

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KAMILLA CRISTINA SALGADO BILINSKI

DESNATURALIZANDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA ESCOLA:
MÉTODO RECEPCIONAL E LITERATURA INFANTIL

CURITIBA
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KAMILLA CRISTINA SALGADO BILINSKI

DESNATURALIZANDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA ESCOLA: MÉTODO
RECEPCIONAL E LITERATURA INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ginane Bezerra.

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bilinski, Kamilla Cristina Salgado.

Desnaturalizando estereótipos de gênero na escola : método recepcional e literatura infantil / Kamilla Cristina Salgado Bilinski – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ginane Bezerra

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Gênero e diversidade. 3. Gênero – Educação. 4. Literatura infantil. 5. Ensino fundamental. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA
E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KAMILLA CRISTINA SALGADO BILINSKI**, intitulada: **Desnaturalizando estereótipos na escola: método recepcional e literatura infantil**, sob orientação do Prof. Dr. RAFAEL GINANE BEZERRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação. Curitiba, 30 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica

¹01/07/2025 09:49:36.0

RAFAEL GINANE

BEZERRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura

Eletrônica

01/07/2025

09:49:20.0

DEISILY DE

QUADROS

Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTER)

Assinatura

Eletrônica

01/07/2025

13:35:15.0

MÁRCIA

BAIERSDORF

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho às minhas princesas, Allana e Betina. Que vocês não tenham medo de ir à luta por seus ideais; que nunca se esqueçam do brilho que carregam dentro de si; que suas coroas sejam feitas de coragem e sua voz nunca seja silenciada. Seja qual for o caminho que escolherem trilhar, com salto alto ou pés descalços, que ele seja guiado pelo respeito, pela determinação e pelo amor-próprio. Vocês não precisam ser salvas, pois já são as protagonistas de seus próprios caminhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu a oportunidade de ingressar neste programa, que me concedeu força, discernimento e equilíbrio para não desistir e superar cada desafio encontrado durante o caminho.

Agradeço à minha família, em especial ao meu esposo, que esteve ao meu lado o tempo todo, prestando todo o apoio necessário, compreendendo as ausências em casa nas noites de aula e as tardes de estudo nos fins de semana.

Agradeço ao meu orientador, Rafael Ginane Bezerra, por toda a paciência, pelos momentos de orientação, pelas valiosas contribuições e pelo direcionamento essenciais para a realização deste trabalho. Seu conhecimento e sua dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Também agradeço às professoras Márcia Baiersdorf e Deisily de Quadros, que fizeram parte da banca de qualificação, disponibilizaram seu tempo para a leitura e enriqueceram ainda mais essa pesquisa com seus comentários e sugestões.

Agradeço aos participantes da pesquisa e a toda equipe escolar que abraçou o projeto desde o seu início, em especial à minha querida colega Ana Maria Luder, que gentilmente me cedeu algumas de suas aulas para a realização deste trabalho.

Sou grata a toda equipe e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, que dedicam suas vidas para que novas pesquisas sejam realizadas.

Agradeço aos amigos e colegas de pesquisa que encontrei durante essa jornada e que por muitas vezes foram acalanto e porto seguro, com quem desabafei e dividi aflições e conquistas.

Por fim, agradeço a todos aqueles que estiveram ao meu lado, encorajando-me a nunca desistir.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa desenvolvida no contexto de uma escola da Rede Municipal de Curitiba, orientada pelo Método Recepcional. O estudo teve como objetivo investigar o uso de textos de literatura infantil como estratégia para problematizar e desconstruir estereótipos de gênero. Do ponto de vista teórico, o trabalho dialoga com autores que discutem a concepção e a função social da literatura infantil, destacando seu potencial como dispositivo de reconfiguração de valores e práticas sociais, com base nas contribuições de Colomer (2017), Cademartori (2010) e Cosson (2021). Articula-se, ainda, a perspectivas teóricas que abordam a constituição das identidades de gênero e os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres com base nas diferenças sexuais, bem como a luta pela igualdade de gênero, fundamentando-se em autores como Butler (2018), Beauvoir (1970) e Scott (1989). No que se refere à metodologia, a pesquisa adotou o Método Recepcional, conforme proposto por Bordini e Aguiar (1993), além de utilizar as estratégias de animação de leitura sugeridas por Poslaniec (2006). A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011). Para cada etapa do método, foram selecionadas obras literárias específicas: (1) *A bela e a fera* (adaptação do conto popular europeu), *Branca de Neve* e *Cinderela* (contos dos irmãos Grimm, 1812), utilizados na etapa de atendimento ao horizonte de expectativas; (2) *A princesa sabichona* e *O príncipe cinderelo*, de Babette Cole, empregados na etapa de ruptura do horizonte de expectativas; e (3) *O monstro monstruoso da caverna cavernosa*, de Rosana Rios, utilizado na etapa de ampliação do horizonte de expectativas. Com base nesses textos, foi elaborada uma sequência didática composta por atividades de leitura, escrita, ilustração e reflexão crítica sobre as representações estereotipadas de gênero presentes nos contos de fadas e os papéis sociais neles implicados. Os dados coletados no decorrer da pesquisa indicam que a aplicação do Método Recepcional contribuiu significativamente para que os estudantes pudessem discutir, problematizar e questionar os estereótipos de gênero em sala de aula. Contudo, os resultados também sugerem que a desconstrução efetiva de tais estereótipos exige a articulação de esforços que ultrapassam os limites de uma única disciplina e do trabalho individual de uma professora, demandando o engajamento de diferentes atores, inclusive externos à comunidade escolar.

Palavras-chave: Estereótipos de gênero. Literatura infantil. Método Recepcional. Educação e diversidade. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This dissertation presents a research study conducted in a public school within the municipal education network of Curitiba, guided by the Reception Method. The study aimed to investigate the use of children's literature as a strategy to problematize and deconstruct gender stereotypes. From a theoretical standpoint, the work draws on authors who discuss the nature and social role of children's literature, emphasizing its potential as a tool for the reconfiguration of values and social practices, based on the contributions of Colomer (2017), Cademartori (2010), and Cosson (2021). It also incorporates theoretical perspectives on the construction of gender identities, the social roles attributed to men and women based on sexual difference, and the struggle for gender equality, grounded in the works of Butler (2018), Beauvoir (1970), and Scott (1989). Methodologically, the research employed the Reception Method as proposed by Bordini and Aguiar (1993), along with reading engagement strategies suggested by Poslaniec (2006). Data analysis was conducted using Content Analysis, according to Bardin (2011). Literary texts were selected for each stage of the method: (1) *Beauty and the Beast* (an adaptation of the European folk tale), *Snow White* and *Cinderella* (Grimm Brothers, 1812), used in the stage of responding to students' horizon of expectations; (2) *Princess Smarty Pants* and *Prince Cinders* by Babette Cole, used in the stage of breaking expectations; and (3) *The Monstrous Monster of the Cavernous Cave* by Rosana Rios, used in the stage of expanding expectations. A didactic sequence was developed using these texts, comprising activities in reading, writing, illustration, and critical reflection on gender representations in fairy tales and the social roles they entail. The data collected during the study indicate that the Reception Method effectively supported students in discussing, questioning, and problematizing gender stereotypes in the classroom. However, the findings also suggest that the effective deconstruction of such stereotypes depends on broader, cross-disciplinary efforts that go beyond the scope of a single subject or the work of an individual teacher, requiring the involvement of actors beyond the school community itself.

Keywords: Gender stereotypes. Children's literature. Reception Method. Education and diversity. Elementary education (grades 1–5).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Espaços do Farol do Saber (chá de imaginação e pronto-socorro dos livros)	30
FIGURA 2 – Acervo do Farol Prateleira 1	30
FIGURA 3 – Acervo do Farol Prateleira 2	31
FIGURA 4 – Caminho percorrido pelos estudantes do pátio da escola até o Farol do Saber 1	32
FIGURA 5 – Caminho percorrido pelos estudantes do pátio da escola até o Farol do Saber 2	32
FIGURA 6 – Caminho percorrido pelos estudantes do pátio da escola até o Farol do Saber 3	33
FIGURA 7 – Caminho percorrido pelos estudantes do pátio da escola até o Farol do Saber 4	33
FIGURA 8 – Acervo de gibis da Turma 1	34
FIGURA 9 – Acervo de gibis da Turma 2	35
FIGURA 10 – Princesa 1	64
FIGURA 11 – Princesa 2	65
FIGURA 12 – Príncipe 1	65
FIGURA 13 – Príncipe 2	66
FIGURA 14 – Príncipe 3	66
FIGURA 15 – Diário de leitor da estudante Bela	67
FIGURA 16 – Diário de leitor do estudante Príncipe Erick	67
FIGURA 17 – Diário de leitor do estudante Príncipe Adam	68
FIGURA 18 – Diário de leitor do estudante Príncipe Florian	68
FIGURA 19 – Diário de leitor da estudante Bela Adormecida	69
FIGURA 20 – Diário de leitor do estudante Dunga	69
FIGURA 21 – Diário de leitor do estudante Soneca	70
FIGURA 22 – Diário de leitor do estudante Atchim	70
FIGURA 23 – Diário de leitor do estudante Dengoso	71
FIGURA 24 – Diário de leitor do estudante Mestre	71
FIGURA 25 – Diário de leitor do estudante Zangado	72
FIGURA 26 – Diário de leitor do estudante Feliz	72
FIGURA 27 – Diário de leitor do estudante Príncipe Encantado	73

