontra com uma doce princesa que lhe agradece por ter destruído o encanto que pesava sobre ela e seus súditos e o faz prometer voltar ao palácio e se casar com ela, após conseguir cumprir sua missão. Ele cura o seu pai, o rei, com a “Água da Vida”, retorna ao palácio e se casa com a princesa e pede que o anão liberte os seus dois irmãos.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>A Luz Azul</b></p> <p>O mote central do conto gira em torno da decepção de um soldado com o rei, que após defender seu soberano em vários combates, dispensa-o e o deixa ao léu. Ao caminhar desabrigado, pede abrigo a uma bruxa que o ajuda em troca de alguns trabalhos para ela. Uma das tarefas é descer em um poço e resgatar uma lamparina de chama azul. O soldado consegue pegá-la, mas ao tentar subir de volta à superfície, a bruxa puxa a corda e tenta pegar apenas a lamparina e ata-lo no fundo do poço. O soldado não entrega a lamparina e fica no fundo do poço. Ao acender um cachimbo com a chama azul aparece um anão e diz que realizaria todos os seus desejos. O soldado consegue voltar à superfície com moedas de ouro, que estavam escondidas pela bruxa. Ela consegue fugir montada em um gato e o soldado então resolve voltar para o lugar onde ele vivia. Lá ele convoca o anão e diz: “<i>agora, pois, quero que você traga a princesa para limpar o chão de minha casa</i>”, planejando se vingar do rei. Seu desejo é realizado, mas o soberano descobre e manda prendê-lo em uma masmorra. Lá ele consegue a lamparina de volta, tranca todos os soldados, e faz o rei suplicar por clemência, a qual foi concedida em troca de todo o reino e a mão da princesa em casamento. “O guerreiro e princesa se casaram e foram felizes para sempre. Desde então, o reino passou a ser governado com justiça e sabedoria”.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>

	<p style="text-align: center;"><b>A princesa e a Ervilha</b></p> <p>O roteiro do conto salienta a busca de um príncipe por uma “verdadeira amada” para se casar. Já desiludido, em uma noite tempestuosa, eis que surge uma donzela no portão do palácio afirmando ser uma princesa. A rainha desconfia da jovem e diz ao filho que descobrirá a verdade. Ela ordena a uma súdita que prepare uma cama para a donzela dormir e coloque uma ervilha sobre a madeira da cama e depois empilhe sete colchões forrados com lençóis bem macios. No dia seguinte a jovem se queixa de ter dormido mal e ter sentido um objeto pequenino e esférico. A rainha se certifica de que se trata de uma legítima princesa, pois conseguiu sentir o incômodo de um grão de ervilha e foi honesta. E assim, o príncipe finalmente se casa com a princesa. “E foram felizes para sempre”.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Chapeuzinho Vermelho</b></p> <p>No conto uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho recebe de sua mãe a tarefa de levar uma cesta com bolo e doces para a sua avó, que está doente. A mãe a orienta a não ir pela floresta e nem conversar com desconhecidos. No caminho ela se distrai com os bichinhos e encontra com o Lobo na floresta. Ele a convence a ir pelo caminho mais longo, o das flores, para que ele pudesse chegar na casa da avó antes dela. Ao chegar ele disfarça a sua voz a consegue entrar na casa e devorar a vovó. Chapeuzinho chega e estranha encontrar a porta aberta. Ainda achando tudo estranho se aproxima da cama da avó e interroga o lobo, que disfarça ser a vovó. “<i>Que orelhas grandes você tem! [...] Que olhos grandes vocês tem! [...] Que boca enorme é essa?</i>”. Nesse momento o lobo responde que é para devorá-la e engole a Chapeuzinho Vermelho. Ao voltar para a cama e dormir um caçador escuta o seu ronco e desconfia, entra na casa, abre a barriga do lobo, salva a vovó e Chapeuzinho, enche a barriga do lobo com pedras isso faz com que ele tropece e caia no rio.