

**DA COLONIZAÇÃO LITERÁRIA AO DESENCANTO DOS CONTOS  
DE FADAS: DESVELANDO OS PADRÕES DESIGUAIS  
ENTRE OS GÊNEROS NA LITERATURA CLÁSSICA INFANTIL  
DE CUNHO PATRIARCAL**

***FROM LITERARY COLONIZATION TO THE DISILLUSIONMENT OF  
FAIRY TALES: UNVEILING UNEQUAL GENDER PATTERNS IN  
CLASSIC CHILDREN'S LITERATURE OF A PATRIARCHAL NATURE***

Suzane Carvalho Domingos.<sup>1</sup>

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva.<sup>2</sup>

Erika Neder dos Santos.<sup>3</sup>

325

**RESUMO**

Este texto aborda como os contos de fadas tradicionais presentes nas escolas influenciam na formação das crianças, reproduzindo desigualdades de gênero e fortalecendo a dominação patriarcal. Autores dos estudos feministas, sociologia e educação apontam a escola como reforço dos marcadores sociais ao invés de empoderar as mulheres. As distinções de brincadeiras e artefatos infantis por gênero, a imposição do patriarcado literário e a falta de representatividade de corpos desvalorizados reforçam a colonização na cultura e formação das mulheres brasileiras. Este ensaio destaca a necessidade de reorientação do currículo escolar para a diversidade social e da infância, visando garantir emancipação e protagonismo das mulheres através de novos valores. Este ensaio vem contribuir para o pensamento crítico no campo da educação quando constata que a escola precisa reorientar o currículo para as diversidades sociais e das infâncias, a fim de garantir meios de emancipação e protagonismos do gênero feminino através de novos valores.

**Palavras-chave:** Contos de fadas; colonização; patriarcado; emancipação.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (FURG/RS). Especialista em Gestão Escolar (FIBMG). Psicopedagoga (FIBMG). Mestre em Educação Ambiental (FURG/RS). Doutoranda em Ciências Sociais (PPGCSO/UFJF). e-mail: [suzanedomingos@hotmail.com](mailto:suzanedomingos@hotmail.com).

<sup>2</sup> Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (UFU). Mestre em Ciências Sociais (UFU). Doutorando em Ciências Sociais (PPGCSO/UFJF). e-mail: [gustavograma97@gmail.com](mailto:gustavograma97@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduada em Direito (UERJ). Especialista em Gestão Pública (FAEL). Especialista em Direito Público (AMPERJ). Mestre em Direito (UFJF). Doutoranda em Ciências Sociais (PPGCSO/UFJF). e-mail: [erika.neder@gmail.com](mailto:erika.neder@gmail.com).

## ABSTRACT

*This text aims to clarify how traditional fairy tales that circulate in the school environment influence the construction of meanings in children's social lives, often contributing to the perpetuation of gender inequalities and the consolidation of patriarchal dominance. Adopting an interdisciplinary approach, authors from the fields of feminist studies, sociology, and education collaborate to critically emphasize how schools tend to reinforce social markers of difference rather than promoting women's empowerment. The central arguments of this work contend that gender-based distinctions in play and children's artifacts, the imposition of literary patriarchy, and the absence of representation for socially marginalized bodies all contribute to the perpetuation of cultural colonization in the upbringing and culture of Brazilian women. This essay contributes to critical discourse in the field of education by highlighting the need for schools to realign their curricula to encompass social and childhood diversities, thereby providing pathways for emancipation and women's protagonism through new values.*

**Keywords:** Fairy tales; colonization; patriarchy; emancipation.

## INTRODUÇÃO

A necessidade de problematizar, dentro do espaço escolar, a perpetuação dos padrões vigentes do patriarcado, bem como romper com as relações de submissão das mulheres aos homens na esfera da vida particular e pública é uma questão urgente para transformar as relações desiguais entre os gêneros na sociedade. É preciso incentivar, social e pedagogicamente, a autonomia e empoderamento das mulheres, a fim de desmontar as hierarquias que organizam a vida social e ampliar o reconhecimento concedido somente ao sexo masculino.

Dessa forma, é preciso construir, desde a infância em seus espaços de socialização a emancipação do gênero feminino no sentido de emergir novos valores que resgatam as mulheres da sombra do poder exercido historicamente pelo gênero masculino. A escola precisa se tornar um espaço de reflexão com crianças e selecionar um material diversificado como livros, revistas, filmes, músicas, histórias e poesias que valorizem o papel da mulher como protagonista de sua própria trajetória. Por conseguinte, é necessário que a gestão escolar e os professores desenvolvam uma proposta pedagógica na qual sejam ressignificados e problematizados os padrões de dominação masculina para que os estudantes convivam com a diversidade e as diferenças de forma respeitosa e com responsabilidade.

Levando em consideração a importância da literatura infantil como estoque cultural de criação de sentido e significados de vida para crianças, na medida em que desenvolve, profundamente, a personalidade e mente destes sujeitos (BETTELHEIM, 2002, p. 4), busca-se aqui identificar algumas das relações de dominação de gênero inscritas tacitamente nestas narrativas. Assim, a partir da análise de alguns contos de fadas, sobretudo se considerarmos que estas histórias circulam, principalmente, no ambiente escolar, almeja-se vislumbrar certas intersecções entre educação, literatura infantil e gênero.

Por fim, ainda que esta investigação se dê no campo da análise literária, em uma espécie de interpretação “interna” das obras, as conclusões alcançadas poderão fornecer indícios para o estabelecimento de sentidos recorrentes mobilizados, direta ou indiretamente, pelos contos de fadas no que se refere às relações entre os gêneros. Evidentemente, uma análise empírica sobre os usos didático-pedagógicos destes materiais garantiria dados complementares ao presente estudo, contudo, tem-se aqui um movimento de pesquisa inicial, preocupado em desvelar as dinâmicas sócio-políticas presentes nas narrativas infantis.

