



O CONTO DE FADA CHAPEUZINHO VERMELHO COMO ARTEFATO CULTURAL: PRECISAMOS DIALOGAR PELA ESTRADA AFORA

***EL CUENTO DE CAPERUCITA ROJA COMO ARTEFACTO CULTURAL:
NECESITAMOS HABLAR EN EL CAMINO***

***THE LITTLE RED RIDING HOOD FAIRY TALE AS A CULTURAL
ARTIFACT: WE NEED TO TALK ALONG THE ROAD***

Tina Daniela Kayser¹

Luciano Nascimento Corsino²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” como artefato cultural segundo a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas de orientação pós-estruturalista. Este artefato embora seja utilizado em um primeiro momento como um passatempo no cotidiano das crianças ou recurso pedagógico nas instituições de educação infantil, está carregado de pedagogias que constituem as infâncias por meio de representações sociais e culturais diversas. Logo, essa narrativa apresenta uma comunicação direta e indireta com o ouvinte que precisa ser desmystificada. É uma pesquisa de caráter qualitativo e foi realizada por meio de uma análise do artefato e suas narrativas. Consideramos que as narrativas ora apresentadas pelo artefato podem constituir infâncias permeadas por discursos baseados em relações de poder capazes de produzir hierarquizações de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Artefato cultural. Chapeuzinho Vermelho. Currículo.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis del cuento de hadas “Caperucita Roja” como artefacto cultural, según la perspectiva de los Estudios Culturales y de los Estudios Feministas de orientación posestructuralista. Este artefacto, aunque se utilice en un primer momento como pasatiempo en la vida cotidiana de los niños o como recurso pedagógico en las instituciones de educación infantil, está cargado de pedagogías que constituyen las infancias a través de diversas representaciones sociales

¹ Mestranda em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

y culturales. Por lo tanto, esta narrativa presenta una comunicación directa e indirecta con el oyente que necesita ser desmitificada. Se trata de una investigación de carácter cualitativo realizada a partir de un análisis del artefacto y sus narrativas. Consideramos que las narrativas presentadas por dicho artefacto pueden constituir infancias permeadas por discursos basados en relaciones de poder capaces de producir jerarquizaciones de género.

PALABRAS-CLAVE: Artefacto cultural. Caperucita Roja. Currículo.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the fairy tale “Little Red Riding Hood” as a cultural artifact from the perspective of Cultural Studies and Feminist Studies with a post-structuralist orientation. Although this artifact is initially used as entertainment in children's daily lives or as a pedagogical resource in early childhood education institutions, it is laden with pedagogies that shape childhoods through diverse social and cultural representations. Thus, this narrative presents both direct and indirect communication with the listener that must be demystified. This is a qualitative study conducted through an analysis of the artifact and its narratives. We consider that the narratives presented by this artifact may constitute childhoods permeated by discourses based on power relations that can produce gender hierarchies.

KEYWORDS: Cultural artifact. Little Red Riding Hood. Curriculum.

Introdução

Há algum tempo, já se observa a presença de diferentes objetos e instrumentos que, além de apresentarem conteúdos em sua estrutura, entram em conflito com as pedagogias tradicionais da escola. Esses objetos são denominados artefatos culturais e estão amplamente presentes no nosso cotidiano, incluindo jornais, vídeos, músicas, livros, entre outros.

Os artefatos carregam significados, valores e ideologias que podem tanto dialogar com a proposta pedagógica da escola quanto entrar em conflito com ela. Por exemplo, uma simples charge, composta apenas por algumas ilustrações e sem nenhuma palavra escrita, pode transmitir uma ideia, opinião ou crítica, além de reproduzir, reforçar ou ressignificar um arranjo de gênero (Marlécio Maknamara, 2020), revelando as múltiplas leituras possíveis a partir de imagens e símbolos.

Dessa forma, é fundamental que a escola esteja atenta ao uso e à interpretação desses artefatos culturais, pois eles são veículos poderosos de significação e podem contribuir, de maneira positiva ou negativa, para a construção de valores, identidades e visões de mundo dos(as) estudantes.