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Branca de Neve</b></p> <p>Branca de Neve era uma princesa, que quando era bebê, sua mãe morreu e seu pai casou-se com outra mulher que era bonita, mas cruel e vaidosa. A Madrasta sempre perguntava a um espelho mágico se existia alguém mais bela do que ela. E ele respondia que não. Depois que Branca de Neve cresceu, a resposta do espelho mudou. “<i>Lamento, mas Branca de Neve se tornou a mais bela</i>”. Com inveja, a rainha ordenou a um guarda que matasse Branca de Neve no bosque. Ao chegar lá ele falou para ela fugir e deixou que ela fosse. A jovem, perdida, encontrou uma pequena casa, viu que estava vazia e com fome se alimentou da comida que estava em sete pratos sobre a mesa. Em seguida adormeceu em sete pequenas camas. Ao passar das horas, os moradores chegaram e “<i>ficaram encantados com tanta beleza e resolveram não acordar a donzela</i>”. Ao acordar Branca de Neve foi acolhida por sete anões. Enquanto isso a rainha descobriu, com o espelho mágico, que ela estava viva e disfarçou-se de velhinha vendedora</p>

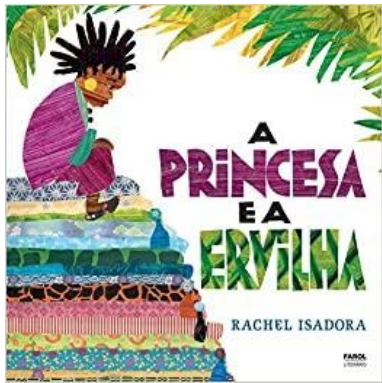
	<p>de maçãs e levou uma maçã envenenada para a princesa na casa dos anões. Os anões a encontraram desfalecida e resolveram colocá-la em um caixão de cristal no alto de um monte. Um príncipe chegou ao local e reconheceu a princesa, pediu para transportá-la ao rei e no caminho um dos anões tropeçou e o pedaço da maçã envenenada caiu da boca de Branca de Neve. Ela acordou e o príncipe e os anões a levaram até o rei que, ao saber de tudo, mandou prender a rainha. Branca de Neve e o príncipe se casaram, os anões foram morar na corte e todos viveram felizes para sempre.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Cinderela</b></p> <p>Cinderela, após perder sua mãe, ainda bebê, passou a viver com uma madrasta e suas duas filhas, que a tratavam muito mal. Depois que seu pai também faleceu a madrasta a deixou em um quarto no porão da casa e ordenou-a que realizasse todos os serviços domésticos. Certo dia o príncipe do reino anunciou um baile para conhecer a sua pretendida para se casar. A madrasta proibiu Cinderela de ir à festa. No entanto, alguns bichinhos que viviam no seu quarto, a aranha e o bicho da seda fizeram um lindo vestido para ela usar e no dia da festa surgiu uma fada madrinha e concedeu-lhe uma carruagem, alazões e sapatinhos de cristal. A fada alertou-a que o encanto terminaria à meia-noite. Cinderela dançou com o príncipe, “<i>não havia casal mais harmonioso</i>”. Mas aproximando-se do horário Cinderela teve que correr para ir embora e perdeu um sapato de cristal. Nos próximos dias o príncipe saiu pelo reino a procura da dona do sapatinho de cristal. Ao chegar na casa de Cinderela, as irmãs brigaram para ficar com o sapato, mas não serviu nelas. O príncipe escutou um suspiro e exigiu que a outra jovem da casa também experimentasse o sapato. Naquele momento o príncipe reconheceu Cinderela e eles se casaram e foram felizes para sempre.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>João e Maria</b></p> <p>João e Maria, dois irmãos, gostavam de passear pela floresta para colher flores. A mãe, preocupada, sempre lhes davam pedrinhas brancas para eles usarem no caminho e não se perderem. Mas um dia entregou miolo de pão. Na volta pra casa, as crianças perceberam que um pássaro havia comido e ficaram perdidos. Caminharam e chegaram até uma casinha toda feita de bolos e doces. Eles comeram e sem seguida ouviram uma voz e viram uma velha que os convidou a entrar. Era uma bruxa que prendeu João numa gaiola e pôs Maria para trabalhar. O plano da bruxa era engordar João e comê-lo primeiro. Todos os dias, a bruxa, que não enxergava bem, dizia: “<i>mostre o dedinho, menino. Quero saber se está gordinho. Vou assar você com temperos finos. Não sobrará nem um bocadinho</i>”. Entretanto, João estendia um pequeno osso de galinha, e a bruxa ficava furiosa ao sentir que o menino não engordava. Depois de um mês, ela decidiu que ia assar João de qualquer jeito. Quando a bruxa foi conferir o forno, Maria “<i>encheu-se de coragem e empurrou-a com todas as forças</i>”. Depois trancou-a lá dentro do forno e libertou João. Ao saírem da casa encontraram um tesouro e conseguiram retornar para casa, onde seus pais estavam chorando e</p>