De fato, trata-se de realizar um procedimento clássico da teoria social: a retirada do “véu” que encobre alguma relação social, instituição política ou objeto cultural, neste caso, os contos de fadas. Tal como empregado por Fanon e Du Bois, o processo de desvelamento é um “recurso para se teorizar sobre o conflito social” (BAER, 2019, p. 535) e, por conseguinte, um caminho teórico para atingir significados e dinâmicas mais profundas do mundo social.

## 1. OBJETOS INFANTIS, EDUCAÇÃO E DISTINÇÕES DE GÊNERO

Para que haja superação das relações desiguais de gênero dentro do espaço institucional educativo, é importante desenvolver uma perspectiva crítica a respeito do papel que a mulher ocupa em grande parte dos contos de fadas que compõem parte do arcabouço de narrativas direcionadas ao público infantil na atualidade. Obras como *Bela Adormecida*, *Branca de Neve* e os *Sete Anões*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* ou *A Gata Borracheira*, as quais são de origem europeia, impuseram uma colonização cultural nos modos de se viver as infâncias no Brasil. Inicialmente, esses contos, enquanto tradição oral popular, eram violentos e trágicos,

criados para promover ensinamentos aos adultos e não sendo destinados ao público infantil (VOLOBUEF, 1993, p. 100).

Entretanto, a alteração e a adaptação comercial desse gênero literário promoveram a reformulação dos seus enredos, sendo destinados predominantemente à literatura infantil. Não se pretende fazer um resgate histórico nem está sendo questionando a capacidade desses contos em promoverem o lúdico, de desenvolverem repertórios linguísticos, fomentar a imaginação ou despertarem emoções nas crianças, mas está sendo problematizada a capacidade que estes objetos culturais adquirem em educar, desde a infância, meninas e meninos para certa aceitação tácita de comportamentos femininos idealizados por valores patriarcais, enquadrando o gênero feminino em papéis sociais cristalizados. Assim, considera-se aqui o patriarcado como

[...] um complexo heterogêneo, mas estruturado, de padrões que implicam desvantagens para as mulheres e permitem aos homens dispor do corpo, do tempo, da energia de trabalho e da energia criativa destas. É ativado de forma concreta, nas instituições e nas relações cotidianas. (BIROLI, 2018, p. 10)

Assim, as histórias que são contadas para as crianças - muitas delas no interior do ambiente escolar - vão influenciar diretamente a construção de suas identidades e instituir parâmetros de vínculos afetivos, além de estabelecer o ideal de relações familiares. Segundo Falconi e Farago (2015), pode-se “afirmar que ouvir histórias é um recurso muito importante para as crianças desenharem seu mapa imaginário que indica seu lugar, na família e no mundo”. Em parte, significativa destes contos clássicos, está embutida a ideia de que toda menina deve se comportar como uma princesa, a qual passivamente viverá sua vida à espera de um príncipe que a salvará dos percalços de uma vida sofrida, e, assim, viverem “felizes para sempre”.

A reprodução dessas histórias veiculadas por grandes empresas cinematográficas produziu ao longo das últimas décadas um gama de produtos voltados para o público feminino infantil, nos quais as bonecas de princesas são artefatos culturais encontrados praticamente em cada lar brasileiro. Atualmente, brinquedos com o tema de princesas são igualmente recorrentes, ultrapassando a esfera da literatura e abrangendo as diversas formas de culturas infantis (festas, roupas, material escolar etc.). A produção industrial em larga escala de objetos lúdicos distintos por gênero, que a partir do século XIX substituem a produção familiar e

artesanais destes jogos, reforçam também as brincadeiras ditas adequadas para meninas (bonecas, cozinhas e casinhas) e para meninos (carros, bolas e jogos de aventuras), revelando que a imposição das distinções entre os gêneros é produzida desde a infância (LIRA; NUNES, 2016, p. 182). Portanto, os produtos infantis compõem um dos vários campos em que são produzidas normativamente as regras de gênero de uma dada formação social.

As brincadeiras, músicas e cantigas de roda são elementos fundamentais na ampliação da cultura lúdica que é característica comum nas culturas infantis. A brincadeira é um fenômeno social, com marcas específicas de uma cultura infantil, dotada de significados e ressignificações pelas crianças e seus pares. Com relação à apropriação da cultura pelo universo infantil, Corsaro (2004) elaborou o conceito de “reprodução interpretativa” como uma alternativa ao termo “socialização”, numa tentativa de salientar a ação das crianças na produção e participação nas suas próprias culturas de pares. Ele afirma:

Estas culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efetuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução eu argumento que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir ativamente para a reprodução e mudança cultural. (CORSARO, 2004, p. 1)

A partir desse conceito de reprodução interpretativa entende-se que a construção de significados e repertório de brincadeiras é aprendida e produzida pelas crianças nos grupos de pares, de forma que elas “partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte” (SARMENTO, 2004 p. 09). Sabendo que as crianças são produtoras de culturas e também são produzidas por elas, pode-se inferir que o repertório de histórias de Contos de Fadas, e, conseqüentemente, brinquedos e brincadeiras de princesas como imposição cultural, vem deixando marcas notórias sobre a infância brasileira contemporânea.

