

**UM CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS *DA DIFERENÇA*:
NORMAS DE GÊNERO E PRODUÇÕES SUBVERSIVAS POR
MEIO DE CORPOS DE CRIANÇAS-MENINAS**

**A CURRICULUM OF FAIRY TALES *OF DIFFERENCE*: GENDER
NORMS AND SUBVERSIVE PRODUCTIONS THROUGH CHILD-
GIRL BODIES**

**UN CURRÍCULO DE CUENTOS DE HADAS DE *LA DIFERENCIA*:
NORMAS DE GÉNERO Y PRODUCCIONES SUBVERSIVAS A
TRAVÉS DE CUERPOS NIÑO-NIÑA**

Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos¹
Maria Carolina da Silva Caldeira²

Resumo

Neste artigo buscamos mostrar a criação de outros possíveis no que se refere a gênero por meio dos Contos de Fadas. Embora, historicamente, tais contos tenham sido criados com base em modelos de feminilidade e masculinidade que reiteram as normas prevalentes de gênero, neste trabalho são analisados seis livros de Contos de Fadas contemporâneos que compõem um currículo cultural em que diferentes feminilidades são construídas. Por meio desses novos contos, há um significativo deslocamento: se, há tempos, os Contos de Fadas ensinam uma lógica adultocêntrica e dicotômica, há, nessas narrativas contemporâneas, uma busca por realçar o protagonismo infantil, borrar os binarismos e dar espaço para a diferença. O objetivo do artigo é, então, mostrar que diferentes técnicas produzem uma força performativa, que constrói inventivamente outras feminilidades, com condutas subversivas, por meio de corpos de crianças-meninas. Argumentamos que, nesse currículo cultural, a força performativa produz posições de sujeito criança-menina que contestam padrões de beleza: criança-menina-corajosa-e-valente-astuta-perigosa-destemida e criança-menina-que-salva-a-si-mesma. Assim, a resistência desse currículo ensina performances, com base na 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 e proliferação da diferença.

Palavras-chave: Currículo cultural; relações de poder; resistência; literatura infantil.

Abstract

In this article we seek to show the creation of other possible genres through Fairy Tales. Although historically such tales have been created based on models of femininity and masculinity that reiterate the

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7509-6420>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3855557068117025>. E-mail: mariabeatrizrn@hotmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Centro Pedagógico da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da mesma Universidade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8051730003649059>. E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com

prevailing gender norms, this work analyzes six contemporary Fairy Tales books that make up a cultural curriculum in which different femininities are constructed. Through these new tales, there is a significant shift: if, for some time, Fairy Tales have taught an adult-centric and dichotomous logic, there is, in these contemporary narratives, a quest to highlight children's protagonism, blur the binarisms and make room for difference. The objective of the article is, then, to show that different techniques produce a performative force that inventively builds other femininities, with subversive behaviors through the bodies of child-girls. We argue that in this cultural curriculum this performative force produces child-girl subject positions that contests standards of beauty, child-girl-brave-and-brave-cunning-dangerous-fearless and child-girl-who-saves-herself. Thus, resistance in this curriculum teaches performances, based on the conception that literature, as an expression of art, has the potential to extrapolate the power-knowledge relations engendered, also establishing itself as a space for transgression and proliferation of difference.

Keywords: Cultural curriculum; power relations; resistance; children's literature.

Resumen

En este artículo buscamos mostrar la creación de otros géneros posibles a través de los Cuentos de Hadas. Si bien históricamente tales cuentos han sido creados a partir de modelos de feminidad y masculinidad que reiteran las normas de género imperantes, este trabajo analiza seis libros de Cuentos de Hadas contemporáneos que conforman un currículo cultural en el que se construyen diferentes feminidades. A través de estos nuevos cuentos, se produce un giro significativo: si, desde hace algún tiempo, los cuentos de hadas han enseñado una lógica adultocéntrica y dicotómica, hay, en estas narrativas contemporáneas, una búsqueda por resaltar el protagonismo infantil, desdibujar los binarismos y dejar espacio por diferencia. El objetivo del artículo es, entonces, mostrar que diferentes técnicas producen una fuerza performativa que construye inventivamente otras feminidades, con comportamientos subversivos a través de los cuerpos de niñas-niña. Argumentamos que en este currículo cultural esta fuerza performativa produce posiciones de sujeto niño-niña que cuestionan los estándares de belleza, niño-niña-valiente-y-valiente-astuta-peligrosa-intrépida y niño-niña-que-se-salva. Así, la resistencia en este currículo enseña performances, a partir de la concepción de que la literatura, como expresión del arte, tiene el potencial de extrapolar las relaciones de poder-saber engendradas, estableciéndose también como espacio de transgresión y proliferación de la diferencia.