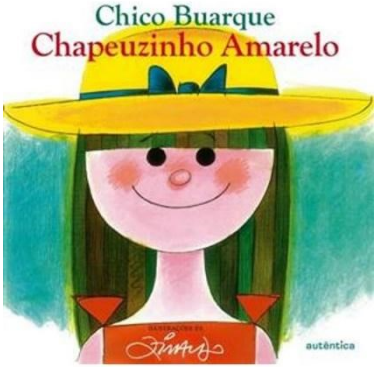



	<p>rezando por eles. O encontro foi uma festa e os irmãos contaram detalhes de tudo o que havia acontecido com eles.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
 <p>Conta pra Mim João Magrelo</p> <p>Série Fioção Contos de Fadas</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÁTRIA AMADA BRASIL</p>	<p style="text-align: center;"><b>João Magrelo</b></p> <p>Havia uma princesa que vivia triste e para salvar a filha o rei ofertou moedas de ouro aos homens do reino como pagamento para quem conseguisse fazer sua filha sorrir. Muitos candidatos tentaram, mas sem sucesso. Até que um último homem apareceu e antes de apresentar suas mágicas, a princesa começou a rir e disse: “_Papai, eu nunca vi um homem tão magro assim!”. A princesa se interessou por João Magrelo e quis se casar com ele. Mas o rei ficou contrariado e disse que eles poderiam se casar, mas que não viveriam em seu reino. O casal então foi viver do outro lado do mar, tiveram seis filhos e viveram felizes. Contudo, a princesa voltou a ficar triste novamente e João Magrelo fez como o rei havia feito e ofereceu moedas de ouro a quem a fizesse sorrir novamente. Após muitas tentativas sem sucesso um senhor chega diante da princesa e ela percebe que era o rei, seu pai e volta a sorrir.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
 <p>Conta pra Mim O Alfaiate Valente</p> <p>Série Fioção Contos de Fadas</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÁTRIA AMADA BRASIL</p>	<p style="text-align: center;"><b>O Alfaiate Valente</b></p> <p>O roteiro da história destaca a astúcia de um simples alfaiate que, após ter matado sete moscas que estavam em seu lanche, resolve sair de seu ateliê e praticar outras bravuras e heroísmo. Para isso, ele costurou e vestiu um cinto com os dizeres: “Mato sete com um golpe só” e colocou no bolso uma fatia de queijo. Sua primeira atuação foi salvar um pássaro que estava preso em um arbusto e ata-lo em seu bolso. Em seguida, encontrou com um gigante e o convidou para atañha-lo apontando para os dizeres do seu cinto. O Gigante, irritado, esfarelou uma pedra entre as mãos e o alfaiate fez o mesmo, mas com o pedaço de queijo que tinha no bolso. O gigante, então, resolve arremessar uma pedra bem longe e o alfaiate decide pegar o pássaro em seu bolso e faz o mesmo. Intrigado, o gigante chama o alfaiate para dormir em sua casa e tenta dar golpes na cama para ata-lo. Mas o rapaz tinha colocado objetos embaixo das cobertas e ao amanhecer se apresenta para o gigante que resolve sair correndo “ameaçado pelo alfaiate, que além de astuto, era mesmo corajoso”. A notícia se espalha por todo o reino e o rei propõe ao alfaiate que, se ele destruir outros dois gigantes, lhe entregaria a mão da princesa em casamento. O Alfaiate, sempre com muita astúcia, consegue se livrar dos gigantes. Mas o rei, ainda insatisfeito e querendo ver o alfaiate morto, pede para que ele lhe traga o chifre do unicórnio arisco.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>