As práticas discursivas produzidas pelos artefatos culturais podem provocar reações diferentes às pessoas devido às variadas apropriações, isso acontece devido a cultura e o meio a qual elas pertencem. Mas diante de tantas informações que cruzam os nossos caminhos, qual está sendo o nosso senso crítico diante delas? Ou apenas estamos deixando que os artefatos nos governem e sigam produzindo e criando sujeitos (Maknamara, 2020).

Nessa perspectiva que Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2004) abordaram o tema, trazendo a reflexão que não é apenas nas escolas que o conhecimento é produzido, tampouco não é apenas no ambiente escolar que nossos alunos e alunas têm acesso a um popular artefato cultural como são os contos de fadas. Eles fazem parte da cultura, porém é necessário refletirmos qual é o objetivo de incluirmos estes artefatos culturais no dia a dia de nossos alunos e alunas, principalmente, como os seus conteúdos estão sendo abordados no contexto escolar.

Ao apresentar uma reflexão sobre os contos de fada enquanto artefatos culturais inseridos no currículo escolar e não escolar, bem como suas possibilidades de influência na formação dos e das crianças, o objetivo deste estudo é analisar o conto de fada “Chapeuzinho Vermelho” segundo a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas de orientação pós-estruturalista.

Currículo e identidades

Há um debate sobre a origem do currículo escolar, alguns autores em seus trabalhos mencionam que ele passou a existir no ano de 1920, esse período foi marcado pelo início da industrialização. Profissionais que estavam vinculados à administração das escolas acreditavam que era necessário uma organização, um plano, uma programação que acompanhasse os alunos e alunas durante o período letivo, essa tomada de decisão recebeu o nome de currículo (Rubem Viana de Carvalho; Luiz Felipe de Oliveira Silva; Allene Carvalho Lage, 2022).

Tão importante quanto decidir o que cada turma irá aprender no ano letivo, era preciso refletir e decidir o que não seria apresentado em questão. Pode até parecer redundante, mas esse processo de inclusão e exclusão é complexo. Quantas horas semanais os alunos e alunas passam no ambiente escolar? Dependendo do núcleo familiar, essas crianças, muitas vezes, acabam passando mais tempo com seus professores e

professoras do que com seus pais, ou seja, é criado um vínculo e até mesmo influência sobre eles e elas (Carvalho; Silva; Lage, 2022).

Logo, na sua criação foi visto quão importante e significativo seria e, de certa forma, um dos objetivos do currículo escolar pode ser influenciar ou até mesmo modificar a opinião dos alunos e alunas para padronizar uma sociedade. A escolha dos conteúdos está relacionada ao contexto político, econômico, social e cultural (Carvalho; Silva; Lage, 2022).

Todos os dias essas instituições de ensino abrem suas portas para inúmeros alunos e alunas. Cada um que chega até esse ambiente traz suas particularidades, como gostos, preferências e opiniões (Geilson Pereira Silva; Sirlene Mota Pinheiro da Silva, 2024). Segundo Luciano Nascimento Corsino e Daniela Auad (2012), o ambiente escolar nada mais é do que uma pequena amostra da sociedade em que a escola está inserida. O currículo escolar tende a modular essas diferenças e padronizar (Silva; Silva, 2024).

Contudo, há aquele momento em que os alunos e alunas estão no intervalo, no refeitório, ou até mesmo reunidos em grupos para realizar determinada tarefa escolar prevista no currículo e um debate aleatório se inicia. Esse diálogo com assuntos distintos daqueles previstos no planejamento escolar também é conhecido como conteúdo do currículo não escolar (Silva; Silva, 2024).

É inevitável, os conteúdos não previstos ou até mesmo descartados na construção dos currículos escolares estão presentes no dia a dia dos(as) estudantes. Imagens que ilustram o material escolar, músicas reproduzidas nos intervalos, jogos eletrônicos, todos eles apresentando conteúdos que levam ao diálogo, a discussões entre opiniões, crenças e fatos. Novos argumentos são construídos e cada jovem estudante com suas vivências e cultura se manifesta naquele momento, seja com sua voz, gestos ou em silêncio nos seus pensamentos (Ruth Sabat, 2003).

Os artefatos culturais, mesmo quando não planejados se fazem presentes no ambiente das crianças, seja na escola ou em qualquer outra instância de socialização como a família. A ausência de sua inclusão no planejamento e na sala de aula não tem contribuído para minimizar sua existência. Talvez aceitar e abrir espaço para discussões sobre seus conteúdos seja um caminho a ser considerado no planejamento (Sabat, 2003).