Palabras clave: Currículo cultural; relaciones de poder; resistencia; literatura infantil.

Introdução

Quando se fala em Contos de Fadas, a referência amplamente acionada diz respeito aos roteiros de origem europeia e, especialmente, às produções da *Disney*. Isso faz com que, há tempos, os Contos de Fadas tradicionais ensinem uma lógica adultocêntrica e dicotômica para as crianças, que apresenta modelos de feminilidade e masculinidade hegemônicos, reiterando as normas de gênero prevalentes. A popularidade que essas histórias conquistaram no Ocidente, e as relações de poder que as envolvem, propiciaram a fabricação de um padrão específico de beleza e de condutas de gênero, conformadas a corpos brancos e heterossexuais. Não à toa, atualmente, convivemos com ataques ao lançamento de uma versão cinematográfica contemporânea

do conto da *Cinderela*,³ em que a fada madrinha é substituída por um “fado madrinho”, em um corpo de homem, e a posição da princesa não está atrelada ao amor romântico. As críticas⁴ apontam o filme como uma “ameaça aos valores da família” e um “risco às crianças”. Além disso, resgatam as produções anteriores da *Disney* como sendo símbolo de respeito às crianças, atacando a produção, lançada em 2021. Esse caso mostra como as normas de gênero prevalentes são largamente autorizadas nos Contos de Fadas e como esse artefato atua de forma vigorosa em nossa sociedade, caracterizando-se como um potente currículo cultural para ensinar e produzir gênero.

Com base na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, o conceito de currículo se alargou e não se restringe tão somente à noção de currículo escolar. Segundo Paraíso (2010), concebe-se o currículo como um “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (Paraíso, 2010, p. 11). Não se trata, portanto, apenas de “uma matriz na qual estão dispostos os saberes e os conhecimentos a serem construídos em determinado período de escolarização” (Caldeira, 2021, p. 3). Entende-se, ainda, que todo artefato cultural opera como currículo porque ensina às pessoas, e, a partir dele, se pode aprender uma infinidade de modos de ser e estar no mundo.

É por meio dessa perspectiva que compreendemos os Contos de Fadas como um artefato curricular. Mesmo não tendo o objetivo primário de ensinar, essas histórias assumem tal função, uma vez que mobilizam um currículo e uma pedagogia bastante significativa e potente. Elas 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). Ainda inspirada em Silva (2009), consideramos que os roteiros

³ O novo filme da *Cinderela* foi lançado pela plataforma de streaming *Amazon Prime Video* em setembro de 2021. Ele também é inspirado no clássico conto dos Irmãos Grimm, publicado em 1812, mas, nesta versão, foi adaptado para apresentar uma releitura do clássico “com um toque rebelde e moderno”, em que Cinderela representa uma “heroína feminina dos tempos modernos”, não desejando o casamento, mas sim a liberdade de poder ser independente e desempenhar um ofício de seus sonhos (Recuperado em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/224297-cinderela-entenda-quem-filme-amazon-prime-video.htm>).

⁴ As críticas ao filme podem ser lidas em: <https://revistaforum.com.br/cultura/2022/10/20/regina-duarte-carlos-vereza-criticam-fada-madrinha-gay-de-cinderela-com-camila-cabello-125154.html> (Acesso em 18/10/2022).

dos Contos de Fadas se mostram como um currículo generificado, tendo em vista que a pedagogia cultural, investida no corpo, no afeto e na emoção, os tornam centrais à produção do gênero, ao ensinar e demandar das crianças diferentes modos de ser homem e ser mulher.

A pesquisa que dá base a este artigo tomou para análise um *corpus* textual composto por 23 livros de Contos de Fadas, originado da articulação entre os Contos de Fadas publicados pelo programa *Conta pra Mim*⁵, do Governo Federal, e outros títulos de Contos de Fadas, contemporâneos, que constam em uma biblioteca escolar da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Neste artigo, dedicamo-nos a apresentar as análises que contemplam os escapes às normas prevalentes de gênero. Priorizamos, assim, analisar a produção da diferença por meio de roteiros que subvertem a lógica homogeneizadora, uma vez que, na atualidade, um currículo de Contos de Fadas já não se constitui apenas por elementos que reiteram as normas de gênero. Como em qualquer outra empreitada curricular, é possível encontrar conflitos e disputas, orquestradas por diferentes discursividades, que fazem coexistir reiterações, mas também subversões às normas.