	<h3 style="text-align: center;">O Flautista de Hamelin</h3> <p>No conto há o desenrolar de um conflito em torno da invasão de ratos na cidade de Hamelin. O local prosperava com o comércio de grãos e isso gerou a abertura de confeitarias, moinhos e atraiu muitos moradores. Porém, a população não zelava pela limpeza da cidade, o que fez com que os ratos se acumulassem. Os cidadãos passaram a exigir do prefeito alguma providência e assim os governantes decidiram ofertar mil moedas de ouro como recompensa a quem conseguisse acabar com os roedores. No dia seguinte um jovem flautista começou a tocar sua flauta e com isso atraiu os ratos para um porto onde todos caíram no rio e se afogaram. Quando o jovem foi pedir sua recompensa os governantes zombaram da alta quantia como pagamento para apenas tocar e dançar e deram apenas a metade. O flautista se retirou, mas voltou no dia seguinte, durante um banquete que estava sendo servido, e ameaçou trazer os ratos de volta. O prefeito, sem duvidar da proeza do jovem, pagou-lhe o valor total e o convidou para o banquete.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
	<h3 style="text-align: center;">O pássaro encantado</h3> <p>A história gira em torno de um rapto da princesa, ainda bebê em seu berço por uma bruxa. Ela rouba a criança e a joga em um rio. <i>“Por um milagre, a princesinha não se afogou: ficou boiando, e a correnteza a levou embora”</i>. Já distante dali um pescador a resgata e junto de sua esposa decidem criar a bebê. Quinze anos depois, após saber a sua história, a princesa resolve ir atrás de seus pais e, no caminho, recebe conselhos e uma varinha mágica de uma senhora. A princesa segue seu caminho, encontra um pássaro, encosta a varinha nele e, de repente, ele se transforma em um príncipe, que diz: <i>“Ó donzela, obrigado por me libertar! Conheça seus pais e vou leva-la até eles”</i>. Assim, a princesa reencontra o rei e a rainha, convida o pescador e a esposa para a festa e se casa com o príncipe.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>
	<h3 style="text-align: center;">O Pobre e o Rico</h3> <p>Na história conta-se que Deus <i>“resolveu andar entre os mortais”</i> e que ao se deparar com duas casas, uma rica e outra pobre, escolhe pedir abrigo na residência rica para não ser mais um encargo para os moradores da casa pobre. No entanto, o proprietário da casa rica o despreza e ao se dirigir à casa pobre, um casal de idosos lhe acolhe bem, oferece alimento e cama para descanso. Deus os retribui com uma casa nova. O homem rico, ao ver a casa dos vizinhos vai até eles e descobre que o viajante solitário que eles negaram abrigo foi quem concedeu a graça aos vizinhos. A esposa do homem rico manda que ele vá atrás do forasteiro. Ao encontrá-lo Deus concorda, concede seus desejos e parte. Em seguida o homem rico perde a paciência com o cavalo e deseja que ele morra, e assim aconteceu. Depois desejou que a sua esposa ficasse sentada na sela do cavalo para sempre. O último pedido usou para salvar a esposa. O homem ficou muito envergonhado e as duas famílias tornaram-se amigas.</p>

	Fonte: (BRASIL, 2020)
	<p style="text-align: center;"><b>Rapunzel</b></p> <p>O roteiro narra a história de um casal que vivia próximo à casa de uma bruxa. A mulher, grávida, quis comer beterrabas. Seu marido, para atender ao seu desejo, colhe o vegetal na horta da bruxa, que ao vê-lo o amaldiçoa dizendo que poderia continuar colhendo beterrabas, mas que ao nascer, a criança do casal seria entregue a ela. Assim aconteceu e, aos doze anos de idade, a bruxa prende Rapunzel em uma torre. Lá ela permanecia cantando e sempre quando a bruxa chegava Rapunzel lançava seus cabelos longos e trançados para que ela pudesse subir. Até que um dia, um príncipe se aproximou da torre, encantado com o canto de Rapunzel. Após observar como a bruxa fazia para subir, e esperar Rapunzel ficar sozinha, ele procedeu da mesma forma. “_Rapunzel, jogue suas tranças! A jovem as desenrolou, e os cabelos tocaram os pés do príncipe. Ao se encontrarem, Rapunzel e o príncipe se apaixonaram”. Após as artimanhas da bruxa para afastá-los, o príncipe ficou cego, mas reencontrou Rapunzel na floresta e ela o curou com suas lágrimas, “devolvendo-lhe a visão”. Assim, “Rapunzel e o príncipe se casaram e viveram felizes para sempre”.</p> <p>Fonte: (BRASIL, 2020)</p>

### Anexo 3. Amostra da biblioteca escolar

Capa do conto	Título / Resumo