FIGURA 28 – Diário de leitor do estudante Príncipe Philip.....	73
FIGURA 29 – Diário de leitor do estudante Fera	74
FIGURA 30 – Diário de leitor da estudante Cinderela	75
FIGURA 31 – Diário de leitor da estudante Ariel	76
FIGURA 32 – Diário de leitor da estudante Anastácia.....	76
FIGURA 33 – Diário de leitor da estudante Drizella.....	77
FIGURA 34 – Diário de leitor da estudante Jasmine	77
FIGURA 35 – Diário de leitor da estudante Rapunzel	78
FIGURA 36 – Diário de leitor da estudante Mulan.....	78
FIGURA 37 – Diário de leitor da estudante Moana	79
FIGURA 38 – Diário de leitor da estudante Branca de Neve	79
FIGURA 39 – Abertura do diário da Anastácia.....	82
FIGURA 40 – Abertura do diário da Moana.....	84
FIGURA 41 – Abertura do diário da Bela.....	82
FIGURA 42 – Abertura do diário da Branca de Neve	84
FIGURA 43 – Abertura do diário da Jasmine.....	83
FIGURA 44 – Abertura do diário da Cinderela	85
FIGURA 45 – Abertura do diário da Bela Adormecida.....	83
FIGURA 46 – Abertura do diário da Tiana.....	85
FIGURA 47 – Abertura do diário do Zangado.....	84
FIGURA 48 – Abertura do diário do Dunga	86
FIGURA 49 – Abertura do diário do Príncipe Erick.....	86
FIGURA 50 – Abertura do diário do Príncipe Florian.....	87
FIGURA 51 – Abertura do diário do Príncipe Adam.....	87
FIGURA 52 – Abertura do diário do Príncipe Mestre.....	88
FIGURA 53 – Abertura do diário do Feliz.....	86
FIGURA 54 – Abertura do diário do Dengoso	88
FIGURA 55 – Abertura do diário do Soneca.....	87
FIGURA 56 – Abertura do diário da Ariel	89
FIGURA 57 – Abertura do diário da Rapunzel.....	87
FIGURA 58 – Abertura do diário da Mulan.....	89
FIGURA 59 – Abertura do diário da Drizella.....	88
FIGURA 60 – Abertura do diário do Príncipe Philip.....	90
FIGURA 61 – Abertura do diário do Atchim.....	90

FIGURA 62 – Caixa surpresa 1.....	95
FIGURA 63 – Caixa surpresa 2.....	95
FIGURA 64 – Caixa surpresa 3.....	96
FIGURA 65 – Caixa surpresa 4.....	96
FIGURA 66 – Caixa surpresa 5.....	97
FIGURA 67 – Caixa surpresa 6.....	97
FIGURA 68 – Caixa surpresa 7.....	98
FIGURA 69 – Hipóteses sobre o conteúdo da caixa surpresa.....	99
FIGURA 70 – Reconto por imagens Grupo 1	102
FIGURA 71 – Reconto por imagens Grupo 2	103
FIGURA 72 – Reconto por imagens Grupo 3	103
FIGURA 73 – Reconto por imagens Grupo 4	104
FIGURA 74 – Reconto por imagens Grupo 5	104
FIGURA 75 – Professora disfarçada de madrasta 1.....	102
FIGURA 76 – Professora disfarçada de madrasta 2	106
FIGURA 77 – Sala temática 1.....	104
FIGURA 78 – Sala temática 2	106
FIGURA 79 – Hora da história 1.....	107
FIGURA 80 – Hora da história 2.....	107
FIGURA 81 – Estudantes aproveitando suas maçãs envenenadas	107
FIGURA 82 – Anotações do conto <i>Branca de Neve</i>	109
FIGURA 83 – Anotações do conto <i>Branca de Neve</i> (Feliz)	109
FIGURA 84 – Um novo final para a história (Ariel)	112
FIGURA 85 – Um novo final para a história (Drizella)	113
FIGURA 86 – Um novo final para a história (Soneca e Philip).....	114
FIGURA 87 – Um novo final para a história (Branca de Neve).....	114
FIGURA 88 – Um novo final para a história (Rapunzel e Mulan).....	115
FIGURA 89 – Um novo final para a história (Dengoso e Mestre)	115
FIGURA 90 – Um novo final para a história (Bela)	116
FIGURA 91 – Um novo final para a história (Cinderela)	116
FIGURA 92 – Um novo final para a história (Zangado)	117
FIGURA 93 – Um novo final para a história (Príncipe Erick)	118
FIGURA 94 – Um novo final para a história (Príncipe Florian e Feliz)	119

FIGURA 95 – Moto	121
FIGURA 96 – Galochas	123
FIGURA 97 – Coroa.....	122
FIGURA 98 – Patins.....	124
FIGURA 99 – Anel.....	122
FIGURA 100 – Torre	124
FIGURA 101 – Sapo.....	122
FIGURA 102 – Helicóptero.....	124
FIGURA 103 – Lesma gigante	125
FIGURA 104 – Sapato de cristal.....	123
FIGURA 105 – Castelo	125
FIGURA 106 – Organizando as figuras que pertencem ou não à história 1	126
FIGURA 107 – Organizando as figuras que pertencem ou não à história 2	127
FIGURA 108 – Organizando as figuras que pertencem ou não à história 3	127
FIGURA 109 – Tabela comparativa entre contos elaborada pela professora	133
FIGURA 110 – Dinâmica do questionamento do horizonte de expectativas.....	134
FIGURA 111 – Cartaz questionamento do horizonte de expectativas Grupo 1	138
FIGURA 112 – Cartaz questionamento do horizonte de expectativas Grupo 2	139
FIGURA 113 – Cartaz questionamento do horizonte de expectativas Grupo 3	140
FIGURA 114 – Cartaz questionamento do horizonte de expectativas Grupo 4	140
FIGURA 115 – Texto das estudantes Ariel e Moana	141
FIGURA 116 – Texto dos estudantes Mestre e Feliz	142
FIGURA 117 – Texto Rapunzel e Branca de Neve	142
FIGURA 118 – Texto da estudante Drizella	143
FIGURA 119 – Texto da estudante Cinderela	144
FIGURA 120 – Texto da estudante Anastácia.....	144
FIGURA 121 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Philip.....	148
FIGURA 122 – Texto e ilustração da estudante Dengoso	149
FIGURA 123 – Texto do estudante Feliz.....	149
FIGURA 124 – Texto e ilustração da estudante Moana	150
FIGURA 125 – Texto da estudante Tiana	151
FIGURA 126 – Texto e ilustração do estudante Atchim	151
FIGURA 127 – Texto e ilustração da estudante Rapunzel	152
FIGURA 128 – Texto e ilustração da estudante Bela	152

FIGURA 129 – Texto e ilustração da estudante Ariel	153
FIGURA 130 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Adam	153
FIGURA 131 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Florian	154
FIGURA 132 – Texto da estudante Drizella	155
FIGURA 133 – Texto da estudante Cinderela	155
FIGURA 134 – Texto e ilustração do estudante Mestre	156
FIGURA 135 – Texto e ilustração da estudante Jasmine	156
FIGURA 136 – Texto e ilustração da estudante Anastácia	158
FIGURA 137 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Erick	159
FIGURA 138 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Encantado	160
FIGURA 139 – Texto e ilustração da estudante Ariel	161
FIGURA 140 – Teto e ilustração da estudante Bela	162
FIGURA 141 – Texto e ilustração da estudante Rapunzel	163

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estudantes participantes da pesquisa.....	37
QUADRO 2 – Tratamento dos dados obtidos.....	57
QUADRO 3 – Análise dos dados obtidos a partir da capa do diário do leitor.....	80
QUADRO 4 – Análise dos dados encontrados na determinação do horizonte de expectativas.....	91
QUADRO 5 – Lista de objetos da caixa surpresa.....	94
QUADRO 6 – Análise do conto <i>Branca de Neve</i>	110
QUADRO 7 – Análise um novo final para princesa.....	119
QUADRO 8 – Pertence ou não à história.....	126
QUADRO 9 – Análise das falas sobre <i>A Princesa Sabichona</i>	128
QUADRO 10 – Análise de <i>A Princesa Sabichona</i>	130
QUADRO 11 – Análise das falas dos estudantes sobre <i>O Príncipe Cinderelo</i>	131
QUADRO 12 – Análise de <i>O Príncipe Cinderelo</i>	133
QUADRO 13 – Análise das falas sobre o questionamento do horizonte de expectativas.....	136
QUADRO 14 – Análise das histórias sem estereótipos.....	145
QUADRO 15 – Análise das histórias sobre o monstro monstruoso da caverna cavernosa.....	164
QUADRO 16 – Análise da obra o monstro monstruoso da caverna cavernosa.....	170
QUADRO 17 – Análise dos dados pós-projeto.....	171

SUMÁRIO

1 ERA UMA VEZ.....	16
2 EM UM REINO NÃO TÃO DISTANTE.....	27
3 ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE UM ESTEREÓTIPO MAIS FEIO DO QUE EU?	40
4 OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E A LITERATURA INFANTIL	49
5 BIBIDI – BOBIDI – BOO.....	55
5.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	55
5.2 MÉTODO RECEPCIONAL.....	57
5.2.1 Diário do Leitor.....	62
5.3 DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS.....	91
5.3.1 Caixa Surpresa	94
5.4 ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	99
5.4.1 Conto <i>A bela e a fera</i> (Adaptação do Conto Europeu)	99
5.4.2 Belas, Padrões e Estereótipos	101
5.4.3 Branca de Neve, Irmãos Grimm	105
5.4.4 Cinderela.....	111
5.5 RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	112
5.5.1 A Princesa Sabichona.....	123
5.5.2 Príncipe Cinderele.....	130
5.6 QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS.....	134
5.7 AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	148
5.7.1 Finalização.....	171
5.7.2 O que mudou?.....	172
6 FIM.....	175
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO DOS PAIS)	182
APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)	185
ANEXO 1 – QUESTÕES PARA DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	187

1 ERA UMA VEZ....

Escrever é aonde eu vou para ser honesta sobre o que sinto. Às vezes, é realmente a única maneira de eu saber o que estou sentindo.

(Frase de Alex Russell, dita pela personagem Alex, da série *Maid*).