As subversões localizadas nesse currículo de Contos de Fadas, concentram-se especialmente 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 vivência do gênero, como as publicações da autora Bethan Wollvin (2018a, 2018b). Diferentemente, outros roteiros contemporâneos não são efetivamente caracterizados por tal objetivo, mas também apresentam narrativas que trazem um modo de feminilidade diferente daquele comumente divulgado pelos contos tradicionais, podendo ser entendidos como resistência às normas prevalentes de gênero e como espaço de transgressão e proliferação da diferença. Assim, analisamos neste trabalho, com base nos elementos de

⁵ O programa *Conta pra Mim*, do Governo Federal, foi lançado em 2019 com o objetivo de incentivar um modo de praticar a leitura, a escrita e estímulos ao desenvolvimento da oralidade, com as crianças e suas famílias, em casa. Um dos eixos da proposta é a disponibilização de 44 livros, sendo que, deste total, 20 são Contos de Fadas tradicionais, publicados em formato PDF no portal de alfabetização do Ministério da Educação.

análise de discurso foucaultiana e teorizações sobre gênero de Judith Butler, seis livros de Contos de Fadas contemporâneos: *A princesa e a ervilha* (Isadora, 2010), *Chapeuzinhos coloridos* (Torero & Pimenta, 2017), *Chapeuzinho Vermelho* (Woollvin, 2018a), *Cinderela e Chico Rei* (Coelho, 2015), *Rapunzel* (Woollvin, 2018b) e *Rapunzel e o Quibungo* (Coelho, 2012).

Entendemos, assim como Butler (2019, p. 216), que “o corpo é uma incorporação de possibilidades, tanto condicionadas quanto circunscritas em convenções históricas”. 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 nosso]. Com base em atravessamentos de discursos multiculturais e feministas, novos roteiros têm feito emergir possibilidades pulverizadas de subversão às normas de gênero. Aqui, partimos do conceito de gênero, proposto por Butler (2018c), em sua articulação com a ideia de performatividade, para compreendermos que qualquer performance de gênero 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 nosso]. Buscamos, nesse sentido, analisar gênero como um relevante marcador da diferença e perseguir essas marcas em um currículo de Contos de Fadas *da diferença*, entendendo-a como *força performativa* que opera “subversões performativas” (Butler, 2018c, p. 222).

O objetivo do artigo é, assim, mostrar que diferentes técnicas produzem uma força performativa que constrói inventivamente outras feminilidades, com condutas subversivas, por meio de corpos de crianças-meninas. Por meio de três técnicas – *apresentação do corpo infantil feminino, novo padrão de beleza negra(o) e subversão feminina* – esse currículo de Contos de Fadas *da diferença* fabrica outras posições de sujeito, diferentes das que tradicionalmente têm sido atribuídas às mulheres. A noção performática possibilita analisar as marcas subversivas como uma maneira de resistência às normas prevalentes e, ainda, permite perceber que esse currículo pode “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, 2016b, p. 228).

Há, dessa maneira, um significativo deslocamento por meio da *força performativa*, produzida por diferentes técnicas de poder, que busca realçar o protagonismo infantil e borrar os binarismos. Sendo assim, argumentamos que a *força performativa* desse currículo produz posições de sujeito criança-menina que contestam padrões de beleza e estética, criança-menina-corajosa-e-valente-astuta-perigosa-destemida e criança-menina-que-salva-a-si-mesma. Desse modo, realça a produção da diferença por meio de posições de sujeito subversivas para os corpos femininos. 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 deseja subverter e apagar tais caracteres, com a finalidade de produzir sujeitos independentes e racionais, materializados nas performances de crianças-meninas.

Referencial teórico-metodológico

Este estudo está vinculado a uma perspectiva pós-crítica do campo curricular. Campo este que, por sua vez, é nutrido por conceitos de autoras(es) que discutem relações de poder, gênero, corpo, posições de sujeito, resistências, entre outras questões que afetam a tríade: currículo, culturas e diferenças. Nesse sentido, as teorizações de Michel Foucault (1987, 1988, 2014a, 2014b, 2017) e Judith Butler (2014, 2018a, 2018b, 2018c, 2019) 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 presentes nesse currículo de Contos de Fadas *da diferença*.