Para o pesquisador norte-americano Henry Giroux “a cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança” (Giroux, 1997, p. 49). É importante ressaltar que as crianças, ao chegarem à escola, já estão envolvidas pelo processo de socialização, e

que, por ser social, não se realiza apenas no interior das instâncias de socialização tradicionais, como é o caso da família, da igreja e da escola, mas também por outras agências e de diversas formas, como nas lutas de poder, nos processos simbólicos e discursivos.

Os filmes animados podem ser tomados como exemplo. Ao questionar os efeitos na construção de identidades infantis no cerne dos produtos e filmes animados da Disney, Giroux relata que a cultura infantil, no que se refere aos filmes animados, tem sido amplamente ignorada. O autor alerta que há necessidade de que pais/mães, professores(as) se atentem para “compreender de que forma estes filmes atraem a atenção e moldam os valores das crianças que os veem e os compram” (Giroux, 1997, p. 58).

Não apenas os filmes animados, mas a mídia, desde o seu surgimento, produz inegáveis efeitos nos modos de se pensar a infância. Ao tratar do possível desaparecimento dela, Neil Postman aponta o surgimento do telégrafo, nos Estados Unidos, como um acontecimento que marcou a infância, no sentido de alterar o tipo de informação que as crianças teriam acesso. Posteriormente, houve muitas outras invenções que também contribuíram para uma nova ordem na comunicação elétrica e das imagens, como a prensa rotativa, a máquina fotográfica, o telefone, o fonógrafo, o cinema, o rádio e a televisão.

Consideradas em conjunto, as revoluções eletrônica e gráfica representaram um desordenado, mas poderoso ataque à linguagem e à leitura, uma reelaboração do mundo das ideias em ícones e imagens na velocidade da luz (Postman, 1999, p. 87).

A televisão, para Postman, foi uma grande referência no que diz respeito à ruptura da linha divisória entre infância e idade adulta, pois ela é considerada um meio de comunicação simples de ser entendido por adultos e crianças.

Ao contrário da leitura e escrita, que demarca a fronteira entre a infância e a idade adulta, a televisão é de fácil acessibilidade. Para a interpretação de suas imagens, não há necessidade de curso específico e, muito menos, de qualquer outro tipo de aprendizagem específica.

A televisão rompe com os segredos que até então eram restritos aos adultos, tornando público o que era privado. Ao se sentar em frente a uma televisão, não há distinção entre adultos(as) e crianças, pois todos(as) estão em posição de igualdade e não há diferenciação de conteúdo para um(a) ou para outro(a).

Assim como a televisão e todos os outros meios de comunicação como, mais recentemente, a internet, há outras práticas que contribuem para a formação da identidade de meninas e meninos. Maria Isabel Bujes se propõe a analisar alguns dispositivos pedagógicos, como o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCN), a Revista Criança (ambos produzidos pelo Ministério da Educação - MEC) e outros documentos, como a mídia impressa e a mídia eletrônica.

A autora discute como a criança é produzida pelos discursos institucionais e, para isso, se apoia nos estudos pós-estruturalistas, mais precisamente na obra do filósofo Michel Foucault e nos Estudos Culturais, considerando a centralidade da linguagem nas relações de poder e, consequentemente, na fabricação dos sujeitos.

Ao se valer do conceito de governamentalidade de Foucault, a autora destaca que

As instituições que atendem crianças pequenas combinam de forma exemplar estes modos de cuidado pastoral com estas formas de inscrição no jogo da cidadania, utilizando-se de – e pondo em operação – microtecnologias de constituição das subjetividades infantis (Bujes, 2002, p. 80).

Isso significa que Bujes percebe que as diferentes instituições operam com práticas de governoamento, que podem partir do indivíduo que se subjetiva/é subjetivado ou pelas relações de poder que configuram/são configuradas por estes processos. Cabe destacar que, nesse caso, a governamentalidade está intrínseca à constituição dos sujeitos, que se constituem/são constituídos em meio às relações de poder, e que só são relações de poder porque são operadas por indivíduos, instituições, Estado e comunidades que se encontram em situações assimétricas e, portanto, desiguais (Bujes, 2002).