Sou mulher, mãe, esposa e professora. Nesta caminhada de quase 36 anos, tenho vivido as relações de gênero, sentindo na pele a desigualdade e visto como os estereótipos ainda influenciam no comportamento e na vida de mulheres e meninas.

Para justificar a escolha do tema da pesquisa que apresento, é necessário voltar um pouco no tempo e contar como cheguei até aqui.

Tive uma infância humilde, mas feliz, em um bairro periférico da cidade de Curitiba. Brinquei muito nas ruas e, como muitas meninas, briguei para jogar futebol com os meninos. Embora fôssemos pobres, uma lembrança nítida que tenho é da minha mãe sempre com um livro nas mãos.

A minha adolescência também foi parecida com a de muitas meninas e eu acabei engravidando aos 15 anos de idade. Lembro-me até hoje da cara de decepção da minha mãe ao receber a notícia e das palavras que ela disse: “Essa vai pelo mesmo caminho de todas as outras”².

Mas, ao contrário daquilo que era esperado, eu continuei. Continuei a vida, casei-me, tive meu bebê e, com muito custo, terminei o Ensino Médio. Depois, aos 19 anos de idade, me separei e me vi sozinha, sem trabalho e com uma criança pequena para criar. Sabendo que o futuro do meu filho dependia de mim, comecei a buscar por uma profissão. Foi assim que encontrei o curso de Formação de Docentes Subsequente (Magistério), um curso noturno, gratuito, que me permitiu conciliar os estudos com o trabalho e a maternidade.

² Infelizmente é bastante comum garotas engravidarem na adolescência e largarem os estudos. Embora os dados do Sistema de Informações de Nascidos Vivos (SINASC), do Ministério da Saúde, indiquem uma redução na gravidez adolescente desde 2021, os números absolutos ainda são preocupantes. De acordo com informações do Sistema Único de Saúde (SUS), divulgadas pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), atualmente, nascem cerca de 44 bebês por hora de mães adolescentes, o que equivale a 1.043 jovens brasileiras tornando-se mães a cada dia. A presidente da Associação de Ginecologia e Obstetrícia do Maranhão, Erika Krogh, destaca que essa realidade contribui para o abandono escolar entre adolescentes grávidas.

Posso dizer que o Magistério mudou a minha vida, fazendo com que eu me descobrisse, além de mulher e mãe, uma professora. O Magistério abriu muitas portas. Logo comecei a trabalhar como professora da Educação Infantil e me apaixonei pela educação. Por meio do magistério, assumi o meu primeiro concurso público no ano de 2011. Isso me trouxe estabilidade financeira e me possibilitou fazer, mais tarde, a faculdade. E foi por meio do magistério que conheci o grande amor da minha vida, meu companheiro, a pessoa que me apoia nas empreitadas da vida.

Durante o Magistério, aprendi muitas coisas, como técnicas e metodologias que embasam minha prática pedagógica até os dias de hoje. Tive disciplinas de estágio, com muita prática logo no primeiro semestre; as vivências com as crianças me fizeram perceber que sim, eu queria ser professora; outras disciplinas como organização do trabalho pedagógico, metodologias e didática de ensino, educação especial e, claro, uma disciplina inteirinha voltada para a literatura infantil. Todas foram muito importantes para o meu crescimento profissional. No entanto, nenhuma dessas disciplinas abordou as temáticas que pretendo explorar nesta dissertação. Em nenhum momento tivemos discussões que abordassem o empoderamento feminino, a igualdade e as relações de gênero, nem mesmo a disciplina de literatura infantil fez isso.

No ano de 2010, quando terminei o Magistério, comecei a faculdade de Pedagogia, e, por algum motivo que não sei explicar, não me dei bem. Tranquei o curso após três meses. Entretanto, nunca passou pela minha cabeça renunciar à graduação ou à educação. Pensei em fazer Filosofia, mas, por influência da minha família, logo desisti.

Então, lembrei-me de uma antiga paixão, a literatura, e foi essa paixão que me levou a escolher a graduação em Letras. E nunca me arrependi dessa escolha, pois se trata de um curso próximo à área da Educação que conversa com a Filosofia e, de quebra, permite que você viaje nas leituras. Embora desde criança sempre tenha lido muito, foi apenas na faculdade que aprendi a ler com qualidade e perceber que a literatura vai muito além do ato de decodificar. Enfim, a literatura é uma arte feita de palavras. Como disse Aristóteles, “é a imitação da vida”. Na visão aristotélica, a arte imita as ações e emoções humanas, permitindo-nos compreender o mundo e as experiências humanas de forma mais profunda. Antonio Candido também traz uma definição de literatura nesse sentido. Ele diz que esta é a

“manifestação de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2011, p. 176). Segundo ele, a literatura tem papel fundamental como agente humanizador e formador de personalidade.

Na Faculdade, além das disciplinas de metodologia, didática e gramática, tive várias disciplinas voltadas ao ensino e à análise literária. Entre as literaturas, estavam a literatura portuguesa, inglesa e inglesa moderna, a literatura brasileira e brasileira moderna e, claro, a literatura infantil e infantojuvenil.

Durante essas disciplinas, as relações de gênero e representação do feminino acabavam aparecendo entre uma discussão e outra, mas sempre de forma transversal, nunca como foco de uma aula, infelizmente, pois, se pensarmos bem, livros como *Dom Casmurro*, *Orgulho e preconceito*, *A cor púrpura*, *A polaquinha* e tantos outros, com boa mediação, dariam discussões e análises riquíssimas. Com relação às disciplinas de literatura infantil e infantojuvenil, não lembro de termos discussões sobre essas questões.

No ano de 2014, já graduada e grávida da minha segunda filha, assumi o primeiro concurso como professora no Município de São José dos Pinhais. Após o fim da licença maternidade, no retorno ao trabalho, pude vivenciar pela primeira vez uma relação entre gêneros saudável e de igualdade, dividindo com meu esposo os cuidados com a casa e o bebê, pois bebês que iniciam a vida escolar tendem a ficar mais doentinhos até fortalecer o sistema imunológico.

E, em 2020, assumi meu segundo concurso como professora na Prefeitura Municipal de Curitiba, passando então a me dividir entre esses dois municípios. Apesar de serem municípios distintos, com realidades diferentes, as situações associadas às relações de gênero se repetem.

Presenciei muito preconceito relacionado aos professores homens, tanto na Educação Infantil quanto na docência. Mães e pais não querem que professores, como o de Educação Física, por exemplo, toquem em suas filhas durante a realização de uma atividade. As trocas de fralda na Educação Infantil são um grande tabu, sendo necessário, às vezes, mobilizar profissionais de outras salas para realizá-las.

Do outro lado da moeda, temos as famílias, principalmente os pais, subjugando as professoras, os mesmos pais que ao falar com o inspetor ou o professor homem são sutis e educados em suas colocações. Temos ainda as relações entre duas mulheres, nas quais uma se coloca na posição superior e tenta

subjugar a outra. Já vivi uma situação em que uma mãe que se dizia líder comunitária me ameaçou. Infelizmente, não aprendemos a lidar com essas circunstâncias nem no magistério nem na faculdade.

Entre as crianças, essas relações se intensificam, sendo necessária constante intervenção. Qual professor ou professora nunca precisou apartar discussões entre meninos e meninas devido ao uso da quadra? Ou conversar com um grupo de meninos que não aceitam meninas em seus times de futebol? Ou até mesmo meninas que não aceitam meninos em suas brincadeiras?

Na sociedade, esses temas ganham cada vez mais visibilidade. Leis e projetos são criados com a intenção de fortalecer as relações de gênero e empoderar as mulheres e meninas. No entanto, é evidente que temos um longo caminho ainda a percorrer. O machismo estrutural³ é visível e as violências contra as mulheres crescem consideravelmente.⁴

Falando em violência, acredito ser importante esclarecer que a epígrafe de abertura deste relatório foi retirada de uma série da *Netflix*, que retrata a vida de Alex, uma jovem mãe que após sair de um relacionamento abusivo, luta para sobreviver, trabalhar, estudar e criar a sua filha. Embora minha história não seja igual à história narrada pela personagem Alex da série *Maid*⁵, assim como ela na minha trajetória, precisei me desdobrar entre os papéis de mãe, filha, mulher e conciliar o trabalho e estudo com a responsabilidade de sustentar e criar os filhos. Essas questões de empoderamento que eu gostaria de passar para os meus alunos.

Com base no que foi dito até aqui, acredito na urgência de práticas em sala de aula que tornem possível abordar questões sobre as relações de gênero com as crianças. E, assumindo as proposições de autores como Teresa Colomer (2017), Rildo Cosson (2021) e Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), considero que a literatura se configura como um ótimo ponto de partida para essas discussões.

² Não temos uma definição acadêmica para o termo Machismo Estrutural. Para compreender esse conceito é necessário, primeiramente, entender o que é machismo, Lerner (2019, p. 323) define Machismo como a ideologia de supremacia e superioridade masculinas e de crenças que as apoiam e sustentam. O termo machismo estrutural, no entanto, vai além de atitudes individuais sexistas, mas está ligado ao conjunto de concepções enraizadas nas estruturas sociais que acabam por perpetuar as desigualdades de gênero.

⁴ Segundo dados da Central de Atendimento à Mulher, foram registrados 2.214 denúncias de violência entre os meses de janeiro a julho de 2023, nesse mesmo período de 2024 foi registrado um total de 2.853 denúncias, ou seja, um aumento de 28,8% de um ano para outro.

⁵ Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81166770>. Acesso em: 12 mar. 2024.

E como cheguei a essa conclusão? Bom, durante todos esses anos trabalhando como professora, sempre tive a literatura presente em minha sala de aula, sempre tive projetos voltados para a leitura literária com meus alunos, seja recorrendo à leitura deleite, à sacola literária, ao diário de leitura, além de muitas outras estratégias que foram planejadas conforme a turma, a idade e a maturidade dos alunos, sempre tendo em mente a leitura como agente humanizador, como nos ensinam Candido (2011) e Cosson (2021).