	<p style="text-align: center;"><b>A princesa e a ervilha</b></p> <p>O roteiro apresenta um príncipe que desejava se casar com uma “verdadeira princesa” e para isso percorreu o mundo atrás de uma noiva perfeita. “<i>Ele conheceu muitas e muitas princesas, porém era difícil saber se, de fato, eram princesas de verdade</i>”. Em uma certa noite, durante uma tempestade, ouviu-se batidas no portão, o rei foi abrir e “<i>havia uma princesa parada diante do portão. Mas, pobrezinha, quantos estragos a chuva e o vento provocaram em sua aparência! Ainda assim, ela se apresentou como uma verdadeira princesa</i>”. A rainha, mãe do príncipe, ao vê-la e desconfiar se tratar realmente de uma princesa, resolve testá-la e resolve preparar colocar uma ervilha no estrado da cama e por cima empilhou vinte colchões e alcochoados de plumas. A princesa dormiu sob esta pilha e ao acordar queixou-se de algo duro que deixou marcas roxas em todo o seu corpo. Todos perceberam que se tratava de uma princesa de verdade pois “<i>ninguém, a não ser uma princesa de verdade, poderia ser tão sensível a ponto de se incomodar com uma ervilha debaixo de vinte colchões</i>”. Após isso, o príncipe toma a princesa como sua esposa e a ervilha é colocada em um museu.</p>

	Fonte: (ISADORA, 2010)
	<p style="text-align: center;"><b>Chapeuzinho Amarelo</b></p> <p>Trata-se de um texto jocoso e repleto de rimas que substitui o clássico capuz vermelho, da Chapeuzinho Vermelho, por uma personagem com chapéu amarelo. A intenção é de apresentar uma menina que tinha medo de tudo, era amarelada de tantos medos. O seu medo maior era de um dia encontrar com o um lobo (que não existia, mas que ela sempre pensava e sonhava com ele). Um dia ela topou com ele, com seu bocão de lobo, carão, olho, jeitão de lobo. No entanto, algo engraçado aconteceu neste encontro. Chapeuzinho Amarelo foi perdendo o medo que tinha dele e foi o lobo quem ficou chateado, “<i>porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo</i>”. Mesmo após gritar e tentar assustar a menina, o que o lobo conseguiu foi tirar-lhe boas risadas. O lobo para Chapeuzinho Amarelo virou “<i>bolo de lobo fofo</i>” e a partir de então, a menina que tinha tantos medos, transformou muitos deles em companheiros. “<i>O raio virou orrái, barata é tabará, a bruxa virou xabru e o diabo é bodiá</i>”.</p> <p>Fonte: (BUARQUE, 2017)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Chapeuzinho Azul</b></p> <p> O roteiro apresenta a história de uma menina que era chamada de Chapeuzinho Azul. Ela tinha olhos da cor do céu, gostava de brincar de teatrinho no quintal e usava uma capa de veludo azul que ganhou de sua avó. Certo dia sua mãe lhe pediu para levar uma torta de amoras azuis para a sua avó e a alertou para tomar cuidado no caminho. Ao entrar na floresta, eis que aparece o lobo e pergunta se a torta era para ele. Ela responde que era para a “<i>frágil e indefesa avó</i>”. Ele então sugere que ela vá por uma trilha para colher miosótis azuis para a sua avó, planejando chegar antes de Chapeuzinho Azul na casa da velhinha. A menina agradece a gentileza e sai feliz colhendo flores azuis. O lobo ao chegar se depara com a vovó armada com uma espingarda, que atira nele, mata-o e o prepara para assar, enquanto espera a chegada de Chapeuzinho Azul. Logo em seguida a menina chega e a vovó diz: “<i>Entre, querida, eu não via a hora de você chegar!</i>”. As duas retiram o lobo assado do forno e comem o bicho de uma só vez. Depois dormem e começam a roncar alto. Um caçador escuta e entra na casa, vê restos de comida em forma de pedaços do lobo e prende as duas, sob a justificativa de que os lobos são uma espécie que estão desaparecendo da floresta. No dia seguinte a mãe de Chapeuzinho Azul foi até a delegacia e pagou uma fiança para liberar a filha e sua mãe.</p> <p style="text-align: center;"><b>Chapeuzinho cor de abóbora</b></p> <p> O conto retrata a história de Chapeuzinho cor de abóbora, que assim era chamada porque sua avó fez uma capa com capuz cor de abóbora para ela, e ela usava o tempo todo. O roteiro diz que era uma “<i>menina gordinha, de grandes bochechas</i>”, que adora comer e que todos gostavam muito dela, a avó mais ainda. Um dia sua</p>