Para Bujes, ainda há presente nas instituições de Educação Infantil, e, mais precisamente, nos documentos analisados, aquilo que Foucault identificou como “instrumentos de disciplinarização”, os quais são apresentados como vigilância, sanção normalizadora e exame. Tais mecanismos permitem que se exerça o poder diretamente sobre os corpos infantis e, portanto, sobre a alma, os produzindo física e moralmente. Não obstante, Bujes também chama atenção para o que Foucault denominou de ‘tecnologias do eu’, referindo-se às práticas relacionadas aos mecanismos e às técnicas de ‘autovigilância’, de ‘autoavaliação’, de ‘autonarração’ (de confissão), que têm como efeitos a construção e a transformação da consciência de si (Bujes, 2002, p. 163).

Até aqui, procurou-se mostrar como as diversas práticas sociais na escola, inclusive as de subjetivação, constroem as identidades de meninas e meninos de acordo com

variados artefatos culturais por meio de documentos pedagógicos, na mídia e em outras instâncias de socialização. A constituição da identidade é marcada pelas diferenças, e, no caso da identidade de gênero, que é “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (Joan Scott, 1990, p. 14), é marcada pelo corpo.

O gênero constitui corpos e as diferenças vistas como biológicas constituem identidades. Nesse cenário, o corpo é tomado como um grande marcador da identidade, formado, também, pelos discursos que se faz sobre eles, como é possível depreender nas palavras de Judith Butler, para quem os discursos “habitam corpos, acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue. E ninguém pode sobreviver sem, de alguma forma, ser carregado pelo discurso. Então, não quero afirmar que haja uma construção discursiva de um lado e um corpo vivido de outro (Baukje Prins e Irene Costera Meijer, 2002, p. 163).

Neste sentido, o artefato cultural “Chapeuzinho Vermelho” será percebido e analisado como expressão da cultura, mas também como algo que produz efeitos, apresenta narrativas e constitui identidades.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho realiza uma análise do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” como um artefato cultural, que embora seja utilizado em um primeiro momento como um passatempo no cotidiano das crianças ou recurso pedagógico nas instituições de educação infantil, ele está carregado de pedagogias que constituem as infâncias por meio de representações sociais e culturais diversas.

A fim de compreender e analisar a reciprocidade e a influência que acontece com este conto de fadas específico, Chapeuzinho Vermelho, e as crianças que possuem o acesso a ele, esta pesquisa possui o caráter qualitativo. Segundo Sonia Romero (2000), a pesquisa qualitativa se diferencia por fazer do meio em que o pesquisador se encontra com seu instrumento principal de trabalho, visa compreender um determinado fenômeno e aprofundá-lo.

A narrativa será submetida à análise de conteúdo, que é caracterizada pela maneira de esclarecer as diversas formas de comunicações, como a escrita, e se propõem a dar ênfase ao que o conteúdo esteja proporcionando ao seu receptor, seja essa linguagem direta, por metáforas ou até mesmo expressa de maneira oculta nas suas entrelinhas. Pois

os conteúdos expressam conflitos e situações ligados a fragmentos da sociedade como componentes psicossociais e culturais (Laurence Bardin, 1977).

O clássico conto de fadas Chapeuzinho Vermelho foi escrito pela primeira vez pelo escritor francês, Charles Perrault, no século XVII. Em 1697 na sua primeira versão a história apresentava conteúdos de sexo, violência e canibalismo. O conto relata a história de uma menina que ganha um capuz na cor vermelha e por ter gostado tanto de seu presente acaba utilizando todos os dias, dando o título à história (Diana Lichtenstein Corso; Mario Corso, 2006).

A menina mora com seus pais em uma casa na floresta, sua avó também mora no bosque, porém sua casa fica um pouco mais distante. Um dia a mãe de Chapeuzinho Vermelho pede para que ela leve alimentos para ela, pois soube que ela estava doente antes da menina sair a orienta para seguir seu caminho sem falar com ninguém (Corso; Corso, 2006).

Chapeuzinho ajeita seu capuz, pega a cesta com os alimentos e segue sozinha pela floresta. Enquanto se direcionava para a casa de sua avó, um lobo cruza seu caminho e questiona onde a menina está indo. Ela responde que é para a casa de sua avó, o lobo deixa ela seguir livremente seu caminho, mas conhecendo o local chega primeiro a casa da senhora e a devora, sem lhe permitir chance alguma de se defender. Após sua morte ele se deita em sua cama à espera da neta (Corso; Corso, 2006).