Um primeiro conceito utilizado nas análises tecidas é o de *dispositivo de infantilidade*. Segundo Foucault (2017, p. 364), dispositivo se refere 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) cunha o conceito de *dispositivo de infantilidade* para propor uma

compreensão sobre o processo de fabricação do sujeito infantil. Vale lembrar 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).

Um segundo conceito acionado para a análise aqui empreendida é o de *gênero*. Entendemos, como 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”. Compreendemos, ainda, inspiradas em Butler (2018c), que o gênero é uma norma constituída socialmente a partir da relação entre “sexo/gênero/desejo”, produzindo uma ordem compulsória heterossexual para os corpos. Não obstante, segundo a autora (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 seriam efeitos discursivos das relações de poder, que, de acordo com Foucault (1988), agem na produção de uma “verdade do sexo”, que produz o gênero com base nos “significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (Butler, 2018c, p. 26). Esse aspecto faz com que o gênero seja um marcador fundamental da diferença, pois, ao mesmo tempo em que 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).

As relações de *poder-saber* se constituem como terceiro conceito fundamental para nossas análises. Os Contos de Fadas são entendidos aqui como um currículo cultural, cuja principal marca é, justamente, ser produzido em meio às relações de poder. Esse currículo utiliza mecanismos de diversas ordens para ensinar verdades que produzem os corpos, as atitudes e os costumes que reiteram determinados jeitos de ser e de viver em sociedade. 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, 2014b, p. 284). Disseminado no nexos social, é difuso e multidirecional, “penetra muito profundamente, muito sutilmente, em

toda a trama da sociedade” (Foucault, 2014a, p. 131).

Tendo isso em vista, neste artigo analisamos técnicas de poder que se referem à produção de corpos generificados, considerando que o poder atua por meio de técnicas, estratégias e táticas bastante precisas. A construção e circulação do poder atuam sobre o gênero, que “é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 2019, p. 67), mas também atuam sobre o currículo, que “é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (Silva, 2009, p. 97). Silva (2013, p. 191) argumenta que o poder, ao dividir e selecionar, dizendo 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 mostra-se central às teorizações foucaultianas, e o autor destaca que há sempre um campo de possibilidade de ações, resultando em movimentos de resistência. Contudo, 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, em formas “espontâneas, selvagens, [subversivas], solitárias, planejadas” (Foucault, 1988, p. 91).

Nessa trama discursiva há, atualmente, um movimento de contestação das normas de gênero que atravessa também os roteiros dos Contos de Fadas, e que talvez seja fruto das contribuições dos estudos de gênero que, segundo Silva (2009), fizeram emergir o conceito, útil justamente para enfatizar o fato de que as marcas que definem o masculino e o feminino “são histórica e socialmente produzidas” (Silva, 2009, p. 105). 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 como marcador da diferença. Na perspectiva de Butler (2018b), gênero 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.

Diante dessas compreensões, possibilitadas pelos estudos pós-críticos de currículo, analisamos seis livros de Contos de Fadas contemporâneos, já apresentados na introdução deste trabalho, aqui entendidos como artefatos curriculares que se inserem em uma rede discursiva de produção e fabricação cultural do gênero. Com o objetivo de investigar o currículo em questão, empreende-se aqui uma análise capaz de vasculhar as técnicas, as estratégias e os procedimentos de poder acionados para ensinar, prescrever e produzir posições de sujeito na atual contingência histórica-social. Para tanto, ao acionarmos os elementos de análise de discurso foucaultiana, foi possível compreender que o currículo analisado também é um espaço em que os discursos e os poderes operam e deixam vestígios.

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. Dessa forma, “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). Ainda nessa direção, nossas análises 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 na noção de que tais interditos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 1987, p. 56), de modo que “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).

Outro princípio adotado foi o de debruçarmo-nos sobre os materiais sem o objetivo de perseguir informações captadas em “essências ocultas” do currículo investigado, mas buscando 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 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). É a partir desses princípios que apresentamos, a seguir, as análises sobre currículo em questão.