	<p>mãe lhe pediu que levasse uma <i>“torta de abóbora com cobertura de chantili e uma cereja em cima”</i> para a sua avó pois ela estava <i>“muito magrinha e isso vai fazê-la se sentir melhor”</i>. Chapeuzinho cor de abóbora, após ouvir os alertas de cuidado da mãe, seguiu pela floresta. Quando encontrou com o lobo ele pensou no tamanho de sua fome e planejou comer Chapeuzinho, sua avó, e a torta como sobremesa. Para isso disse à menina para pegar outro caminho, uma trilha com jabuticabeiras, macieiras e outras árvores frutíferas, o que Chapeuzinho na mesma hora considerou ser uma <i>“apetitosa ideia”</i>. Enquanto isso o lobo foi até a casa da vovó, engoliu-a, vestiu suas roupas e deitou-se para esperar Chapeuzinho chegar. Quando ela chegou ele também a devorou de uma só vez. Um caçador, ao escutar os roncões, entrou na casa, tentou cortar a barriga do lobo e tirar as duas de lá, mas ele acordou e engoliu o caçador também. O lobo achou o caçador muito salgado e comeu a torta de abóbora e quando pensou que ainda caberia a cereja, engoliu-a, mas com a barriga tão cheia, explodiu e morreu. <i>“E assim todos ficaram em pedaços para sempre”</i>.</p> <p>Fonte: (TORERO, 2017)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Chapeuzinho Redondo</b></p> <p>No dia do aniversário de sua avó, Chapeuzinho Redondo, que usava um chapéu redondo e vermelho dado por ela, vai a pedido de sua mãe levar dois bolos e um pote de manteiga para a avó. No caminho encontra com um grande cachorro cinza dormindo e resolve tocar a sua corneta de bolso. Ao acordá-lo ela pede desculpas e lhe oferece um dos bolos. O cachorro grande, assustado diz ser um lobo, mas ela duvidou e seguiu o seu caminho. Ele resolve então ir atrás e comê-la. Ao atravessar a estrada um carro o atropela e era justamente a vovó de Chapeuzinho. Ela o acolhe, leva para sua casa e sai para buscar o veterinário. Neste tempo Chapeuzinho Redondo chega, vê o “cachorro grande” deitado na cama de sua avó e bate nele com um candelabro e depois grita sua avó abrindo a boca grande do lobo. A vovó chega com o veterinário, a Chapeuzinho fica aliviada que ela está viva e sente-se culpada por tê-lo matado. O veterinário alerta que ele está vivo e que ele não é um cachorro, mas sim um lobo. Após isso sua reputação de lobo mau ficou abalada e ele passa a morar com a vovó. E Chapeuzinho Redondo cresce e torna-se <i>“uma veterinária de fama mundial”</i>.</p> <p>Fonte: (PENNART, 2013)</p>

	<p style="text-align: center;"><b>Chapeuzinho Vermelho</b></p> <p>O roteiro apresenta a jornada da Chapeuzinho Vermelho na floresta, após atender ao pedido de sua mãe de levar um bolo para a sua avó que não estava se sentindo bem. Assim que partiu encontrou um lobo que uivou perguntando onde ela estava indo. “<i>Isso assustaria algumas menininhas. Mas não esta menininha</i>”. Esta expressão aparece recorrentemente ao longo do conto. Com a resposta da Chapeuzinho de que estava indo na casa da avó o lobo armou um plano e seguiu para a lá também por um atalho na floresta. Chegando lá ele devorou a vovozinha, vestiu suas roupas e ficou esperando a Chapeuzinho Vermelho chegar. Quando ela chegou notou que a porta estava aberta e espiou pela janela. Não viu sua avó, mas viu o lobo disfarçado. “<i>Isso assustaria algumas menininhas. Mas não esta menininha</i>”. Então ela armou um plano, entrou na casa e também participou do jogo do lobo mal, fazendo as clássicas indagações: “<i>Que orelhas grandes você tem!