Ainda em relação às minhas experiências profissionais, vale ressaltar que, no ano de 2022, tive o privilégio de participar do Projeto Pesquisa-Ação na Escola (PAE)⁶. Naquele momento, estava trabalhando com o primeiro ano do Ensino Fundamental e, com uma colega, escrevemos o projeto intitulado “Viagem pelo mundo da Literatura”, no qual propúnhamos viagens a outros países por meio da literatura. Para tanto, aplicamos a sequência básica descrita por Cosson (2022). A aplicação desse projeto foi fundamental para definir a minha linha de pesquisa.

Logo em seguida, entre o fim de 2022 e o início de 2023, fui convidada para fazer parte da banca avaliadora da prova didática dos concursos públicos das prefeituras de Colombo e de Curitiba. Essa experiência também foi muito importante para a definição da minha linha de pesquisa, pois em muitas apresentações pude perceber, como adverte Magda Soares (2011), a literatura sendo usada como pretexto para inserção de conteúdo. É claro que a literatura infantil é muito rica, dotada de muitos elementos que contemplam os conteúdos curriculares dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e outros. Porém, o fato preocupante é que, dessa forma, a literatura perde seu verdadeiro sentido, que como defende Cosson, é o de humanizar (Cosson, 2021).

[...] a literatura também é considerada um meio de humanização dos leitores, sobretudo aqueles em processo de formação. Isso porque a leitura de representações sociais e expressões identitárias positivas presentes nas obras literárias favorece a empatia social, que é compreendida como uma competência essencial para a construção permanente de uma sociedade plural e democrática. (Cosson, 2021, p. 101).

⁵ O Projeto Pesquisa-Ação na Escola (PAE) constitui uma proposta de desenvolvimento profissional aos profissionais do magistério e professores da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) e pretende viabilizar o processo de qualificação docente por meio de um trabalho dinâmico, planejado e orgânico, sob a premissa da qualidade e da busca pela ação crítico-reflexiva, com estímulo à aprendizagem, inovação e pesquisa, em conjunto com as instituições de Ensino Superior (IES).

Naquele momento, eu estava iniciando o meu pré-projeto para tentar ingressar no mestrado profissional e foi em razão dessas experiências com o PAE e com as bancas didáticas que decidi seguir uma linha relacionada ao ensino da literatura.

Ainda em 2023, ingressei no corpo docente da escola Municipal Ever After High. Nessa escola, eu não tinha uma turma fixa, trabalhava cobrindo as horas-atividades das minhas colegas nas turmas do pré e em uma turma de Ensino Integral em Tempo Ampliado⁷ do ciclo dois, nesta última com a disciplina Educação em Direitos Humanos.

E foi em uma dessas aulas que me deparei com a problemática da pesquisa que apresento. Em uma tarde de planejamento, foi necessário substituir uma colega em uma turma de segundo ano. Após ter realizado as atividades propostas para aquela tarde, ainda faltando alguns minutos para o fim da aula, como de praxe, peguei um livro na minha bolsa e, animada, anunciei: “Vou contar uma história de princesa”. Imediatamente recebi algumas expressões faciais de reprovação de uma das alunas, então questionei o porquê daquelas caras. Ela me explicou que não gostava muito de histórias de princesas, achava chato, principalmente pelo fato de as princesas, na fala dela, “não fazerem nada a não ser esperar por um príncipe”. Enfim, a história que contei naquele dia era *A princesa Sabichona*, de Babete Cole. Nessa obra, a autora apresenta uma princesa que nada tem a ver com a representação das princesas tradicionais dos contos de fadas. A princesa Sabichona é uma bela princesa, mas que ao contrário das outras não se submete às regras que lhe são impostas, recusando-se a se casar com um príncipe.

É oportuno esclarecer que o livro de Babete Cole estava na minha bolsa porque eu havia feito uma pesquisa bibliográfica para levantar títulos e autores que trabalham com a literatura infantil e abordam a temática de gênero. A propósito, Babete Cole foi uma renomada escritora e ilustradora de livros infantis britânica, que traz como marca principal de suas narrativas a irreverência e o tom humorístico para tratar de temas sensíveis de maneira leve e acessível às crianças.

A autora, que faleceu em 2017, deixou um grande legado, com mais de 70 livros publicados. Entre suas obras mais conhecidas estão: *Mamãe botou um ovo* (1993), *Dr. Cão* (1994), *Cabelinhos em lugares engraçados* (1999) e, claro, a obra

⁶ Explicaremos mais adiante as especificidades do trabalho com a Educação Integral em Tempo Ampliado.

citada, *A princesa Sabichona* (1992). Babete Cole teve vários de seus livros premiados, entre eles *A princesa Sabichona* e *Príncipe Cinderelo* (1999), livro que também foi utilizado durante a aplicação do projeto. Nesta obra, a autora faz uma releitura do conhecido conto de fadas Cinderela e desconstrói conceitos de forma leve e divertida, por meio da inversão de papéis.

Por fim, a aluna adorou a história e disse nunca ter conhecido uma princesa tão legal. Mas eu fui para casa com “a pulga atrás da orelha”. Esse episódio gerou em mim muitas reflexões: O que estamos ensinando às nossas crianças? Como essas representações estereotipadas, não só do feminino, mas também do masculino, influenciam na visão de mundo dos nossos estudantes? E por fim: o que eu como professora posso fazer para desnaturalizar tais estereótipos?

Dessa forma, o meu projeto de mestrado, que naquela época estava em fase de construção, passou por várias modificações. Iniciou-se a busca por referenciais teóricos para embasar o projeto de pesquisa, por histórias que fugissem dos estereótipos, assim como por uma metodologia que permitisse pôr em prática o trabalho de desnaturalização.

Naquele momento, eu estava cursando as primeiras disciplinas no Mestrado e uma delas era a disciplina de Letramento Literário, ministrada pela professora Dr.^a Elisa Dalla-Bona e pelo professor Dr. Rafael Ginane Bezerra. Em uma das nossas aulas, foi-nos apresentado o Método Recepcional.

Esse Método, proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, tem como fundamentação a Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e a Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser, dando destaque ao leitor, tirando-o da posição passiva e colocando-o como produtor de sentidos.

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), o Método Recepcional fundamenta-se na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos. O professor parte do horizonte de expectativas dos estudantes para, em seguida, apresentar obras que se opõem às experiências anteriores, incitando-os a refletir sobre problemáticas que envolvem seu meio social e que interagem com as obras literárias, gerando assim a mudança de comportamento em um processo contínuo e reflexivo (Bordini; Aguiar, 1993, p. 85).

Nesse sentido, o trabalho com o Método Recepcional pressupõe a valorização de obras literárias que desafiem as expectativas dos estudantes, desestabilizando convenções já naturalizadas. Na pesquisa aqui descrita, foram

mobilizadas diferentes estratégias e atividades, organizadas segundo as cinco etapas propostas por Bordini e Aguiar (1993).⁸

A pesquisa teve como propósito contribuir para um trabalho efetivo com a literatura, entendido como uma prática capaz de promover reflexão e transformação social. Buscou-se desenvolver propostas que possibilitassem a reconfiguração do imaginário que os estudantes constroem sobre o mundo e sobre as relações de gênero. A partir da mediação de novas experiências de leitura, almejou-se favorecer a adoção de posturas mais reflexivas em relação à identidade e às práticas sociais dos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considerando o que foi apresentado até aqui, neste momento formalizo as etapas de pesquisa em função do problema, dos objetivos, do referencial teórico, da metodologia e da caracterização do campo onde essa pesquisa foi realizada.

Teresa Colomer esclarece que, desde o seu surgimento, a literatura infantil e juvenil esteve marcada pela “função socializadora das novas gerações” (Colomer, 2015, p. 62), por meio de discursos que visavam à socialização. A autora destaca que, a partir da década de 1970, diversos estudos apontaram para a presença de discriminação de gênero nos livros infantis (Colomer, 2015, p. 63). Nesse contexto, os contos populares passaram a ser vistos com certa desconfiança, uma vez que frequentemente retratam princesas em papéis passivos, destinadas sempre ao mesmo desfecho: o casamento com um príncipe (Colomer, 2015).

Em suas obras, ela destaca como os contos de fadas frequentemente perpetuam estereótipos de gênero que podem ser prejudiciais. Colomer argumenta que essas histórias, muitas vezes, retratam as mulheres em papéis limitados, como donzelas em perigo que precisam ser salvas por príncipes, ou então as apresenta como figuras que dependem da validação masculina. Da mesma forma, a representação do masculino retrata “homens/meninos” corajosos, aventureiros, sendo normalmente deles que depende a salvação das meninas.

Diante dessa perspectiva, o problema de pesquisa deste trabalho está intrinsecamente ligado à relação histórica entre a literatura infantil e as representações estereotipadas de gênero presentes nos contos de fadas. O estudo propõe-se a investigar de que maneira o texto literário infantil pode contribuir para a

⁷ Explicaremos cada uma das etapas e as estratégias utilizadas em um capítulo específico.

ressignificação desses estereótipos, por meio de uma sequência didática a ser desenvolvida e aplicada junto aos estudantes.

O problema de pesquisa abordado nesta dissertação está relacionado ao seguinte objetivo geral: investigar de que modo o texto literário infantil pode contribuir para a ressignificação dos estereótipos de gênero no contexto escolar. Esse objetivo desdobra-se em três objetivos específicos: (1) elaborar uma sequência didática orientada pelo Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993), com foco na desconstrução de representações estereotipadas de gênero; (2) promover, por meio da leitura literária, a problematização de estereótipos de gênero presentes no imaginário social; e (3) fomentar, no espaço da sala de aula, discussões sobre temas sociais relevantes, como a igualdade de gênero, os papéis socialmente atribuídos às mulheres e os processos históricos de construção desses estereótipos.