Essas marcas provavelmente construíram gerações de mulheres que se sentiram desajustadas por não se enquadrarem no ideal de naturalização dos papéis femininos ou, ao menos, forçaram-nas a se adaptarem aos mesmos. A tentativa de romper com comportamentos

vinculados à passividade, aos atributos ditos femininos, tais como doçura e fragilidade, logo são repreendidos por grande parte dos adultos, que esperam das meninas um comportamento submisso e dócil. A imposição destas normas apresenta-se enquanto fato social por excelência, cujo desvio é repreendido moral e coletivamente, desde a mais tenra infância, como elemento central do processo de socialização.

A identidade da criança está sendo formada durante a sua infância, sendo ela coautora do seu processo de construção de uma autoimagem positiva de si mesma, em razão disso pode ser problemático a utilização rotineira de obras clássicas estrangeiras na educação escolar, as quais apresentam ilustrações das personagens baseadas num padrão estético de princesa enquanto mulher branca europeia com longos cabelos, geralmente lisos, com um corpo magro e esbelto. A falta de identificação com o perfil da população brasileira, principalmente com o de pretos, pardos e indígenas, pode trazer um sofrimento psíquico quando as crianças não se veem representadas no universo literário.

No Brasil, a partir do processo de democratização do acesso à escola pública após a Constituição de 1988 e da LDB 9496 pode-se constatar a ampliação número de vagas nas instituições e a diversidade de crianças que chegam às salas de aula, as quais Arroyo (2013) identifica como “filhos dos coletivos sociais, étnico, raciais, das periferias e dos campos”. O colonialismo na produção das identidades submete as crianças das camadas populares à valorização de obras internacionais, reservando às produções brasileiras um espaço na rotina escolar vinculados a datas comemorativas, como o Dia do Folclore ou a Semana da Consciência Negra. Não há nada de neutro ou inocente na escolha do conteúdo que será privilegiado dentro da escola, revelando que as crianças dos grupos populares estão sendo submetidas à inculcação de uma produção valorizada pelas elites, as quais em grande parte incorporam valores heteronormativos.

Trata-se, assim, de um processo que perpassa toda estrutura escolar das sociedades divididas em classes: desde a elaboração do currículo e dos conteúdos até a definição de seus sistemas de avaliação e os próprios processos didático-pedagógicos de transmissão de conhecimentos (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 45). Em termos sintéticos, se a escola é a instituição moderna responsável pela transmissão da “cultura”, “Ter acesso à cultura [escolar]

é o mesmo que ter acesso a uma cultura, a cultura de uma classe de uma nação” (BOURDIEU, 2007, p. 299).

Um dos pontos que precisa ser mais bem explicado é essa distinção entre homens e mulheres. Martha Nussbaum (2020), uma filósofa norte americana, que enfrenta essa questão através das abordagens das capacidades já demonstrava a distinção entre criação de filhos. Inclusive, em alguns lugares da Índia, aos filhos meninos são selecionados os melhores alimentos nutricionais, porque é “mais vantajoso” ter filhos homens adultos, do que mulheres.

Dessa forma, essa complexa realidade precária em que as mulheres vivem ao redor do mundo acaba por enfatizar essa desigualdade, seja por um nível de alfabetização mais baixo, tanto por conta de trabalhos domésticos, quanto por uma dificuldade de ocupação do espaço público por mulheres.

Por vezes, as mulheres definem suas vidas através das suas “escolhas adaptativas” (NUUSBAUM, 2020) que seriam as escolhas inconscientes que fazem pelo seu papel na sociedade. Pode ser dado como exemplo a questão da escolha das profissões das mulheres, e como as histórias infantis mencionadas no início do estudo acabam por direcionar essas escolhas. Pensando nas questões de como as meninas são bombardeadas com informações de que devam ser isso ou aquilo, e que não poderiam ser outra coisa.

Nas palavras da autora,

As pessoas ajustam suas preferências ao que acham que podem alcançar e também ao que sua sociedade lhes diz que é uma conquista adequada para alguém como elas. Mulheres e outras pessoas carentes frequentemente exibem tais “preferências adaptativas” formadas sob condições injustas de fundo. (NUSSBAUM, 2020, p. 72, tradução nossa)

Em relação à questão da heteronormatividade, pode-se usar continuamente os ensinamentos de Martha Nussbaum (2020). Desde as origens da sociedade, com a agregação da sociedade através do contrato social, ocorre uma seletividade das pessoas que escolhem os princípios sociais.

Os filósofos contratualistas entendem que as pessoas que devem escolher os princípios que regerão a sociedade são livres, iguais e independentes. E nessa equação, as mulheres nunca

participaram dessa escolha. E dessa falta de representatividade adequada os anseios, desejos e interesses femininos acabam por não estarem presentes na sociedade.

Dessa forma, não há igualdade sequer legal entre homens e mulheres. Além da dificuldade em acesso ao mercado do trabalho, as mulheres dividem sua rotina com o trabalho doméstico e cuidado com os filhos, dessa forma, não há sequer tempo para realizações pessoais ou qualquer atividade em prol de si.

Desde 1792, essa diferença entre educação entre homens e mulheres já era questionada por Mary Wollstonecraft, ao escrever “Reinvidicação dos direitos da mulher”, no qual denunciava explicitamente as desigualdades desse tratamento social. As mulheres eram tratadas apenas como futuras mães e esposas do que alguém que precisaria ser educada de forma semelhante aos homens.

## 2. A IMPOSIÇÃO DO PATRIARCADO LITERÁRIO E A EDUCAÇÃO PARA SUBMISSÃO DAS MULHERES

Grande parte dos contos de fadas foram escritos por homens em meados do século XVI. A Bela Adormecida, Branca de Neve e Cinderela, são personagens criadas por Giambattista Basile na primeira metade do século XVI. Os seus enredos eram complexos e adaptados por Basile para entreter a corte italiana, retratando assim, a cultura e o folclore de sua época (COAN, 2009).