</i>”. Após dizer que dentes grandes, o lobo deu um salto em direção a Chapeuzinho para comê-la. “<i>Isso assustaria algumas menininhas. Mas não esta menininha</i>”. Chapeuzinho aparece na ilustração com um machado nas mãos e nas próximas páginas é ilustrada com uma capa prata, com capuz, da pele do lobo. “<i>Isso não foi nada bom para o lobo</i>”.</p> <p>Fonte: (WOOLLVIN, 2018)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Chapeuzinho Vermelho</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Uma aventura borbulhante</b></p> <p>Tomás era um menino que todos o chamavam de Chapeuzinho Vermelho. Seus pais eram donos de uma pensão e faziam um refrigerante que atraía muitos viajantes para provar. Tomás adorava ouvir as histórias dos viajantes sobre “<i>perigosos confrontos com audaciosos salteadores e temíveis lobos</i>”. Ele também se encarregava de levar para a sua avó, todas as semanas, uma cesta cheia de guloseimas e o refrigerante preferido dela. Certo dia, saiu vestindo seu casaco vermelho e seguiu pela floresta, enquanto distraiu-se colhendo maçãs, o lobo o observava e pegou seu casaco, que Tomás havia tirado para não rasgar com os espinhos. O lobo então dirigiu-se à casa da sua avó vestindo o casaco vermelho. Ao chegar, disfarçou-se de Chapeuzinho Vermelho e a avó, que enxergava mal, disse pra ele entrar logo pois queria tomar o borbulhante refrigerante e comer o bolo. Mais que depressa o lobo devorou a vovó. Disfarçou-se também com as roupas dela, uma de suas perucas e esperou Tomás chegar. O menino chegou correndo e gritava que haviam roubado o casaco dele. Já na mesa com o lobo disfarçado de vovó ele fez muitas indagações e ao final o lobo rugiu que iria comê-lo como sobremesa após já ter comido a vovó. Mesmo aterrorizado Tomás ofereceu ao lobo o garrafão de refrigerante, que o fez bufar, arrotar e cuspir a vovó. Depois atirou o garrafão vazio em sua cabeça e o amarrou. Quando o lobo acordou Tomás lhe disse que se ele promettesse não devorar mais ninguém ele lhe daria refrigerante o tanto que quisesse. E assim o lobo passou a beber refrigerante borbulhante</p>

	<p>avidamente na floresta toda semana, “<i>sem se importar com seus embaraçosos efeitos colaterais</i>”.</p> <p>(ROBERTS, 2009)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Cinderela e Chico Rei</b></p> <p>Cinderela era uma princesa, chamada Abioye, filha de reis na África, que foram trazidos para o Brasil no navio negreiro e ali mesmo morreram. Após a morte de seus pais foi comprada como escrava por uma mulher má, que tinha duas filhas, Mafalda e Fiona. Abioye era obrigada a realizar trabalhos domésticos no meio das cinzas do fogão a lenha. Por isso recebeu o apelido de Cinderela pelas filhas da mulher má. Certo dia, Cinderela ficou triste por perceber que não poderia ir ao baile no palácio de Chico Rei, um ex-escravo que se tornou muito rico. Para que as irmãs fossem à festa, ela foi obrigada a trabalhar ainda mais. Após a partida da mulher má e suas filhas, Cinderela recebeu a visita de uma fada que proferiu: “<i>De pedras preciosas vestida e chinelinhos de cristal, ela vai ser a preferida de sua Alteza Real</i>”. Com o encanto, a fada transformou lindamente Cinderela para ir ao baile. Lá ela dança com Chico Rei, que fica encantado por sua beleza e sentem a “mágica do amor”. Ao correr para ir embora, Cinderela deixa para trás um chinelinho de cristal que Chico Rei pega e anuncia que se casará com a dona dele assim que a encontrar. Após muitas tentativas, Chico Rei chega até Cinderela e percebe que o chinelinho de cristal era dela e com a magia da fada ela se transforma novamente na princesa Abioye e se casa com Chico Rei.