Também é um objetivo desse trabalho contribuir para a formação do leitor literário. Nesse sentido, partimos da concepção de Felipe Munita, que define o leitor literário como aquele capaz de estabelecer uma relação dialética de aproximação e distanciamento com o texto. Essa relação inclui “tanto a apropriação subjetiva, espontânea e emocional, decorrente da participação psicoafetiva no texto, quanto uma recepção de ordem intelectual e reflexiva, baseada em procedimentos racionais de análise e interpretação das obras” (Munita, 2024, p. 63).

Esse trabalho está fundamentado em dois eixos teóricos complementares. O primeiro refere-se à concepção e à função da literatura infantil, com foco em seu potencial como mecanismo de transformação social. Para tanto, apoiamo-nos em autores que nos ajudam a discutir a relação entre literatura infantil e estereótipos de gênero, tais como Teresa Colomer (2017), Judith Butler (2010), Ligia Cademartori (2010), Simone de Beauvoir (1970) e Rildo Cosson (2021). O segundo eixo teórico diz respeito ao desenho metodológico da pesquisa, centrado nas estratégias para a desnaturalização dos estereótipos de gênero. Para isso, recorreremos às animações de leitura propostas por Poslaniec (2006) e ao Método Recepcional, conforme formulado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993).

Para aplicar a sequência didática e coletar os dados, partimos de uma pesquisa, com enfoque qualitativo-descritivo, de caráter pesquisa/ação. A pesquisa seguirá as etapas correspondentes ao Método Recepcional. Durante essas etapas, foram realizadas atividades de leitura, escrita, rodas de conversa e reflexão.

As atividades desenvolvidas durante a pesquisa foram registradas por meio de anotações no diário do leitor, gravações em áudio e registros fotográficos. A análise dos dados coletados foi realizada pela professora-pesquisadora com base na Análise de Conteúdo, conforme a abordagem proposta por Bardin (2016). Esse método parte da organização sistemática de materiais empíricos com vistas à sua categorização e interpretação, estruturando-se em três etapas principais. A primeira, denominada pré-análise, consiste na leitura flutuante do material e na formulação de hipóteses ou direções de análise, bem como na definição do *corpus* e dos critérios de recorte. Em seguida, ocorre a exploração do material, momento em que se procede à codificação, à categorização e à agregação dos dados com base em unidades de registro previamente definidas. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados são examinados à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, permitindo a construção de interpretações que evidenciem regularidades, contradições ou deslocamentos nas falas e produções dos participantes.

As atividades propostas foram realizadas durante as aulas de Direitos Humanos, em uma turma de Ensino Integral em Tempo Ampliado do ciclo dois, da Escola Municipal Ever After High⁹, pertencente à regional do Cajuru, em Curitiba, da qual a professora-pesquisadora faz parte do quadro docente desde 2023.

A pesquisa apresentada foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná sob o parecer número 6.942.107, e pelo Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba sob o parecer número 7.151.703.

Feitos esses esclarecimentos de ordem formal, o conteúdo deste relatório de qualificação será distribuído em quatro capítulos. No primeiro capítulo faremos a caracterização da pesquisa, bem como do lócus e dos participantes.

No segundo capítulo, falaremos sobre os estereótipos de gênero e por que esse trabalho de desnaturalização se torna importante.

No terceiro capítulo trataremos um pequeno histórico da Literatura Infantil e sua função socializadora.

No quarto capítulo explicaremos mais detalhadamente a metodologia utilizada para a análise dos dados produzidos, faremos a fundamentação do Método

⁹ Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, trata-se de um nome fantasia. O nome fantasia foi propositalmente escolhido por se tratar de um desenho infantil na qual a escola Ever After High recebe como estudante filhos e filhas das principais personagens dos contos de fadas.

Recepcional, explicando cada uma das etapas descritas por Aguiar e Bordini (1993). Por conseguinte, demonstraremos como cada uma das etapas foi realizada, quais estratégias foram utilizadas e como foi a participação dos estudantes durante a aplicação da pesquisa. Também analisaremos cada uma das obras trabalhadas a partir da perspectiva dos estereótipos de gênero.

2 EM UM REINO NÃO TÃO DISTANTE

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire).

Neste capítulo, apresentaremos a caracterização da pesquisa, a apresentação do lócus a partir de informações retiradas do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional (2023), bem como a descrição da população a ser estudada com base no Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba Concepção (2020) e Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba Práticas Educativas Integradas I (2021).

A pesquisa, com enfoque qualitativo, de caráter pesquisa/ação em conformidade ao princípio do Mestrado Profissional, que visa a aproximação Universidade/escola, foi desenvolvida a partir de uma sequência de leituras e atividades embasadas no Método Receptional, de Bordini e Aguiar (1993), na escola Municipal Ever After High, em uma turma de Educação Integral em Tempo Ampliado do ciclo dois. As atividades foram desenvolvidas durante as aulas de Direitos Humanos.

A escola fica localizada no bairro Uberaba, pertencente à regional do Cajuru, na cidade de Curitiba. Essa escola conta com uma boa infraestrutura em seu entorno: é assistida por várias linhas de ônibus, as ruas são asfaltadas e o bairro conta com comércio diversificado, com boa oferta de supermercados e de farmácias. A comunidade também é atendida por serviços públicos, como Unidades de Saúde, Linhão do Emprego, Centros Municipais de Educação Infantil e outras escolas Municipais e Estaduais. Para atividades culturais, a comunidade conta com praçinha, cancha coberta, academia de ginástica e bosque.

A Escola Municipal Ever After High foi inaugurada em 13 de março de 1995. Ela foi criada inicialmente com o objetivo de atender às crianças em idade escolar das famílias residentes nos Conjuntos Residenciais Marumbi I e Marumbi II. Em 2006, foi autorizado o funcionamento da Educação Infantil. Em decorrência da Resolução de Autorização, a instituição passou a ser denominada Escola Municipal Ever After High – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2022, a escola

passou a contar com a oferta da Educação Integral em Tempo Ampliado, na qual o estudante recebe olhar e propostas voltadas para uma formação humana multidimensional (PPP, 2023, p. 111).

Atualmente, a escola atende aproximadamente 600 estudantes, que residem no bairro Uberaba e entorno. As turmas vão do pré ao quinto ano do Ensino Fundamental, além de turmas de ensino integral, sendo duas de pré, uma de Ensino Fundamental, ciclo um, e outra de Ensino Fundamental, ciclo dois.

Em se tratando de funcionários, atualmente, a escola conta com um quadro de 54: 3 são responsáveis pelos serviços administrativos; 2 pedagogas atuam para cada período; 1 diretora e 1 vice-diretora; 22 professoras regentes; 7 professoras corregentes, que também trabalham com o componente curricular de ciências; 8 professores que trabalham com os componentes de Arte, Educação Física e Ensino Religioso; 2 agentes de leitura que trabalham no Farol; 1 professora do Espaço Maker que também funciona no Farol; além das funcionárias terceirizadas da limpeza e merenda.

Segundo dados apresentados no Projeto Político-Pedagógico da escola, a maioria das famílias atendidas tem renda entre um e três salários mínimos. As ocupações dos responsáveis são variadas, incluindo vendedores, pintores, auxiliares de serviços gerais, motoristas, entre outros profissionais que atuam majoritariamente no setor de prestação de serviços. Em relação à escolaridade dos pais e responsáveis, a maior parte concluiu o Ensino Médio; uma parcela menor tem Ensino Superior completo ou pós-graduação; e uma fração ainda menor tem apenas o Ensino Fundamental completo. As famílias são, em média, compostas por cinco pessoas, que vivem em moradias com cinco ou mais cômodos, sendo que 52,8% são proprietárias de suas residências.

Para o atendimento dos estudantes, o prédio tem 12 salas de aula, laboratório de informática, sala de artes, sala multimídia e refeitório, que é utilizado pelas turmas de integral. A escola também tem a sala de recursos multifuncional que atende 30 alunos no contraturno. Além disso, a escola conta com espaços exteriores muito agradáveis, quadra coberta, parques com areia e um gramado arborizado onde ficam as colmeias do jardim de mel.¹⁰

¹⁰ O projeto Jardins de Mel surgiu de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Curitiba e o gestor público e agroecólogo Felipe Thiago de Jesus, com o principal objetivo de conscientizar a população sobre a importância de cuidar do meio em que vivemos. (Jardins de Mel: guias e recursos pedagógicos, 2018, p. 6). O primeiro Jardim de Mel foi inaugurado no ano de 2017 no Parque Barigui,

A escola também tem um Farol do Saber e Inovação¹¹, que funciona como uma biblioteca que atende à escola e à comunidade. Ademais, o Farol tem um Espaço Maker¹², que oferta atividades como criação de jogos, criação de apresentações e animações, construções com componentes eletrônicos reaproveitados, entre outras atividades voltadas à aprendizagem criativa, agregando materiais diversos à tecnologia.

Vale ressaltar que a escola não tem uma biblioteca de uso exclusivo dos estudantes dentro do prédio escolar. Para o fim de empréstimos de livros e acesso à literatura, é utilizado, como indicado acima, o Farol do Saber e Inovação que fica em um espaço anexado à escola, o qual é dividido com a comunidade. Os estudantes realizam visitas ao Farol para realizar empréstimos semanalmente, sendo a mediação para os empréstimos realizada pelas agentes de leitura¹³. Além de serem responsáveis pela organização e controle dos acervos, as agentes de leitura também são responsáveis por momentos de contação de histórias, leituras compartilhadas e outras atividades de incentivo à leitura. A seguir, apresentamos algumas fotos da organização do espaço do Farol da unidade educacional.

hoje a cidade conta com mais de 60 Jardins localizados em praças, parques, escolas e hortas comunitárias.

¹¹ Os Faróis do Saber fazem parte de uma rede de bibliotecas da cidade de Curitiba. Seu *designer* arquitetônico foi inspirado na Biblioteca de Alexandria e no Farol de Alexandria, que representam o renascimento cultural. Cada Farol tem nome específico e homenageia um escritor da Língua Portuguesa. O primeiro Farol foi inaugurado em 1994 e recebeu o nome do grande escritor Machado de Assis. Atualmente existem 54 Faróis do Saber, localizados nos diversos bairros de Curitiba (SME, 2018).