Os irmãos Grimm popularizaram grande parte destas histórias, em um processo de coleta e compilação a partir de fontes escritas e orais. Assim, as narrativas populares que eram transmitidas de geração em geração pelos grupos populares europeus, cujos autores “tornaram-se incógnitas irre recuperáveis” (VOLOBUEF, 1993, p. 100), foram adaptadas e sistematizadas durante o século XIX, na coletânea intitulada “*Kinder- und Hausmärchen*”. Segundo o estudo feito por Coan (2009), pode-se constatar que

Dentre as histórias que compõem esta coletânea estão Cinderela, A Branca de neve, O rei sapo, Chapeuzinho vermelho, Rapunzel, A bela adormecida e outras de igual importância. Durante a sua elaboração, esta coletânea passou por sete edições e foi constantemente ampliada e revista, até se transformar na edição compacta, das Histórias da infância e do lar, ou Contos dos Grimm, como também é conhecida. Esta edição compacta foi publicada pela primeira vez no Natal de 1825, e revelou um novo público destinatário: as crianças. (COAN, 2009, p. 47)

De uma compilação de histórias com características folclóricas, o livro tornou-se um manual educativo para o público infantil. Estas histórias se difundiram em muitos países e são narradas e publicadas até hoje, conservando algumas das características principais das personagens. Até mesmo a estrutura destes contos de fadas mantém certa regularidade, uma de ordem semântica e outra formal. Por um lado, o sobrenatural - composto por seres e objetos cuja existência transgride as leis naturais conhecidas pelo leitor - aparece integrado à realidade representada pelo texto sem nenhum tipo de questionamento (VOLOBUEF, 1993, p. 99). Por outro, suas unidades básicas compõem uma etapa introdutória, o surgimento de um problema, a procura por solução, a submissão a uma prova, o êxito na prova, a superação da dificuldade imposta por um malfeitor, a punição deste último e um final ditoso (VOLOBUEF, 1993, p. 101 *apud* PROPP, s.d., p. 61-62)

É interessante notar que os atributos valorizados na educação das crianças através dessas histórias, partem sempre de uma moça que carece de ímpeto, que não reage diante de seu sofrimento, um ser cuja opinião não é levada em consideração ou que não sabe impor suas vontades. A protagonista principal, geralmente uma princesa, conquista o público leitor pela sua imensa bondade no coração, repleta de ingenuidade, que sofre injustiça ora porque é enganada pela feiticeira má, ou porque está sendo maltratada pela madrasta, e, ambas possuem as mesmas características de maldade e inveja. Conforme ressaltado por Bettelheim (2004, p. 124),

Nas histórias de fadas que ajudam a menina edípica a compreender seus sentimentos e satisfações delegadas, são os ciúmes intensos da madrasta (mãe) ou da feiticeira que impedem o amante de encontrar a princesa. Este ciúme demonstra que a mulher mais velha sabe que a moça é a preferida, mais amável, e mais merecedora de ser amada. (BETTELHEIM, 2004, p. 124)

Todos os atributos contrários à passividade de um humano sem fala e sem vontade se convertem em uma mulher perversa, deixando subentendido que toda mulher que decide agir para conseguir o que quer se torna uma “bruxa má”, cujas ações precisam ser contidas por um espírito mais nobre como o Príncipe Encantado. A versão do homem valoroso, que protege a mulher boa e indefesa, aparece também na versão do Caçador, resgatando a figura paterna de autoridade e guarda das meninas indefesas.

Atitudes como submissão, silêncio e resignação diante de qualquer sofrimento revelam as expectativas masculinas sobre uma mulher ideal. Essas lições educativas para crianças através de histórias clássicas constroem e concedem um lugar de privilégio e de mando do poder masculino nas relações interpessoais entre os gêneros.

É importante ressaltar que o casamento, quase sempre implícito ao final da história, é a culminância do enredo, a concretização da promessa de vida feliz para quem foi boa e submissa. Assim, nos contos de fadas, “solucionar ‘o enigma’ leva ao casamento e à obtenção do reinado” (BETTELHEIM, 2004, p. 141). Conforme o esquema de Propp (2001, p. 36), a presença do matrimônio nestas narrativas pode ser reduzida a seis variações:

- 1) O herói recebe ao mesmo tempo uma esposa e um reino, ou primeiro a metade do reino e todo ele quando os pais morrerem.
- 2) Às vezes, o herói se casa, mas como sua mulher não é princesa, não chega a ser rei.
- 3) Outras vezes, trata-se somente de ocupar o trono.
- 4) Se o conto é interrompido um pouco antes do casamento por novo dano, a primeira sequência termina com o compromisso, a promessa de casamento.
- 5) Caso contrário: o herói casado perde sua mulher; ao final da busca reata-se o casamento (...)
- 6) Às vezes o herói recebe, em lugar da mão da princesa, uma recompensa em dinheiro ou uma compensação de outro tipo. (PROPP, 2001, p. 36)

O objetivo crucial e mais importante dessas histórias se revela no incentivo ao matrimônio, pois as meninas são influenciadas a buscarem o casamento como sendo o auge de suas trajetórias. Apesar de ter passado quase 200 anos da adaptação dos contos clássicos, os valores vinculados à religião cristã percebem no casamento e na família nuclear a base da organização da sociedade.

Segundo o pensamento conservador e cristão, se não houver constante fomento dessas práticas matrimoniais, corre-se o risco de haver a falência da sociedade, daí a necessidade de

educar mulheres para um “bom” casamento, mesmo que isso signifique submetê-las a diversas formas de opressão.