</p> <p>Fonte: (COELHO, 2015)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Joãozinho e Maria</b></p> <p>Na Serra da Mantiqueira vivia Joãozinho, Maria, o pai e uma madrasta. Faltavam-lhes comida e a madrasta maltratava as crianças. Ela planejou deixá-los perdidos e mandou as crianças colherem goiabas na mata. Mas os irmãos conseguiram marcar o caminho com pedras brancas e voltar para casa. No dia seguinte a madrasta ordenou que eles fossem colher jabuticabas e João logo pegou grãos de milho e foi marcando o caminho novamente. Mas os pássaros comeram e desta vez ficaram perdidos. Maria começou a chorar e João a consolá-la. Após um dia e uma noite perdidos, com fome e cansados, os irmãos encontraram uma casinha feita de “<i>pão de mel, brigadeiro, doce de leite, pé de moleque e sorvete</i>”. Comeram de tudo e em seguida apareceu uma bruxa que os agarrou, prendeu João em uma gaiola e obrigou Maria a preparar o forno. Maria permanecia chorando, mas preparava o fogo para o forno. Quando a bruxa foi ajudá-la a abrir a porta do forno ela aproveitou e jogou a malvada lá dentro. Neste momento os feitiços se quebraram e tudo desapareceu, a casa de doces, a gaiola, etc. De repente o pai, que estava a procura deles, os encontrou e contou que conseguiu trabalho de guarda florestal e que havia se separado da madrasta. Os três viveram felizes pelo tempo afora.</p> <p>Fonte: (COELHO, 2013)</p>

	<p style="text-align: center;"><b>Rapunzel</b></p> <p>Uma bruxa mantinha Rapunzel presa em uma torre e a visitava todos os dias. Para subir ela sempre gritava: “_Rapunzel, Rapunzel, jogue seus cabelos cor de mel!”. Ao chegar escovava os cabelos de Rapunzel, cortava-os e vendia para os ricos. A bruxa ainda a ameaçava de que se ela tentasse escapar da torre, ela lançaria uma maldição nela. Mas Rapunzel não se assustava e usou o seu cabelo para descer da torre e começar uma aventura. Leu um livro sobre como derrotar uma bruxa, subiu em árvores, fez amizade com um cavalo e quando tinha que retornar à torre se lamentava, mas armou um plano e se dedicou a ele. Até que um dia a bruxa viu uma folha nos cabelos de Rapunzel. “Mas Rapunzel ficou assustada? De forma alguma! _O vento deve ter soprado esta folha pela janela – disse ela, corajosa”. Quando a bruxa foi descer usando seus cabelos, Rapunzel os cortou e a bruxa caiu de bunda no chão. A partir desse dia Rapunzel virou uma caçadora de bruxas e em companhia de seu amigo cavalo foi em busca de outras bruxas.</p> <p>Fonte: (WOOLLVIN, 2018)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Rapunzel e o Quibungo</b></p> <p>O roteiro destaca que o conto se passa no Estado da Bahia, onde uma menina chamada Rapunzel, que tinha os cabelos compridos, maiores do que ela, é raptada por um monstro, o Quibungo, e é colocada em uma torre de bambu, no alto de uma castanheira. Lá ela permanecia cantando para o monstro com a sua voz que mais parecia o canto do pássaro uirapuru. Alguns anos depois um príncipe, chamado Dakarai, ao caçar pelas redondezas da torre de bambu escutou o canto de Rapunzel, triste e solitário, e permaneceu por perto quando avistou o Quibungo e o escutou dizendo: “_Rapunzel, Rapunzel, a comida está aqui; Rapunzel, me obedeça, deixe o cabelo cair”. Após isso, a “linda moça apareceu na janela” e lançou seus cabelos para o monstro subir. O príncipe observou e aguardou o Quibungo descer e se afastar e disse: “_Rapunzel, Rapunzel, me escute, linda criança; Rapunzel, Rapunzel, jogue aqui a sua trança”. Ao ver o belo príncipe Rapunzel sorriu, e jogou as suas traças. Ele subiu e deu um colar de presente para ela. “Foi amor à primeira vista”. No dia seguinte o Quibungo viu o colar no pescoço dela e descobriu que alguém havia subido até lá e cortou os cabelos de Rapunzel com os seus dentes. Então ele preparou uma armadilha para pegar o príncipe e conseguiu deixá-lo machucado, sem enxergar e então disse a Rapunzel: “_Olha seu namoradinho corajoso. Ele está lá embaixo, cego e sangrando”. Após isso Rapunzel esbarrou no monstro perto da janela da torre e ele caiu e se despedaçou todo. Rapunzel curou o príncipe Dakarai com as suas lágrimas e os dois “ficaram de mãos dadas, olhando um para o outro e sorrindo. Dakarai levou Rapunzel para perto de seu povo, onde viveram juntos pelo tempo afora”.</p> <p>Fonte: (COELHO, 2012)</p>