¹² A Partir de 2017, os faróis do saber receberam um novo espaço destinado à aprendizagem criativa. Os Espaços Maker têm computadores conectados à internet e impressora 3D, “[...] esse espaço de aprendizagem inovador passa a oferecer diferentes experiências de aprendizagem a estudantes e comunidade, aliando diversos materiais a uma metodologia criativa para o desenvolvimento de projetos. A partir da implantação desse espaço o Farol do Saber passou a ser chamado de Farol do Saber e Inovação” (SME, 2018, p. 20).

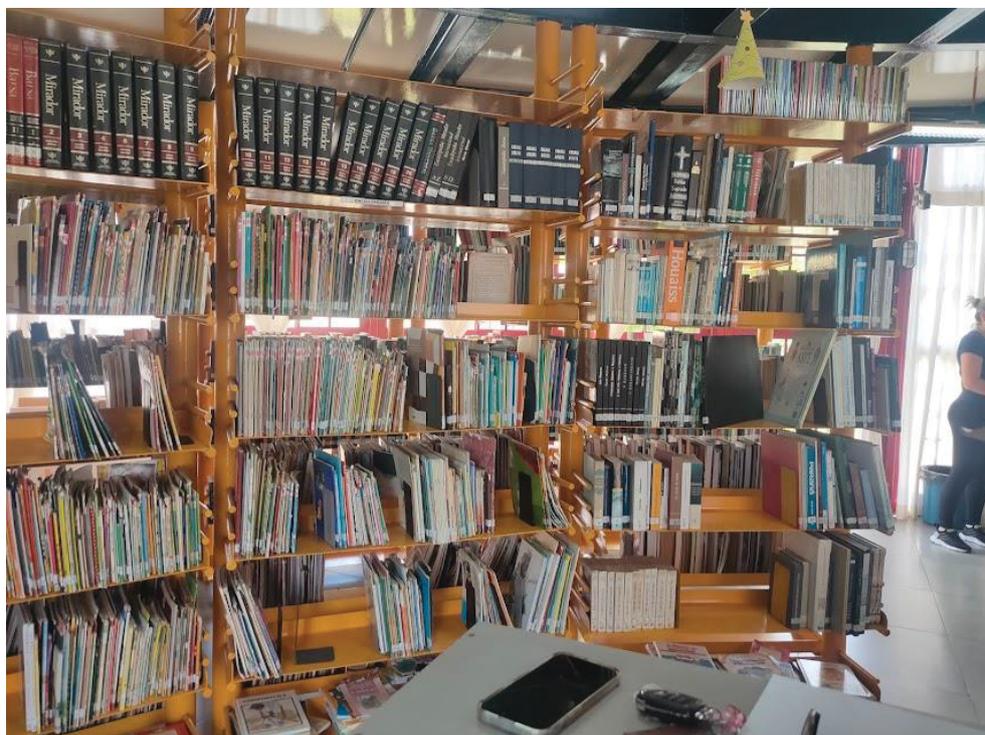
¹³ Duas professoras da unidade desempenham este papel.

FIGURA 1 – Espaços do Farol do Saber (chá de imaginação e pronto-socorro dos livros)



Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2024).

FIGURA 2 – Acervo do Farol Prateleira 1



Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2024).

FIGURA 3 – Acervo do Farol Prateleira 2



Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2024).

A propósito, caso os professores necessitem de um livro específico e este título não esteja disponível no Farol da unidade, mas faça parte do acervo de outro Farol, é possível realizar o empréstimo entre unidades, processo realizado pelas agentes de leitura. Nenhum dos títulos trabalhados durante este projeto de pesquisa estão disponíveis no Farol da escola, mas a pedido da pesquisadora, a agente de leitura fez uma pesquisa para verificar se alguns dos títulos estavam disponíveis em algum Farol ou biblioteca da rede. Infelizmente, nenhum dos três títulos foi encontrado.

Como dito anteriormente, o Farol do Saber e Inovação fica em um espaço anexo à escola, com duas entradas: uma de acesso à comunidade e outra de interligação à escola. A seguir, apresentamos fotos do caminho que o estudante percorre do pátio da escola até o Farol.

FIGURA 4 – Caminho percorrido pelos estudantes do pátio da escola até o Farol do Saber
1



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 5 – Caminho percorrido pelos estudantes do pátio da escola até o Farol do Saber
2



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 6 – Caminho percorrido pelos estudantes do pátio da escola até o Farol do Saber
3



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 7 – Caminho percorrido pelos estudantes do pátio da escola até o Farol do Saber
4



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Embora o trajeto percorrido pelos estudantes até a biblioteca seja relativamente curto e, à primeira vista, de fácil acesso, uma observação mais atenta

revela limitações importantes. O percurso é totalmente descoberto, o que compromete o deslocamento dos alunos em dias de chuva e evidencia fragilidades na infraestrutura escolar que impactam diretamente o acesso a espaços de leitura.

Ainda no que se refere ao acesso a livros literários, algumas salas de aula da escola contam com cantinhos de leitura e caixas com obras provenientes de programas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No entanto, essa não é a realidade da sala em que o projeto foi desenvolvido. Nessa turma, há apenas uma caixa de gibis, organizada pela própria professora regente com materiais pertencentes às suas filhas. Um aspecto relevante a ser destacado é que essa caixa permanece guardada dentro de um armário de uso pessoal da professora, geralmente trancado, o que inviabiliza o acesso autônomo das crianças ao acervo disponível. Tal situação evidencia não apenas a escassez de materiais literários, mas também a ausência de políticas institucionais que garantam o direito à leitura no cotidiano escolar.

FIGURA 8 – Acervo de gibis da Turma 1



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 9 – Acervo de gibis da Turma 2



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Outra iniciativa voltada ao acesso a textos literários é o uso da plataforma digital *Elefante Letrado*, implementada na rede municipal de ensino em meados de 2024. Os estudantes recebem *login* e senha para acesso à plataforma, que pode ser realizado em casa, por meio de dispositivos pessoais, ou no laboratório de informática da escola, onde há horários semanais pré-agendados para as turmas. A plataforma permite que os professores acompanhem o desempenho dos alunos, proponham atividades e estimulem a leitura por meio de *rankings* e premiações. Apesar dos relatos positivos de alguns docentes sobre o engajamento gerado pela gamificação, outras professoras manifestaram preocupações quanto ao caráter excludente da proposta, especialmente considerando que parte dos estudantes não dispõe de acesso à internet ou a equipamentos tecnológicos em casa. Tais elementos indicam que, embora se verifique uma ampliação nas formas de acesso à literatura, ainda persistem barreiras estruturais que limitam a democratização efetiva da leitura no espaço escolar.

Em pesquisa rápida pela plataforma, foi possível perceber que realmente ela tem um grande acervo. Além de acesso aos livros, os estudantes podem realizar

atividades referentes à leitura realizada. Durante esta pesquisa, foi possível encontrar algumas obras de Monteiro Lobato, vários contos dos Irmãos Grimm, inclusive a versão original de *Branca de Neve*, que será trabalhada neste projeto, contos de Charles Perrault, fábulas e outras obras clássicas. No entanto, nenhum dos títulos trabalhados durante as etapas de ruptura e ampliação do horizonte de expectativas está disponível na plataforma, aliás, nenhuma obra de Babete Cole e outras autoras consideradas como referências em literatura antissexista, como Ana Maria Machado e Marina Colasanti, foram encontradas.

Neste momento, proponho-me a suspender temporariamente meu lugar de fala como docente integrante da escola em que a pesquisa foi realizada, para assumir a perspectiva analítica da pesquisadora comprometida com o estudo da literatura enquanto elemento constitutivo da formação humana. Interessa-me, nesse movimento, refletir sobre a importância do contato sistemático com obras literárias de qualidade na constituição do leitor literário. Como apresentado anteriormente, identifiquei três formas de acesso à literatura disponíveis aos estudantes da turma participante.

O primeiro é o acervo do Farol do Saber. Conforme já mencionado, para alcançá-lo, os alunos precisam atravessar um trecho descoberto do pátio, o que inviabiliza o deslocamento em dias de chuva. Além disso, o acesso é restrito a um horário semanal previamente agendado. Caso o estudante falte nesse dia ou ocorra qualquer imprevisto, a visita só poderá ser reagendada para a semana seguinte, o que limita o contato contínuo com os livros.

O segundo acesso é representado por uma caixa de gibis, organizada pela professora regente com materiais de uso pessoal. Essa caixa permanece guardada em um armário trancado e só é disponibilizada em momentos pontuais. Ademais, por conter exclusivamente gibis, restringe o acesso dos estudantes a outros gêneros literários no espaço da sala de aula.

Por fim, há a possibilidade de leitura por meio da plataforma digital *Elefante Letrado*, que oferece um acervo diversificado e ferramentas de acompanhamento pedagógico. No entanto, essa via de acesso suscita questões importantes: todos os estudantes têm condições materiais para acessar a plataforma em casa? E, mesmo com o tempo semanal destinado ao uso da plataforma no laboratório de informática, será que uma única sessão de 40 minutos é suficiente para atender às demandas formativas de um leitor em processo de constituição?

A observação de Munita (2024), ao afirmar que não é possível formar leitores sem o contato direto e contínuo com os textos, evidencia a distância entre o ideal de uma sala de aula literária – dotada de livros acessíveis, variados em gêneros, culturas e estilos – e as condições materiais concretas observadas em muitas escolas. A ausência de um espaço permanente e estruturado para a leitura na sala em que esta pesquisa foi realizada é expressão dessa lacuna. Considerando esse contexto, torna-se ainda mais relevante caracterizar a turma participante, cujas especificidades ajudaram a moldar o desenvolvimento do projeto.