Crianças-meninas e subversões em corpos e condutas plurais nos Contos de Fadas

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 apresentam corpos e condutas de crianças-meninas com base em novas personagens, criadas sob inspiração das narrativas clássicas. Isso faz com que as princesas Rapunzel e Cinderela, em corpos semelhantes 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 as imagens:

Figura 1. Personagens clássicas em corpos de crianças-meninas



Fonte: Imagens digitalizadas pelas pesquisadoras dos livros *Rapunzel* (Woollvin, 2018b), *Rapunzel e o Quibungo* (Coelho, 2012), *Cinderela e Chico Rei* (Coelho, 2015), *Chapeuzinho Vermelho* (Woollvin, 2018a) e *Chapeuzinho Azul* (Torero & Pimenta, 2017).

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 tradicionais operam com uma lógica adultocêntrica e são ilustrados por personagens adultas(os), que ensinam comportamentos femininos e masculinos às crianças. Em termos de gênero, ao

inscreverem em corpos infantis as clássicas personagens, os contos aqui analisados operam como uma forma de subversão à norma, que tradicionalmente impõe um padrão de corpo adulto feminino como ideal de beleza atrelado aos corpos das princesas.

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. Compreendemos que, no currículo aqui pesquisado, esse investimento é operado pela *técnica de apresentação do corpo infantil feminino*, que centraliza o corpo feminino-criança. Esse giro representa uma estratégia específica, acionada para produzir outros ensinamentos nos Contos de Fadas: ao trazerem corpos de crianças para histórias com crianças, parece haver uma convergência com os objetivos do já mencionado dispositivo de infantilidade (Corazza, 2002). A preocupação por produzir infantis com base na apresentação de outros infantis, diz respeito, portanto, a uma estratégia que busca trazer corpos e temáticas que possam agradar, divertir e fazer sentido para as crianças.

Cabe registrar, contudo, que a *técnica de apresentação do corpo infantil feminino* inscreve, com certa regularidade, apenas os corpos de crianças-meninas. Quando se trata do corpo masculino, a marca adultocêntrica permanece sendo fabricada. No conto *Cinderela e Chico Rei*, o protagonista é ilustrado em um corpo adulto, com barba, ao passo que Cinderela, nesse mesmo conto, é posicionada em um corpo infantil. É possível observar que essa *técnica* deixa de lado as performances masculinas como tática de valorização das performances femininas, que, estrategicamente, dá destaque ao protagonismo de crianças-meninas. Tal empreitada parece querer 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 a desejar performances de mulheres-adultas, sinalizando preocupações com a aparência física e fantasiando o desejo pelo amor romântico. Segundo Guizzo (2005), as crianças-meninas são atravessadas pelos discursos das propagandas televisivas, que comumente incitam ao desejo por assumir os corpos e caracteres físicos de princesas ou bonecas *Barbie*. A ilustração de corpos de princesas clássicas em corpos de crianças-meninas, deslocados da ênfase que se dá a 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, a *técnica de apresentação do corpo infantil feminino*, em cruzamento com o dispositivo de infantilidade, faz funcionar, nesse currículo de Contos de Fadas *da diferença*, 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”, para produzir e defender uma suposta inocência infantil, que aqui se efetiva por meio da apresentação de corpos de crianças-meninas, com características distintas daquelas vistas em princesas adultas. Parece, dessa forma, que se pretende produzir outras possibilidades de performance para uma princesa, sendo preservada a 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.

A *técnica de apresentação do corpo infantil feminino* faz emergir a contestação a um padrão específico de corpo feminino nos Contos de Fadas, produzindo, assim, a possibilidade de pluralidade dos corpos e condutas. Isso ocorre no conto *Chapeuzinho cor de abóbora* – uma das histórias do livro *Chapeuzinhos Coloridos* –, que apresenta a personagem Chapeuzinho Vermelho fora do padrão de um corpo feminino, magro e esguio. 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, então, desenvolve um enredo a partir do interesse de Chapeuzinho por comidas gostosas, em paralelo à característica do personagem lobo, sempre insaciável. Esse tipo de roteirização, inscrevendo um corpo de “uma menina gordinha, de grandes bochechas”, que, tanto quanto o lobo, deseja se saciar, parece promover outra forma física como “normal” e acolhida entre as crianças-meninas. Fugindo aos padrões comumente 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, apresentada como “normal”.