Quando Chapeuzinho Vermelho chega a casa avisa que trouxe alimentos e em seguida é convidada a servir. A menina sem perceber como pedaços decapitados de sua avó, após a refeição ela se aproxima da cama onde o lobo esta deitado e apenas coberto com o cobertor e inicia o diálogo, questionando o porquê de suas partes do corpo serem tão grandes.

Durante essas falas o lobo encerra esse diálogo deitando-se sobre a menina e a come (Corso; Corso, 2006). Em 1857 o clássico conto de fadas ganha uma nova versão com a publicação dos irmãos Grimm. Nessa versão os autores retiram o canibalismo e optam em não dar ênfase a violência. Outra parte marcante da história foi a modificação do final, a narrativa ganha mais um personagem, o lenhador, que aparece para salvar chapeuzinho a tempo e em seguida resgata a velhinha que estava inteira na barriga do lobo (Corso; Corso, 2006).

Pela estrada afora

Todos os dias somos expostos a novas informações, nosso conhecimento está sempre se modificando, estudos seguem avançando e algumas teorias são refutadas. O mesmo processo acontece com as nossas pedagogias, acreditar que elas sempre foram as mesmas é um grande equívoco, os valores na nossa sociedade mudam e esse fato vem a influenciar as Pedagogias do presente (Oliveira; Frangella, 2022).

Dante deste cenário, tem sido corriqueiro acompanhar pais e mães na busca do currículo escolar ideal para a formação de seus filhos e filhas, o que pode variar muito de acordo com pertencimento religioso, político e ideológico de cada família (Seffner, 2020). Quanto ao currículo não escolar e os artefatos culturais, será que estamos dando a devida atenção para essas formas de conhecimento que ao mesmo tempo que pode promover conhecimentos e adentrar a escola de diversas formas, ela também pode não ser compreendida e ter um efeito negativo na formação dos (as) nossos (as) alunos (as) (Oliveira; Frangella, 2022).

Imagens, filmes, rótulos, slogan, livros e histórias, todos eles têm pelo menos algo em comum, as pedagogias. Para Giroux e Melaven (1995), o conhecimento pode estar em qualquer lugar que ofereça ou proporcione conteúdos, nem sempre eles são benéficos, mas não significa que eles não estão sendo produzidos e que esses produtos muitas vezes estão chegando no ambiente escolar com muita facilidade (Oliveira; Frangella, 2022).

Um artefato cultural que está presente ano após ano, atravessando séculos e encantando gerações são os tradicionais contos de fadas. Contudo, é importante salientarmos que quando criados na França, em meados do século XVII, seu público alvo eram os adultos. Após a jornada de trabalho, era comum se deparar com grupos de homens e mulheres de todas as idades para ouvirem essas histórias.

As narrativas apresentavam conteúdos com violência e teor sexual, porém, embora seu público alvo não fossem as crianças e a juventude, não quer dizer que elas não tivessem acesso a eles, pois naquela época não havia um diferencial entre as fases do desenvolvimento humano (Corso; Corso, 2006).

Muitas dessas histórias ao chegarem no século XXI sofreram alterações em seus títulos, mas a grande maioria em seus enredos, fazendo com que seus conteúdos árduos e sexuais fossem disfarçados para se adequar ao seu novo público. Dentre os variados contos usualmente “consumidos” pelo público infantil, apresentamos como objeto de análise o clássico “Chapeuzinho vermelho” de Charles Perrault, que em sua primeira

versão no ano de 1697 traz a história que a mãe dá para a filha uma capa com capuz na cor vermelha, dando origem ao nome.

Em um dia como outro qualquer, ela pede à filha para levar alguns alimentos à casa de sua avó, mas que durante o caminho pela floresta não conversasse com ninguém. Enquanto caminhava pelo bosque, um lobo a aborda questionando onde ela está indo, a menina responde que vai visitar a sua avó. O lobo não faz mais perguntas deixando a menina seguir seu caminho, mas conhecendo a floresta ele pega um atalho e acaba chegando primeiro à casa da avó (Corso; Corso, 2006).