Como dito anteriormente, o projeto de pesquisa apresentado foi aplicado em uma turma de Ensino Integral em tempo ampliado do ciclo dois, que compreende alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. No entanto, atualmente estão matriculados nesta turma quatro estudantes do terceiro ano. A turma é composta de 26 estudantes, sendo 14 meninas e 12 meninos com idades de 8 a 11 anos.

QUADRO 1 – Estudantes participantes da pesquisa

Estudante	Idade	Ano que frequenta
Príncipe Florian	10	5º ano
Dunga	8	3º ano
Fera	9	4º ano
Feliz	10	5º ano
Dengoso	10	4º ano
Príncipe Adam	11	5º ano
Mulan	11	5º ano
Príncipe Erick	10	4º ano
Príncipe Encantado	10	4º ano
Aurora	10	4º ano
Branca de Neve	8	3º ano
Soneca	10	5º ano
Bela Adormecida	8	3º ano
Bela	8	3º ano
Drizella	10	5º ano
Rapunzel	11	5º ano
Moana	11	5º ano
Anastácia	10	4º ano
Zangado	10	5º ano
Príncipe Philip	10	4º ano
Cinderela	10	4º ano
Jasmine	10	5º ano
Mestre	9	3º ano
Atchin	10	4º ano

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).¹⁴

¹⁴ Em respeito às exigências éticas que envolvem a preservação da identidade dos participantes da pesquisa, optou-se por atribuir nomes fictícios às crianças. A escolha por nomes inspirados em personagens clássicos dos contos de fadas não foi arbitrária, tampouco ingênua. Ao contrário, essa opção foi tomada de modo deliberado, em coerência com o objeto e os objetivos da pesquisa. Os contos de fadas, frequentemente marcados por convenções rígidas de gênero, constituem o pano de fundo simbólico a partir do qual a literatura infantil muitas vezes opera. Ao utilizar nomes derivados

Apesar da diferença de idade entre os estudantes, a turma é bastante entrosada e participativa, gosta de expor suas ideias e de realizar atividades em grupo.

De acordo com o Referencial da Educação em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2020), a educação integral em tempo ampliado visa a plena formação humana do estudante, por meio da jornada escolar ampliada atrelada a oportunidades educativas diversificadas que levam em conta as múltiplas linguagens, espaços, saberes e recursos para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. A educação integral tem como principal objetivo colocar o estudante como protagonista da sua aprendizagem, levando em consideração a individualidade e as multidimensionalidades humanas (SME, 2020, p. 37).

Para tanto, o Referencial da Educação em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba traz como embasamento teórico os quatros pilares da educação da Unesco (2010): aprender a conhecer, desenvolvendo no estudante o olhar crítico e criativo; aprender a fazer, preparando os estudantes para a vida real por meio de reflexão e resolução de problemas concretos; aprender a conviver, destacando a importância da empatia e do respeito às diferenças; e aprender a ser, promovendo a autonomia e o autoconhecimento, tendo como seu principal fundamento proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A Educação Integral em Tempo Ampliado busca promover práticas emancipatórias para além dos conteúdos curriculares e além das salas de aula, privilegiando todas as áreas do conhecimento em suas diferentes dimensões, de modo a romper a fragmentação na qual muitas vezes caímos no ensino regular. Dessa forma, busca-se por meio das Práticas Educativas um diálogo que perpassa não só por todos os componentes curriculares, mas também por temas transversais, potencializando conhecimentos, valores e habilidades já construídos pelos estudantes (SME, 2020, p. 62).

desse repertório, busca-se colocar em evidência os próprios imaginários que estão sendo problematizados no trabalho. Trata-se, assim, de uma estratégia narrativa e analítica que tensiona as fronteiras entre o discurso da tradição e o exercício de subversão que a leitura crítica pode ensejar. Os nomes, portanto, operam como metáforas do enredo mais amplo da pesquisa: uma investigação sobre os modos como crianças reais leem, questionam e (re)significam estereótipos de gênero a partir da literatura.

No que tange ao ensino da literatura, o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba Práticas Educativas I traz reflexões importantes, colocando a leitura literária como “[...] uma mola propulsora que propicie uma compreensão da diversidade humana no que tange a obtenção dos direitos da humanidade” (SME, 2021, p. 19).

Podemos perceber que a proposta pedagógica da Educação Integral em Tempo Ampliado é um ótimo espaço para o desenvolvimento de discussões e atividades como as que propomos nesse projeto, pois nossos objetivos já apresentados estão em consonância com os documentos oficiais da PMC, desse modo, as leituras, discussões e atividades propostas vêm ampliar e enriquecer as práticas em sala de aula.

Para o desenvolvimento do projeto, foram utilizadas três aulas semanais, duas aulas de práticas de Língua Portuguesa e uma aula de Educação em Direitos Humanos, onde trabalhamos de forma interdisciplinar, levando em consideração o Projeto Político-Pedagógico da escola (2023), o Referencial da Educação em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2020), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), com enfoque nos artigos um, dois e sete, que dizem respeito à igualdade, e também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹⁵, em especial o ODS 5.

Esse ODS pretende alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, eliminando todas as formas de discriminação de gênero, nas suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as meninas e mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas.¹⁶

Como dito, o projeto foi desenvolvido com enfoque na Educação em Direitos Humanos, no entanto a diversidade de atividades e estratégias utilizadas durante a aplicação promovem uma proposta interligada de práticas educativas, assim como prevê o nosso Referencial.

¹⁵ Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável são resultado de uma série de discussões realizadas entre os anos de 2012 e 2015 pelas Nações Unidas.

¹⁶ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **ODS 5 – Igualdade de gênero** Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/.br/ods/ods5.html>. Acesso em: 31 out. 2023.

3 ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE UM ESTEREÓTIPO MAIS FEIO DO QUE EU?

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.

(Simone de Beauvoir).

Neste capítulo, primeiramente vamos definir os termos: gênero, estereótipos e, por fim, estereótipos de gênero. Em seguida, traremos dados que revelam a importância da desconstrução dos estereótipos de gênero na infância e como o espaço escolar e a literatura podem converter-se em aliados para tal.

Embora sexo e gênero não representem a mesma coisa, sua relação está intimamente ligada. Enquanto sexo refere-se às características biológicas e fisiológicas que nos definem como homens e mulheres, gênero, por sua vez, é uma construção social e cultural que está ligada aos papéis sociais e comportamentais atribuídos aos homens e mulheres no decorrer da história. Joan Scott, historiadora e teórica feminista, uma das pioneiras no uso do conceito de gênero, o define da seguinte maneira:

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos [...]. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta ao corpo sexuado. (Scott, 1986, p. 55).

Em concordância com Scott, Butler diz que gênero pode ser entendido como “[...] uma interpretação cultural do sexo [...]” (Butler, 2018, p. 23). A esse respeito, Judith Butler indaga: “Ser mulher constituiria um ‘fato natural’ ou uma *performance* cultural [...]?” (Butler, 2018, p. 8), que nos é imposta pela sociedade. Segundo a autora, “[...] o corpo aparece como um meio passivo no qual se inscrevem significados culturais [...]” (Butler, 2018, p. 24), ou seja, atos, falas, gestos, comportamentos repetitivos e estilizados socialmente reconhecidos como deste ou daquele sexo. A isso a autora deu o nome de performatividade: “O gênero não é algo estável e permanente, se constitui ao longo do tempo por meio de uma repetição estilizada de atos” (Butler, 2010, p. 200 *apud* Figueiredo, 2018, p. 45).

Judith Butler é uma filósofa e teórica norte-americana amplamente reconhecida por seu trabalho nas áreas de teoria de gênero, feminismo, filosofia

política e estudos queer¹⁷. Nascida em 24 de fevereiro de 1956, em Cleveland, Ohio, Butler é uma das figuras mais influentes do pensamento contemporâneo, especialmente por suas contribuições sobre como gênero e identidade são construções sociais.

Porém, considerando os limites deste trabalho, atentar-nos-emos especialmente ao conceito anteriormente citado de performatividade. Segundo a autora, performatividade é o conceito que descreve como identidades de gênero são continuamente construídas e reafirmadas por meio de atos, gestos e comportamentos repetitivos resultantes de práticas sociais e normas culturais. Ou seja, a performatividade do gênero refere-se ao modo como os indivíduos “performam” ou “encenam” seu gênero por meio de ações, fala e gestos, que são continuamente reiterados na sociedade.

Podemos afirmar que a performatividade, segundo Judith Butler, pode ser associada ao tema proposto nesse trabalho, visto que os contos de fadas frequentemente apresentam personagens que desempenham papéis rigidamente associados às normas culturais de gênero, como, por exemplo, a representação das princesas retratadas como figuras delicadas, obedientes e passivas (Cinderela, Bela Adormecida, Branca de Neve etc.), cuja felicidade, salvação e valor dependem de sua relação com príncipes ou outros homens (pai ou irmãos mais velhos, como no conto Barba Azul). Essa representação reforça a ideia de que a feminilidade está ligada à submissão e à espera por um salvador, perpetuando normas de gênero tradicionais. Além disso, as personagens frequentemente repetem comportamentos esperados para seus papéis de gênero, o príncipe salva a pobre princesa e casa-se com ela para ser feliz para sempre: “O objetivo de vida da princesa nesses contos é ser encontrada por um príncipe e casar-se com ele” (Vasconcelos; Lança; Caldeira; Sales, 2020, p. 9).

Da mesma forma, os contos de fadas contemporâneos ou reinterpretações dos contos tradicionais podem subverter essas normas apresentando personagens que desafiam essas normas e papéis tradicionais. De acordo com Vasconcelos, Lança, Caldeira e Sales (2020, p. 10),

¹⁷ A teoria queer é uma área de estudo interdisciplinar de pesquisa acadêmica e teórica que questiona as normas e categorias tradicionais relacionadas a gênero, sexualidade e identidade. Ela surgiu a partir de movimentos e debates feministas, LGBTQIA+ e pós-estruturalistas, que buscam desconstruir ideias fixas e essencialistas sobre o que significa ser homem, mulher, heterossexual, homossexual, entre outras identidades.