As normas de docilidade para os corpos das meninas também são contestadas por esse currículo *da diferença*. Por meio da *técnica de subversão feminina* – segunda técnica de poder analisada neste artigo – produz-se a posição de sujeito criança-menina-perigosa, capaz de subverter 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, compreendemos também que a técnica em questão subverte o que seria infantil ao operar com uma lógica de gênero que deseja realçar as performances femininas atreladas à racionalidade. A partir dessa ruptura, demanda-se um determinado tipo de sujeito, refletido em corpos de crianças que assumem o 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, sendo valorizada a presença de crianças para significar histórias infantis; parece haver uma subversão da ideia de infantil – geralmente atrelada à irracionalidade –, para demandar subjetividades racionais e independentes às crianças-meninas.

Em *Chapeuzinho Azul*, a personagem principal, 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 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 roteirização de uma performance teatral planejada por uma criança-menina tida por frágil e indefesa, juntamente com sua avó, mostra a dimensão performática de fabricação do gênero na materialidade dos corpos. 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 em que colhe flores pelo caminho e brinca com os pássaros, também planeja matar e comer a carne do lobo. Demonstra-se, assim, que um corpo “é um processo ativo de incorporação de certas possibilidades culturais e históricas” (Butler, 2019, p. 215). 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 Butler (2019), constrói uma falsa ideia de essência para os corpos e produz modelos que se impõem como normas no sistema sexo-gênero binário. A 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], 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).

Em outra narrativa desse currículo, o conto contemporâneo *Chapeuzinho Vermelho* (Woollvin, 2018), a personagem criança-menina insurge corajosa e heroína. O roteiro já alerta, de início, que a história trata de uma performance pouco comum para “meninhas”, quando diz: “logo, ela [Chapeuzinho Vermelho] encontrou um lobo. ‘Aonde você vai?’ uivou ele. *Isso assustaria algumas meninas. Mas não esta menininha*” (Woollvin, 2018a, s.p.) [Itálico nosso]. As expressões destacadas sinalizam dois aspectos centrais para as análises aqui tecidas. Quando a narrativa diz que “isso assustaria algumas meninas”, mostra a habitual marca de gênero, que perfaz os corpos das crianças-meninas, comumente atrelada a pessoas frágeis, que se assustam. Nota-se, inclusive, que 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 realça a performance de uma criança-menina destemida e valente. A personagem performa, em toda a história, uma expressão que

insinua desconfiança e estratégia, buscando, por si só, enfrentar a figura do lobo. Nessa narrativa, expressões que indicam racionalidade são 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, 2018a, *s.p.*). Ratifica-se, assim, a atuação da *técnica de subversão feminina* para reivindicar um corpo feminino perspicaz, racional e que planeja suas ações.

O desfecho da história demonstra que a *técnica de subversão feminina* autoriza que o corpo feminino pode matar para se proteger, sem precisar de uma figura masculina para tal façanha. 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.

A produção de um outro padrão de beleza negra(o) nos Contos de Fadas

Embora haja Contos de Fadas provindos de diferentes culturas e variados continentes (Calvino, 1999), como a África⁶, a seleção das histórias para habitar a invenção da literatura infantil acompanhou as dinâmicas colonizadoras da Europa. Isso acarretou 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. De acordo com Oliveira e Gomes (2020, p. 22), 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 consequente baixa autoestima da criança negra”.

⁶ 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 *Priberam*, *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 atentar para as discussões acerca da intersecção entre gênero e as relações étnico-raciais, é possível perceber que o currículo de Contos de Fadas *da diferença* subverte as lógicas do apagamento e do racismo, operando de maneira distinta daquela citada acima. Por meio da *técnica de estabelecimento de um novo padrão de beleza negra(o)*, deseja-se fabricar uma resistência à norma da branquitude, que preserva imagens de princesas e príncipes brancos(os) nos Contos de Fadas. 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, 2018a, 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 analisamos a apresentação de corpos plurais nesse currículo.

Ao analisarmos os contos *Rapunzel e o Quibungo* (Coelho, 2012), *Cinderela e Chico Rei* (Coelho, 2015) e *A princesa e a Ervilha* (Isadora, 2010), adaptados para um cenário africano, foi possível observar um destaque ao protagonismo feminino em ilustrações de corpos negros, que sinaliza 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:

Figura 2. Rapunzel, Cinderela e A Princesa e a Ervilha



Fonte: *Rapunzel e o Quibungo* (Coelho, 2012), *Cinderela e Chico Rei* (Coelho, 2015) e *A princesa e a ervilha* (Isadora, 2010).