Tristão de Athayde (1932, p. 35), um dos pseudônimos do intelectual católico Alceu Amoroso Lima, ao defender que a sociedade civil se subdivide em vários grupos particulares, afirma que estes poderiam ser reduzidos a quatro grandes classes: a biológica, a pedagógica, a econômica e política. O que nos interessa, para fins de uma análise crítica sobre o tema, é a distinção da primeira. A família, segundo esse autor, pode ser definida como “um grupo biológico, pois nasce da sociedade conjugal, primeiro grupo humano que visa a conservação da espécie por meio da inclinação natural dos sexos”.

Esta perspectiva defende que o casamento (exclusivamente civil e religioso) é o ato da fundação da família e que, portanto, é uma instituição de direito natural que precede ao Estado e à própria sociedade, pois “os grupos humanos estariam destinados a conservar o indivíduo e a espécie” (ATHAYDE, 1932, p. 36). De acordo com o mesmo autor,

A família é a sociedade vital por excelência, que, sendo imperfeita na ordem social, pois precisa da sociedade política para viver, e a ela se ordena como a seu fim próximo, - é perfeita na ordem biológica, pois à sociedade doméstica devemos a vida, e primacial ordem pedagógica, pois a família é a escola por excelência e a Escola nada mais que uma delegação da Família. (ATHAYDE, 1932, p. 113)

Ainda, é importante ressaltar que a configuração preconizada e aceita nesta perspectiva é de uma família representada pela figura da submissão da mãe e da obediência dos filhos à autoridade do chefe (pai). Sendo assim, a anarquia doméstica seria um sinal claro de uma decadência mais ampla, que abarcaria a própria civilização cristã.

A ideia da ruptura com esses padrões morais, segundo esse autor, acarretaria a falência da sociedade, portanto, qualquer outra configuração que não se encaixe nesse modelo, se tornaria aquilo que o senso comum alega serem “famílias desestruturadas”. O mito da “desestruturação” se fundamenta numa retórica reacionária, quando esta se constrói a partir de uma memória imaginada, ou a partir de recortes simplificados de uma realidade do passado.

As sociedades são plásticas, elas se transformam ao longo dos anos, de modo que seria impossível manter seres sociais estáticos no tempo, com isso, as famílias que nunca foram homogêneas, sofreram diversas transformações, principalmente no que diz respeito às configurações valorizadas ou não na atualidade. Até mesmo a família ocidental cristã sofreu profundas reconfigurações no curso de alguns séculos: da família medieval, marcada pela criação comunitária das crianças, os privilégios legais do primogênito e os limites permeáveis entre a casa e o público; até a estrutura da família burguesa, cuja educação infantil se dá no ambiente escolar, caracterizada pelo fortalecimento da noção de “família nuclear” e uma forte diferenciação entre lar e mundo coletivo avultam-se duas categorias profundamente distintas de relações familiares (ARIÈS, 1986). Desse modo, a família deve ser compreendida mais como um campo de sociabilidade particular, sujeito a variadas transformações históricas e culturais.

A mudança de padrões no comportamento da população como processo amplo de transformações econômicas e sociais reflete-se nos discursos negativos sobre as alterações nas configurações da família brasileira. Segundo Goldani (2005), tal mudança na opinião popular estaria associada a perdas, desagregação/crise,

entretanto não significa que ela esteja desaparecendo. Os argumentos mais comuns, neste caso, giram em torno das mudanças de padrão de comportamento, desde o aumento dos novos tipos de uniões entre os sexos, declínio da fecundidade, aumento das mães solteiras e de separações e divórcios, novos padrões de sociabilidade e relações de gênero, até a participação das mulheres, crianças e adolescentes no mercado formal e informal de trabalho. (GOLDANI, 2005, p. 69)

O sentimento de nostalgia da perda de uma família centrada na autoridade paterna bem definida sobre um sistema hierárquico de valores (autoridade do homem sobre a mulher, monogamia, legitimidade da prole e indissolubilidade das uniões) caminha paralelamente a visão negativa da crise da família sobre um novo estereótipo da família de “classe média urbana” que, segundo Goldani (2005),

Trata-se ainda de uma família centrada ao redor das funções reprodutivas, onde a criança ocupa um lugar destacado. Neste modelo o individualismo, a privacidade e as relações afetivas entre os membros assumem maior

relevância, dando origem a novos padrões de sociabilidade. Enfim, parece que é entre os estereótipos extremos (...) que encontraria apoio e eco a percepção pública negativa da chamada “crise da família”. (GOLDANI, 2005, p. 70)

É complexo afirmar que esse padrão seja acessível e até mesmo desejados por toda população brasileira, pois muitos grupos familiares não se reconhecem em nenhum dos dois modelos de famílias (centrada na autoridade paterna ou no estereótipo da classe média), recorrendo a outras configurações que atendam às suas expectativas afetivas, às demandas conjugais, culturais ou sociais.

A imposição de um ideal de família que concilia elementos da tradição patriarcal com o estereótipo da classe média reforça os privilégios atribuídos ao gênero masculino quando centraliza romanticamente o amor do conto de fadas e naturaliza as atitudes femininas, tendo ocultado neste modelo a estratégia de dominação das vontades das mulheres, da exploração e controle dos seus corpos.

Aceitar e reconhecer como legítimos as diversas formas de configurações familiares é mexer na estrutura de poder e de dominação masculina, que há muitos séculos no Brasil vem colocando as mulheres em posição subalterna nas relações familiares. Falar de um único modelo de família centrada no poder do sexo masculino sacrifica emocional e financeiramente mulheres quando as colocam em situação vulnerável por terem suas condições materiais de existência afetadas.