Ao chegar lá, mata a velhinha, picando sua carne em pedaços e assim como o seu sangue coloca em um recipiente. Após ter feito isso, deita na cama à espera da menina. Quando Chapeuzinho Vermelho chega a casa, mostra que trouxe alimentos para ela, nesse momento o lobo diz para ela se servir, pois também tem carne e vinho.

Sem desconfiar, a menina come e bebe dos fluidos de sua avó e em seguida o lobo pede para ela se despir e deitar-se junto a ele na cama. A partir daí começa aquele tradicional diálogo, e a menina como última pergunta, direciona a palavra ao lobo querendo saber o porquê daqueles braços tão grandes. E o lobo responde que é para abraçá-la melhor. Ao responder ele deita-se sobre ela e a come, mas não no sentido literal e sim no sexual (Corso; Corso, 2006).

Podemos observar que a narrativa original foi alterada com o passar dos anos, isso também ocorre devido a cultura. Segundo Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grassberg (2013) cada sociedade é marcada pela sua, mas não significa que ela não passe por mudanças, uma acaba influenciando a outra. O ritual que cada família segue em determinada data, a sua rotina, os alimentos que são servidos à mesa, suas roupas, os objetos que compõem a casa, a maneira que ela vê o mundo e apresenta para seus filhos e filhas diz respeito a cultura que ela está inserida.

Logo, se as narrativas não se adaptarem às culturas próprias daquela sociedade, sua repercussão não teria o alcance desejado (Giroux, 2013). Os conteúdos sexuais e a violência já não eram mais bem vistos ao público infanto-juvenil, contudo, mesmo com a troca de alguns trechos ainda é preciso cuidar com as mensagens que ficaram escondidas nas entrelinhas (Corso; Corso, 2006).

Essas histórias quando ofertadas aos nossos(as) estudantes, filhos e filhas, embora sejam vistas em um primeiro momento como um recurso pedagógico, seus conteúdos vão além disso (Giroux, 2013). As narrativas proporcionam ao seu leitor, independentemente da idade, um momento de projeção dos seus conflitos internos, uma reflexão sobre o

contexto ao qual ela pertence, suas emoções e história diante da sociedade e da cultura que a cerca (Corso; Corso, 2006).

Todas as vezes que a criança escuta ou lê um conto de fadas, os conteúdos destes artefatos culturais vão ficando em suas memórias, e a cada história um novo recurso se fará presente para a criança. Vamos pensar que ela é uma chefes culinária e que cada narrativa é uma nova receita, para poder atender a todos os gostos de seus clientes, quanto mais receitas o chefe souber melhor.

Assim ocorre com os (as) nossos (as) pequenos (as), nascemos como uma folhinha em branco e a cada história que vamos ouvindo é uma experiência nova que vamos aprendendo, utilizando e projetando no nosso dia a dia, por isso a importância do diálogo a cada novo conto de fadas, para que essas informações sejam para aperfeiçoar seu desenvolvimento e não o contrário (Corso; Corso, 2006).

Voltando ao exemplo do chefe culinário, imagine que ao se deparar com uma receita que não compreenda seu preparo, há um equívoco na interpretação ou até mesmo uma surpresa em um prato servido por outra cultura. Não seria melhor ter uma explicação, um diálogo sobre porquê um determinado alimento é servido de maneira diferente em culturas distintas.

Quem convive com os(as) pequenos(as) já deve ter presenciado uma criança manifestar o desejo de ouvir a mesma história várias vezes por um determinado período e uma outra criança não demonstrar nenhum interesse pelo mesmo artefato cultural. Isso não quer dizer que uma delas não esteja desenvolvendo seu hábito pela leitura, não é isso, apenas que cada ser humano é único e carrega uma cultura, uma história (embora ainda pequena), um conflito interno e um desejo diferente (Daniela Botti Rosa, 2008).

Ao se deparar com uma determinada história, o ouvinte pode projetar suas emoções no contexto, criando uma espécie de vínculo com o artefato cultural, o qual lhe apresentou personagens que estão passando por situações semelhantes às dele. Talvez já tenha resolvido o seu conflito, talvez ainda não, ou embora tenha solucionado o seu problema, ainda não conseguiu acomodar suas emoções. Por isso a necessidade de repetir e ouvir tantas vezes a mesma história (Rosa, 2008).