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, consideramos 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, 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.

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 a 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. Contudo, a *técnica* aqui discutida, por meio da *força performativa*, além de denunciar o funcionamento da branquitude normativa, reivindica uma outra estética, que normaliza corpos negros e os inscreve como belos. Isso pode ser percebido no livro *Cinderela e Chico Rei*, no qual a princesa é descrita como “uma linda menina chamada Abioye” (Coelho, 2015, *s.p.*). Sua beleza é também destacada ao encontrar Chico Rei, que, mesmo sem ter dançado com ninguém a noite inteira, “ao ver *moça tão bela*, cruzou o salão num instante e convidou-a para dançar.” De modo semelhante, Rapunzel, no livro *Rapunzel e o Quibungo* é descrita como “uma linda menininha com cabelos muito compridos. [...] Sua voz era tão linda que parecia o canto do uirapuru” (Coelho, 2012, *s.p.*). Observa-se, por meio desses fragmentos, como os roteiros das histórias trazem expressões relacionadas a uma concepção estética normalizada para 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, a fabricação da mulher-princesa-negra significa uma interessante mudança nos ensinamentos de gênero para as crianças-meninas.

Um segundo aspecto relacionado a gênero e diferença, observado no reposicionamento racial operado nesse currículo, refere-se às demandas produzidas para as condutas das princesas. Há um ensino controverso nos roteiros atravessados pela técnica que reivindica a beleza dos corpos negros. Na versão *Cinderela e Chico Rei*, a distinção nas expressões e condutas da posição mulher-princesa-negra não parece

demandar das princesas negras a mesma meiguice que se exige das princesas brancas. O cenário do conto *Cinderela e Chico Rei* demonstra o atravessamento dessa questão: Cinderela é ilustrada segurando ratos, distante da fada, e, quando se transforma na princesa Abioye, demonstra uma expressão de susto, embora o roteiro destaque 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 3. Cinderela disposta e assustada com a fada madrinha



Fonte: *Cinderela e Chico Rei* (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 princesa. Tal fala, somada às ilustrações que expressam semblantes tristes, sofridos e assustados, corrobora 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”. Demonstra-se, assim, os efeitos das relações de poder que operam em um currículo conflituoso, no qual, ao mesmo tempo em que se deseja um protagonismo e enaltecimento de uma beleza negra, ocorre a produção da posição de mulher-princesa-negra-*humilde*, que se espanta com tamanha magia despendida em seu benefício.

Contudo, outros dois roteiros significados pela *técnica de estabelecimento de um novo padrão de beleza negra(o)*, *Rapunzel e o Quibungo* (Coelho, 2012) e *A princesa e*

a Ervilha (Isadora, 2010), demonstram como as relações de poder que abarcam a literatura dos Contos de Fadas podem ser reposicionadas e, assim, autorizar a diferença com a apresentação de corpos negros roteirizados em situações revisitadas. Esse é o caso da adaptação do conto *A princesa e a Ervilha* (Isadora, 2010) – publicado “originalmente” em 1835, por Cristian Andersen, na Dinamarca –, que inscreve um príncipe negro na busca por uma “verdadeira princesa” negra, na esperança de encontrar a “noiva perfeita”. Expressões de valorização e enaltecimento dos corpos negros são encontradas, na narrativa, 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 africano⁷. 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. Compreendemos que esse posicionamento dos corpos negros é efeito das relações de poder, que dividem os sujeitos e estabelecem as marcas da diferença como sendo referência de normalização. A *força performativa* desse currículo, ao fabricar a posição de sujeito mulher-princesa-negra, contribui para bagunçar essas fronteiras.

Tendo isso em vista, é possível sugerir que a roteirização de corpos negros em adaptações de histórias tradicionais seja efeito das regulações aplicadas pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08⁸. 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”. É confirmada, assim, a busca pela presença de corpos não-brancos na literatura infantil, como vem acontecendo nesse currículo de Contos de Fadas *da diferença*, mesmo que se trate de uma fração ainda incipiente. Vale dizer, também, que essa estratégia resulta de um “processo histórico de ação afirmativa [que] desloca ideais e provoca dispersões que

⁷ A África, como continente, é um território plural, constituído por distintos países, culturas, hábitos, tradições etc. Registramos 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.

⁸ 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*.

tendem a desarticular o registro da branquitude normativa” (Miranda, 2010, p. 14). 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, 2016a, p. 408).