Athayde (1932, p. 117), em um tom alarmante alega que uma anarquia doméstica seria um sinal trágico de decadência da civilização, dessa forma ele recomendava “Senhoras, acreditai que ainda é melhor obedecer”. Apesar desta recomendação sexista ter sido feita há quase um século atrás, percebe-se que o tema “família” ainda é ponto central de discursos políticos machistas, servindo de alicerce para impor as desigualdades entre os gêneros, bem como estratégia de controle social das hierarquias, aceitas como forma de manter a ordem social.

Atualmente a indústria literária e cinematográfica vem percebendo as influências de movimentos feministas na sociedade, que reivindicam um lugar de protagonismo dissociado das atitudes negativas ou de juízo de valor. Novas produções vêm incorporando aos poucos um

lugar de agência das personagens femininas com mais diversidade étnica e cultural, na qual elas não aparecem em todo enredo somente à espera de um homem salvador.

É dentro da cultura que emerge a arte e a literatura. Nas culturas produzidas pelos grupos sociais há aspectos arraigados no tempo e no espaço que perpetuam hábitos e valores, embora eles sejam mutáveis e adaptáveis. Entretanto para a sociedade brasileira, marcada pelo colonialismo e pela imposição cultural do norte global sobre o sul, é preciso desmistificar, desvelar e desencantar os contos de fadas, colocando-os sob lentes sociológicas e vislumbrar as razões da padronização dos comportamentos sociais e a imposição de um patriarcado literário.

### **3. A FALTA DE REPRESENTATIVIDADE DE CORPOS FEMININOS SOCIALMENTE NÃO VALORIZADOS NA LITERATURA INFANTIL**

Larissa<sup>4</sup> veio de uma escola pública transferida para um colégio altamente requisitado na cidade, sua vaga foi conseguida por meio de sorteio, devido ao grande interesse das famílias pela infraestrutura do colégio. Das vinte crianças em sala, apenas duas eram afrodescendentes. Nas atividades em que as professoras solicitavam que as crianças retratassem sua autoimagem, Larissa sempre se desenhava como traços de pessoa branca, no lugar das suas tranças pretas, a menina desenhava cabelos longos e loiros, utilizava lápis rosa *nude* ou bege para expressar a cor de sua pele.

A aluna expressamente não gostava de ser identificada como negra, pois ao ouvir seus colegas a definirem como preta se sentia muito ofendida, como se as palavras preta, preto, negro, negra, fossem xingamentos. Houve muito trabalho pedagógico para que houvesse o autorreconhecimento de sua raça e a valorização de suas características individuais e étnicas.

Na escola é assim, um dia você é só uma criança, no outro você se descobre sendo uma criança negra. Alguém te avisa que você não é branco, lhe conferindo vários adjetivos como neguinha, pretinha, mulatinha, em alguns casos querendo amenizar a negritude, te chamam de moreninha. Essas designações, sempre no diminutivo, podem parecer à primeira vista uma

---

<sup>4</sup> Os casos relatados são acontecimentos reais e registrados como memórias sobre as vivências docente de um dos autores do texto, reforçando a importância do empírico sobre as reflexões teóricas.

pequena traquinagem entre as crianças, algo inocente e sem muita importância, pois provavelmente não causará mal a ninguém.

Claramente se nota que a referida aluna trouxe consigo as marcas de uma imposição colonizadora, na qual provavelmente a literatura, as brincadeiras e artefatos culturais não refletiam sua africanidade. O problema da aceitação de sua autoimagem também pode se apresentar em meninas obesas, as quais frequentemente são alvo de *bullying*, como se ser gorda fosse ultrajante para o ser humano. Sueli Carneiro (2011), esclarece que as condições sociais da vida das mulheres negras no Brasil estão marcadas por trajetórias excludentes quando

a conjugação do racismo com o sexismo (...) produz uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor em cinco anos, em relação às mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. (CARNEIRO, 2011, p. 128)

A falta de representatividade nas histórias infantis com outros tipos de corpos, que não são socialmente valorizados, é um problema muito grave para a construção da autoestima das crianças. As alunas que fogem dos padrões de corpos mais prestigiados pela sociedade, como as negras, as obesas, as pessoas com deficiência, podem não se enxergar como seres humanos dignos de respeito, sendo inseridas em circuitos precarizados de vida.

Ao fazer uma comparação de si mesmo com o que lhes é apresentado diariamente nas obras clássicas na escola - e tantas outras produções literárias que não contemplam a diversidade humana da sociedade - as crianças podem sofrer com um sentimento de inferioridade, que é construído desde a infância, pois, segundo Fanon (2020, p. 111), “há relações internas entre a consciência e o contexto social”. Este autor afirma que as condições psíquicas também dependem de um contexto mais amplo da sociedade em que o sujeito vive, neste caso,

começo a sofrer por não ser um branco na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorpe de mim todo valor, toda originalidade, diz que eu parasito o mundo, que preciso o quanto antes acertar o passo com o mundo branco. (FANON, 2020, p. 112)

Sobre o suposto complexo de dependência do colonizador, Fanon (2020), explica que o negro é colocado diante de um dilema: “branquear ou desaparecer”, mas só é colocado nesta posição porque a sociedade lhe cria dificuldade em razão da sua cor. Em vista disso, as estruturas sociais são as verdadeiras fontes desse conflito e não qualquer idiosincrasia ou predisposição psíquica dos sujeitos.

São necessárias ações pedagógicas dentro da escola que adotem propostas que contemplem a diversidade humana e as culturas das crianças de modo a valorizar sua raça, etnia e diferentes corpos em busca de mudar as estruturas sociais que cristalizam padrões éticos e estéticos hierarquizados.