Em alguns momentos, sendo eles na escola ou em casa, podemos dar preferência em apenas narrar a história desejada pela criança. Pois o interesse que o artefato cultural aguçou nela, nada mais é do que o conteúdo latente que ela está apresentando. Quando a criança se depara com o conflito da narrativa, ele vai encontrando maneiras de resolver as situações que são excessivas para o seu ego. O artefato cultural está proporcionando o

enredo, seus conflitos disfarçados em uma faz de conta, e só com o relato ela pode imaginar e criar seus próprios personagens (Susan Lin, 2010).

Corso e Corso (2006), enfatizam a importância e o cuidado que se deve ter quando essa situação acontece em que um(a) aluno(a) demonstra interesse por algum determinado conto de fada, como por exemplo o clássico Chapeuzinho Vermelho. É preciso investigar o que de fato ele/ela está projetando naquele determinado contexto e compreender melhor a sociedade que ele está inserida (Nelson; Treichler; Grassberg, 2013).

Ao retomar o conto da Chapeuzinho vermelho, percebemos que em algumas culturas acreditam que ensinar seus filhos a não interagir com estranhos é a solução para evitar o abuso e estupro infantil, porém as pesquisas apresentam que na maioria dos casos desses crimes o autor ou é da família, ou alguém muito próximo a ela. Podemos observar que o lobo não “comeu” a menina na floresta, mas poderia, pois estavam sozinhos no bosque. Por que ele esperou até ela chegar em casa? (Corso; Corso, 2006).

Em seus apontamentos, Bruno Bettelheim (2008) também questiona o porquê entre tantas cores a vermelha que é escolhida para a roupa da menina. Pois até os dias de hoje, várias culturas associam essa cor com a sexualidade e sensualidade. Os tradicionais contos de fada ainda seguem o padrão de apresentar a figura da menina, mulher não como protagonista, mas sim como estereótipo daquele corpo que é permitido sexualizar, vulnerabilizar e criar o padrão de certas tarefas e ações.

Ainda é corriqueiro nos depararmos com uma sociedade que diante do abuso sexual contra o sexo feminino venha, não apenas depreciar esse público, mas também direcionar a culpa para elas, com argumentos questionando suas roupas ou posturas, como acontece na história, porque utilizar uma roupa chamativa ou até mesmo andar sozinha “pela estrada afora”.

Se apenas tivermos contato com os conteúdos e não proporcionarmos um espaço de escuta e diálogo, estaremos fortalecendo as pedagogias que incorrem nas hierarquizações de gênero, que garotos e garotas têm exclusividade em determinadas tarefas, que a nossa fisionomia ainda é padrão para definir a nossa profissão e que o nosso corpo ainda seja colocado em evidência em relação a sexualidade (Tina Kayser; Luciano Nascimento Corsino, 2024).

O currículo faz parte da cultura, os(as) alunos(as) não estão indo até as escolas para serem apresentados a ele, o(a) próprio(a) aluno(a) já é uma parte importante do próprio currículo. Essas lacunas que estão sendo preenchidas por cada estudante sofrem ou sofreram influência de artefatos culturais.

Eles estão presentes no nosso dia a dia, são produções cujo seus conteúdos acabam interferindo na maneira de pensar de nossas crianças, jovens e adultos, mas nem sempre esses artefatos culturais são positivos, pois também permitem reproduzir e produzir discursos que levam às relações sexistas e racistas, por exemplo (Oliveira; Frangella, 2022).

É importante ressaltarmos que as escolas constituem um ambiente significativo, pois elas não são apenas instituições que fornecem o conhecimento, antes mesmo dos alunos entrarem para as salas de aula a troca de informações já iniciou. Cada criança ou jovem que chega até aquele ambiente carrega uma cultura, uma crença, uma religião diferente, é um espaço de disputa e relações de poder, essas relações produzem significados que se constituem como um conjunto de saberes próprios da cultura escolar e que reproduzem e transformam identidades.

Considerações finais

Não se pretende aqui repudiar os contos de fadas, mas, sim, chamar atenção para este artefato cultural que adentra com facilidade a vida das crianças, seja na escola, seja em seus lares. É fundamental oferecer suporte para que reflitam e debatam a cultura presente nessas narrativas, a fim de que possam compreendê-las criticamente e desmistificá-las.