Considerações finais

Diante do exposto, compreendemos que a *força performativa*, que produz resistências nesse currículo, se entremeia 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 os 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 pela presença de outros corpos infantis, afastando, de certa maneira, 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. Na 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 elemento 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 *da diferença* atua para produzir a resistência em condutas de crianças-meninas: por intermédio do protagonismo das performances revisitadas das clássicas histórias dos Contos de Fadas. As análises aqui 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. Observamos, 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).

Sendo assim, compreendemos que as técnicas em funcionamento nesse currículo operam nos roteiros dos Contos de Fadas contemporâneos pela potência de teatralização dos atos performáticos de gênero. Assegura-se, 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, tal *força performativa* faz uso das infinitas possibilidades que a literatura infantil oferece, percebidas em sua dimensão artística-performática, para subverter as normas de gênero e extrapolar as relações de *poder-saber* engendradas, estabelecendo-se também como espaço de transgressão e proliferação da diferença.

Referências

- Butler, Judith. (2014). Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 42, p. 249-274, [n. p.], 1º sem. 2014.
- Butler, Judith. (2018a). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. (trad. Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues), 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.
- Butler, Judith. (2018b) *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (trad. Tomaz Tadeu da Silva). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.191-219.
- Butler, Judith. (2018c). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (trad. de Renato Aguiar), 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, Judith. (2019). 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, p. 213-230.

- Caldeira, Maria Carolina da Silva. (2016). *Dispositivos da infântilidade 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). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Caldeira, Maria Carolina da Silva. (2021). Sentidos atribuídos à literatura no currículo do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e214990.
- Calvino, Italo. (1999). *Sobre o Conto de Fadas.* (trad. José Colaço Barreiros). Lisboa: Editora Teorema.
- Coelho, Ronaldo Simões. (2015). *Cinderela e Chico Rei.* (adap. Ronaldo Simões e Cristina Agostinho; ilust. Walter Lara). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Coelho, Ronaldo Simões. (2012). *Rapunzel e o Quibungo.* (adap. Ronaldo Simões e Cristina Agostinho; ilust. Walter Lara). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Corazza, Sandra Mara. (2002). *Infância & Educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ferreira, Mauricio dos Santos & Traversini, Clarice Salette. (2013) A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. (Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: jun/2021.)
- Fischer, Rosa Maria Bueno. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, nov, p. 197-223.
- Foucault, Michel. (1987) *A arqueologia do saber.* (trad. de Luiz Felipe Baeta Neves) 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Foucault, Michel. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber.* (trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal
- Foucault, Michel. (2014a). *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.
- Foucault, Michel. (2014b) *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* (tradução de Raquel Ramallete). 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, Michel. (2017). *Microfísica do poder.* 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Daniela Amaral da Silva. (2014). *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* (Tese). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Guizzo, Bianca Salazar. (2005). *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Isadora, Rachel. (2010). *A princesa e a ervilha*. (ilust. da autora; trad. Thaisa Burani) São Paulo: Farol Literário.
- Louro, Guacira Lopes. (2018). Pedagogias da sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-42.
- Meyer, Dagmar Estermann. (2013). 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: Vozes, p. 11-29.
- Miranda, Shirley Aparecida de. (2010). Ficções do corpo normal: gênero e raça numa academia de modelos. In: *33ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu. (Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6435--Int.pdf> Acesso em: 15/04/2022).
- Oliveira, Rosemary Lapa de & Gomes, Priscila de Oliveira Pinheiro. (2020). 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, p. 21-40.
- Paraíso, Marlucy Alves. (2016a.) A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez.
- Paraíso, Marlucy Alves. (2016b). 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.
- Paraíso, Marlucy Alves. (2010). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. 1ª ed. Curitiba: CRV.
- Scott, Joan. (2019). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 49-80.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2013). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 185-201.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2009). *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica.
- Torero, José Roberto & Pimenta, Marcus Aurelius. (2017). *Chapeuzinhos coloridos*. (ilustrações Marília Pirillo). São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Walkerdine, Valerie. (1999). A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez.
- Woollvin, Bethan. (2018). *Chapeuzinho Vermelho*. (trad. Bruna Beber). São Paulo: V&R Editoras.

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

Recebido: 29/10/2022

Aceito: 24/11/2022

Publicado: 30/09/2023

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.