#### **4. POR UMA DECOLONIALIDADE NAS PRÁTICAS E NOS SABERES ESCOLARES**

Catarina foi matriculada no 1º ano do ensino fundamental, chegou na aula vestida com “roupas de menino”, o seu corte de cabelo era muito curto e a criança não usava qualquer acessório que a identificasse com o gênero feminino. Seu material escolar também não tinha nada das características típicas das meninas, como cadernos estampados com personagens das produções midiáticas direcionadas para garotas ou estojos, canetas e mochilas com glitter em tom rosado.

Esse comportamento logo despertou a atenção do corpo docente e da equipe pedagógica, que rapidamente convocou a família para discutir a questão, acreditando estar surgindo um problema em potencial. Um de seus amigos, Rafael, a chamava de “o Catarina”, e insistia que ela era um menino tanto quanto ele. Os docentes e a família optaram por respeitar o jeito de ser e as escolhas de Catarina, especialmente depois que a avó afirmou que seria em vão tentar convencê-la a adotar hábitos e práticas típicas de meninas, pois já tentara insistentemente sem sucesso. No que se refere à sexualidade infantil constata-se que esta temática

vem sendo tratada como campo em que a vigilância é constante. Nas escolas e nas famílias é assunto silenciado, atravessado pelo receio de incentivar as crianças a alguma “prática precoce” ou macular sua pureza e inocência com tema tão malicioso e nefasto. O silenciamento é rompido pelo estabelecimento

de regras de expressão das sexualidades pelas crianças, em geral, com o objetivo de contê-las e administrá-las. (CASTRO E FERRARI, 2019, p. 66)

Desde muito cedo as crianças, principalmente as do sexo feminino, são submetidas a centenas de ordens e de orientações sobre o que elas devem fazer, como se comportar, o que vestir e até mesmo como devem se sentir. A escola, na sua função educadora, preza pelo controle e quando uma estudante desafia a ordem moral ou aparenta demonstrar incapacidade de se autorregular, gera angústia e aflição a ponto de fazerem professores se comprometerem com a “transformação” da criança, implicando diretamente numa relação de poder “em que cada um procura dirigir a conduta do outro” (FOUCAULT, 2006, p. 276). Assim, a educação, enquanto fato social por excelência, revela-se aqui por uma série de tramas coercitivas, que abarcam desde práticas de gênero até manifestação de desejos culturais.

As diferenças geracionais implicam que os seres humanos, independentemente de sua idade, têm sua perspectiva sobre o mundo, interferem no meio em que vivem, produzem culturas e por ela são produzidos. A interação entre adultos e crianças envolve consensos, tensões e conflitos entre posições divergentes ou antagônicas. A diversidade dos modos de vida ao redor do globo e os pontos semelhantes entre as culturas existentes nos levam a entender que há uma pluralidade nos modos de socialização das crianças e, conseqüentemente, nos seus protagonismos.

A disparidade existente nas relações entre adultos e crianças pode provocar a imposição e submissão de uma cultura sobre a outra, prevalecendo a cultura dos grupos considerados dominantes, seja por autoridade ou por força. Isto não significa que as crianças aceitam pacificamente as decisões que são tomadas pelos adultos, sem que haja resistências e negociações.

Estas resistências demonstram agência e protagonismos das crianças quando reivindicam reconhecimento e participação nas decisões sobre si mesmas ou sobre o lugar onde habitam, defendendo seus próprios pontos de vista e interesses. As tentativas dos adultos de imporem limitações nas ações e nas decisões dos grupos infantis são carregadas de lutas e ambivalências, pois as crianças são seres dotados de opinião e capazes de lançar mão de seus recursos e estratégias para terem seus desejos considerados e atendidos, sendo assim, as

desvantagens das crianças em relação ao mundo dos adultos acabam por serem convertidas em astúcia para tentarem fazer prevalecer suas opiniões.

Deste modo, é preciso deixar emergir nas crianças, principalmente nas meninas, os impulsos de resistência para que a submissão feminina ao gênero masculino seja desconstruída. De forma complementar, é preciso que meninos e meninas se percebam com os mesmos direitos e escolhas, apesar das distinções de gênero.

A escola na atualidade precisa ser um lugar que acolhe as diversidades das infâncias e dos seus modos de ser e de viver na sociedade. Isto implica que a seleção dos materiais que irão compor os currículos e os planejamentos devem ser mais diversificados, de modo que orientem os estudantes a conviverem e respeitarem os seres humanos em suas diferenças de gênero, de classe, de raça ou de religião.

A função da escola deve ser transformar estudantes em leitores críticos do mundo que os cercam, para isto é preciso abrir mão de uma tradição que valoriza uma literatura que preconiza valores de séculos passados e realidades sociais eurocentradas, os quais já não se sustentam mais na contemporaneidade.

A cosmovisão existente em contos clássicos e tradicionais, muito utilizados na educação brasileira, desconsidera o grupo discente em sua heterogeneidade, pois as narrativas não foram pensadas para um grupo de crianças reais, com suas idiossincrasias, suas histórias de vidas, seus contextos sociais, as suas dificuldades emocionais e suas potencialidades.

No espaço institucional ainda é pouco difundido um repertório de leituras feministas que apresentam as mulheres em outras posições que não sejam aqueles papéis esperados para o sexo feminino ou em espaços de poder costumeiramente destinados ao gênero masculino. A visão machista e sexista naturalizou os papéis de gênero atrelando-os ao sexo biológico, reservando às mulheres um papel secundário na vida pública, sendo, em múltiplos casos, confinadas ao ambiente doméstico ou exercendo os trabalhos do cuidado.