Embora muitos conteúdos estejam velados, como observamos na história da Chapeuzinho Vermelho, torna-se importante compreender essas questões para que se possa reduzir sua influência sobre a sociedade. Acreditar que apenas histórias com enredos de beleza e felicidade, do início ao fim, sejam a solução, revela-se como uma fuga da realidade.

É preciso ter contato com ambos os lados: a história que os contos de fadas nos apresentam e a cultura que permeia os discursos. O que pode ser culturalmente aceitável em um país pode não o ser em outro. Fomentar o diálogo em torno das narrativas significa preparar nossas crianças para os desafios e conflitos que as aguardam além dos muros da escola.

Seria desejável, por exemplo, que Chapeuzinho pudesse seguir segura em seu trajeto. No entanto, ao analisarmos as diferentes versões, dos contos clássicos às releituras contemporâneas, podemos questionar: em qual delas o lobo realmente teve uma intervenção negativa enquanto ela caminhava pela floresta? Afinal, considerando que o

lobo habitava aquela região, é plausível que ele já conhecesse o trajeto de Chapeuzinho, e, até o momento, não se tem registro de que alguém o tenha interrompido.

Em pleno século XXI, nossas “Chapeuzinhos Vermelhos” ainda tentam trilhar seus caminhos, mas nem todas conseguem chegar ao destino com segurança ou sem abordagens inconvenientes. Imaginar que um dia possamos transitar pela nossa “selva de pedras” sem riscos pode representar um novo capítulo na história ou, quem sabe, apenas uma utopia.

Concluímos, assim, que as narrativas oferecidas por este artefato cultural têm o potencial de construir infâncias permeadas por discursos que perpetuam relações de poder e produzem hierarquizações de gênero. É preciso, portanto, reconhecer o valor crítico das narrativas e desenvolver uma leitura que vá além do encantamento, permitindo que crianças e educadores(as) se apropriem conscientemente das histórias que lhes são apresentadas.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Ed. 70, 1977.
- BETTELHEIM, Bruno. *Na terra das fadas: análise das personagens femininas*. Ed. Paz e terra, 2008.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CARVALHO, Rubem Viana de; SILVA, Luiz Felipe de Oliveira; LAGE, Allene Carvalho. Pensando um currículo escolar queer mestiço: As contribuições da teoria queer articulada a metodologia interseccional. *Revista Diversidade e Educação*, v. 10, n. 2, p. 186-212, 2022.
- CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. *O professor diante das relações de gênero na educação física escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã, psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GIROUX, Henry A.: Estudos culturais: uma introdução. In: Silva, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. *Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 edição. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GIROUX, Henry A. A disneyização da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais e políticos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 49-81.

KAYSER, Tina Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento. Meninas nas ciências exatas e tecnologias nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Uma revisão sistemática de literatura. *Humanidades & Inovação*. v. 10, n. 17, p. 1-18, 2024.

LINN, Susan. *Em defesa do faz-de-conta*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

MAKNAMARA, Malércio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e Ação*, v.27, n.1, p. 04-18, 2020.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GRASSBERG, Lawrence: Estudos culturais: Uma introdução. In: Silva, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Danilo Araújo; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres: Currículos culturais não escolares: sobre um campo em constante expansão, invenção e criação para afirmação da vida. *Série-Estudos*, v. 27, n. 61, p. 3-12, 2022.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*. v. 10, n. 1, 2002.

ROSA, Daniela Botti. A narrativa da experiência adotiva- fantasias que envolvem a adoção. *Revista Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 97-110, 2008.

ROMERO, Sonia. *Psicologia e pesquisa perspectivas metodológicas*. Porto Alegre. Editora Sulina, 2000.

SABAT, Ruth. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. Porto Alegre, 2003. 183 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n. 16, p. 5-22, 1990.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. *Cultura Infantil*: a construção corporativa da infância: 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira: 2004.

SILVA, Geilson Pereira; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Você me vê? As interfaces do currículo e das transidentidades na escola. *Diversidade e Educação*, v. 12, n. 1, p. 442-461, 2024.

Recebido em maio de 2025.

Aprovado em junho de 2025.