Há uma carência de produções infantis que apresentam o gênero feminino com igualdade potencial, podendo exercer funções de cunho político, atuar nas ciências, na construção civil, no poder executivo, judiciário e em áreas de liderança, as quais estão reservadas prioritariamente aos homens.

Como a produção de literatura infantil de cunho feminista ainda é muito recente, pode haver um problema para aquisição deste material devido aos preços elevados dos livros no Brasil, o qual ainda está muito além do poder aquisitivo da população e, conseqüentemente, dos professores das escolas públicas. Alguns docentes da rede pública contam com seus próprios recursos financeiros para adquirir livros paradidáticos de qualidade e coerentes com seus planejamentos, sendo assim, constata-se que grande parte das obras escolhidas poderá se limitar ao que há de disponível nas bibliotecas escolares, as quais carecem de exemplares atualizados e diversificados.

Além da escolha da literatura no currículo prescrito, nesta mesma vertente, porém não menos importante, são as práticas que reproduzem os estereótipos de gênero existentes no currículo oculto. Os preconceitos de gênero, ao serem incorporados pelos docentes, podem inconscientemente desenvolver expectativas diferentes para meninas e meninos, influenciando tacitamente suas trajetórias formativas. Ao reconhecer que a epistemologia e a pedagogia não são neutras, mas que refletem uma cosmovisão masculina, pode-se inferir que a valorização da produção do conhecimento existente nos currículos escolares é claramente masculina.

O ambiente escolar ao privilegiar e adotar produções literárias e científicas construídas a partir da ótica masculina acaba por reproduzir os espaços e os privilégios de poder masculino, deste modo, o currículo pode ser considerado

entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo. (SILVA, 2007, p. 97)

As crianças passam a parte significativa de suas infâncias habitando e vivenciando os espaços escolares, por isso os conhecimentos adquiridos e os repertórios literários devem apresentar uma utilidade social emancipadora, para que elas possam, desde muito cedo, intervir no mundo de forma crítica e criativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto espaço central de formação subjetiva e socialização das crianças, conforma, igualmente, normas de distinção entre seu público. Assim, marcadores sociais como classe, raça e gênero são produzidos e reforçados no interior da esfera educacional, a partir de uma série de dispositivos, mecanismos e relações sociais. Os brinquedos, as expectativas docentes, as atividades pedagógicas e as avaliações inculcam, desde a infância, modos diferenciados de ação e pensamento para meninos e meninas, brancos e não-brancos, advindos de classes altas ou populares.

Portanto, o presente artigo indica que tais diferenciações também se verificam nos textos e significados da literatura infantil, especificamente, os contos de fadas. Partindo do pressuposto da ampla circulação destas narrativas no interior do espaço escolar, seja através da narração de histórias como instrumento didático ou pela presença de suas personagens em objetos, observa-se que tais enredos contribuem para certa reificação e naturalização das relações raciais e entre os gêneros para o público discente.

Fundada em histórias populares europeias, colhidas e disseminadas pelo mundo moderno por nomes como Giambattista Basile e os Irmãos Grimm, os contos de fadas são oriundos de um contexto eurocêntrico, marcado por concepções hierarquizadas do feminino e masculino, branco e não-branco. Levando isto em consideração, mostra-se fundamental uma revisão de tais materiais e uma avaliação crítica sobre seus significados políticos, especialmente quando acionados como instrumentos didáticos do sistema educacional brasileiro, marcadamente heterogêneo e de origens coloniais.

A grande crítica à estas narrativas é que suas tramas reforçam esquemas de dominação e distinções entre os estudantes, suas conhecidas fórmulas tendem a direcionar figuras femininas à passividade ou ao jugo masculino, a beleza das personagens é notadamente caucasiana e suas referências culturais são europeias. Assim, o uso de contos plurais, que deem conta da multiplicidade e diversidade do público discente brasileiro, pode garantir novos caminhos de formação subjetiva, reconhecimento social e emancipação política, subsidiando práticas democráticas mais amplas e destituídas de relações de subalternidade.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ATHAYDE, Tristão de. **Política**. Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1932.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO Alessandra Corrêa. Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro*, v. 2, n. 1, p. 85-111, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- CORSARO, Willian. **Ação colectiva e agencia nas culturas de pares infantis**. UMINHO. IEC, 2004.
- FANON, Frantz. **Pele Negras, máscaras brancas**. São Paulo: UBU Editora, 2020.
- CASTRO, Roney P.; FERRARI, Anderson. Diferenças, sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 56-71, 2015. Disponível em: [e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24550/17530](http://e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24550/17530). Acesso em: 20 abr. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GOLDANI, A. M. **As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação**. *Cadernos Pagu*, (1), 68–110. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- LIRA, Aliandra Cristina; NUNES, Maristela. Ensinando a ser menina e menino: brinquedos e relações de gênero. *Revista Ensino & Pesquisa*, v. 14, n. 1, p.180-200, jan./jun. 2016.

Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/849>.  
Acesso em: 02 jan. 2023.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/%20article/viewFile/24114/17092>. Acesso em: 02 jan. 2023.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça: Deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

COAN Rozalirburigo. **A presença de giambattistabasile nas narrativas populares de charlesperrault e dos irmãos grimm: os vultos de cinderela**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2009.

346

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga. Centro de Estudos da criança, Universidade do Minho, 2002. p. 1-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VOLOBUEF, Karin. Um estudo do conto de fadas. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 33, p. 99-114, 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40542110>. Acesso em: 02 jan. 2023.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **A reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.

---

Submetido: 28/01/2023

Aprovado: 07/09/2023