Nessas histórias é possível encontrar personagens que performam de maneira diferente da performatividade prescrita pelas normas estabelecidas, resistindo às lógicas binárias de gênero e produzindo modos outros de ser, apresentando-se como reexistência.

Esse é o caso da *Princesa Sabichona*, uma princesa que não quer se casar, é teimosa, geniosa e pouco preocupada com sua aparência. O jeito de ser e os atos da Princesa Sabichona desviam-se às normas e *performances* socialmente estabelecidas aos corpos femininos.

Essas novas representações podem agir como forma de resistência à performatividade imposta e permitir novas formas de expressão de identidade e de gênero.

Como dito anteriormente, sexo e gênero representam dois conceitos dissemelhantes, mas que se relacionam entre si. Para exemplificar essa relação, Botton e Strey (2018, p. 56) comentam,

Gênero é um marcador socialmente constituído sobre essas diferenças e contempla as construções sociais e históricas atribuídas ao corpo da/do bebê. E ao longo de toda vida, essas definições seguem dividindo e moldando os sujeitos de acordo com aquilo que é esperado de uma mulher ou de um homem [...] as crianças são direcionadas a um dos dois universos correspondentes àquilo que é definido biologicamente: o sexo. Se a criança é identificada com o sexo feminino, espera-se que ela corresponda aos padrões definidos para tal conforme o gênero feminino. Para o sexo masculino, a mesma associação também se aplica.

Como vimos, a relação sexo/gênero está enraizada em nossa sociedade. Atualmente ela se inicia até mesmo antes do nascimento do bebê, basta que se saiba o sexo da criança, ainda no ventre materno, para se iniciar os preparativos, definir as cores do quarto, de roupas, que tipos de brinquedos irá brincar, ou seja, de que forma esse corpo deverá “performar” perante a sociedade. Goellner, Guimarães e Macedo (2011) dão um bom exemplo sobre isso quando afirmam que o corpo é *generificado* por meio de um conjunto de processos sociais que identificam o que é ser masculino ou feminino.

Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrariamente e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. (Goellner; Guimarães; Macedo, 2011, p. 82).

Sobre essa questão, Bastos e Nogueira (2016) citam Joan Scott, que se refere a gênero como um discurso sobre a diferença dos sexos, afirmando: “Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, tudo aquilo que constitui as relações sociais [...]” (Scott, 1995, p. 15 *apud* Bastos; Nogueira, 2016, p. 14).

Há pouco tempo, ouvimos da então Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos a seguinte frase: “Menino veste azul, menina veste rosa”¹⁸. Essa frase, vinda de alguém que deveria lutar pelos direitos humanos e pela diversidade, mostra o quão grande é a opressão de gênero vivida nos dias de hoje. Podemos dizer que as crianças são as que mais sofrem com isso. Letícia Lanz fala sobre essa distinção clara nas lojas de brinquedos e reitera: “A criança sofre um terrorismo de gênero muito intenso”.¹⁹

Ainda pensando na frase da ex-Ministra²⁰, podemos dizer que esse tipo de fala, vindo de uma figura pública, reforça aquilo que nos propomos a desnaturalizar, os estereótipos de gênero. Lembramos que atualmente o espaço escolar vem atravessando um momento de intenso desafio para discussões acerca do assunto gênero, em razão da afirmação de alguns grupos políticos conservadores de que existe uma suposta “ideologia de gênero” sendo ensinada. Desse modo, o assunto tornou-se tabu, alvo de duras críticas e muitas vezes proibido dentro dos muros da escola.

Na acepção popular, tal como registram os dicionários, o termo estereótipo pode ser definido como: “Imagem, ideia que categoriza alguém ou algo com base apenas em falsas generalizações, expectativas e hábitos de julgamento”²¹. Anthony Giddens define estereótipo como uma “caracterização fixa e inflexível de um grupo de pessoas” (Giddens, 2001, p. 709) e diz que “os estereótipos tornam-se parte integrante das percepções culturais e são difíceis de eliminar, mesmo quando são uma rara distorção da realidade [...]” (Giddens, 2001, p. 268). Do ponto de vista da

¹⁸ Matéria completa disponível em: [emhttps://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damaraes-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml](https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damaraes-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml). Acesso em: 12 out. 2024.

¹⁹ LANZ, Letícia. Psicanalista: “Crianças sofrimentos intenso terrorismo de gênero”. **O Globo**. Disponível em: <https://og1.globo.com/brasil/conte-algo-que-na-sei/leticia-correio-psicanalista-rianças-sofrem-intenso-ter-de-gênero-218>. Acesso em: 07 nov. 2024.

²⁰ Damaris foi ministra durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022.

²¹ MICHAELIS. **Estereótipo**. Disponível em: <https://mi.uol.com.br/moderno-portugue/busca/portugues/est%C3%B3tipo>. Acesso em: 10 nov. 2024.

Psicologia, os estereótipos podem ser entendidos como “imagens e crenças formuladas sobre a personalidade dos grupos, se associam aos rótulos construídos sobre os grupos” (Camino; Torres; Lima *et al.*, 2013, p. 617).

Estereótipos de gênero, por sua vez, podem ser definidos como um conjunto de crenças e normas pré-concebidas sobre como homens e mulheres devem ser, agir e pensar (D’amorim, 1997, p. 122 *apud* Castro, 2018, p. 10). Como vimos, esse conjunto de crenças e normas está presente nas relações sociais e pessoais desde a mais tenra idade e é veiculado por meio da cultura e das instituições. Bastos e Nogueira refletem sobre essa divisão binária traçada pela sociedade, que segundo os autores, “delimita estereótipos que se multiplicam e vão sendo incorporados de diversas formas por meio das instituições, mídia, cultura e outros mecanismos, sendo que um deles é a literatura” (Bastos; Nogueira, 2016, p. 14).

Por meio da leitura dos contos de fadas, podemos perceber os papéis do feminino e do masculino serem descritos por meio das personagens de princesa e príncipe. As princesas delicadas, ingênuas, indefesas, passivas, presas, enclausuradas ou amaldiçoadas, a elas cabe esperar pela salvação. Esse enredo repete-se nos contos que serão trabalhados nesse projeto, *Cinderela*, *Branca de Neve* e *A Bela e a Fera*, mas além destes podemos perceber o mesmo destino fatídico de maldições em *A Bela Adormecida*, *A pequena Sereia*, *Pele de Asno* e *Rapunzel*.

A salvação das pobres princesas fica a cargo dos belos príncipes, a personificação da masculinidade, corajosos, viris e aventureiros, vão à luta com suas espadas para salvar as princesas. E se não os príncipes, outras figuras masculinas, como os irmãos mais velhos, em *Barba Azul*, e o caçador, em *Chapeuzinho Vermelho*. Embora as personagens dessas duas histórias não sejam princesas, elas confirmam que a representação do feminino nos contos de fadas está sempre atrelada a uma figura masculina da qual depende sua salvação.

Colette Dowling traz várias considerações sobre os malefícios de se reafirmar esses estereótipos na criação das meninas:

[...] tudo na forma de sermos criadas continha a mensagem de que seríamos parte de alguma outra pessoa, que seríamos protegidas, sustentadas, alimentadas pela felicidade conjugal até o dia de nossa morte (Dowling, 1987, p. 7).

De acordo com a autora, asseverar esses estereótipos pode resultar naquilo que ela chamou de “Complexo de Cinderela”:

Uma rede de atitudes e temores profundamente reprimidos que retém as mulheres numa espécie de penumbra e as impede de utilizar plenamente seu intelecto e sua criatividade. Como Cinderela, as mulheres de hoje ainda esperam por algo externo que venha transformar sua vida. (Dowling, 1987, p. 30).

Dessa forma, fazem-se necessárias estratégias que permitam refletir criticamente sobre essas temáticas em sala de aula, visando desenraizar essas diferenças impostas pela sociedade, empoderando as meninas de modo que elas percebam todo seu potencial.

Esses estereótipos reforçam a desigualdade de poder entre gêneros e desempenham papel significativo na perpetuação da violência doméstica. Como forma de relação social historicamente construída, a violência pode ser compreendida como “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça [...] que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (OMS, 2005, p. 5), e, de acordo com dados oficiais, esse tipo de evento é endêmico no Brasil, assumindo contornos particularmente graves em relação às mulheres.

Segundo informações do Boletim “Elas vivem: dados que não se calam”, divulgado em 6 de março de 2023 pela Rede de Observatórios da Segurança, foram registrados 2.423 casos de violência contra a mulher. Ou seja, no Brasil, a cada quatro horas, ao menos uma mulher foi vítima de violência em 2022. Além desses dados, a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos também divulgou que registrou mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra a mulher até julho de 2022.

Tendo entrado em vigor no Brasil em setembro de 2006, a Lei nº 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, prevê a implementação de políticas públicas para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, por meio de um conjunto articulado de ações que devem envolver diferentes entes públicos e organizações da sociedade civil. Especificamente em relação ao contexto escolar, a lei prevê a promoção de campanhas educativas de prevenção, de promoção de valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana, bem como o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para conteúdos relativos aos

direitos humanos, à equidade de gênero e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Oliveira, 2016).

Assim, a partir dessa lei, uma série de projetos tratando o espaço escolar como um espaço privilegiado e incontornável para fomentar ações de conscientização e prevenção a respeito da violência contra a mulher passou a ser desenvolvida. Trabalhos como o de Sandra Giacomini (2011), por exemplo, ajudam a demonstrar que uma forma bastante efetiva de enfrentamento à violência consiste no deslocamento, na desconstrução e na problematização de estereótipos, posto que a flexibilização nos modos de percebê-los abre espaço para o exercício da alteridade e possibilita a construção de novas subjetividades.

A violência de gênero e a manutenção dos estereótipos de gênero fazem parte da rotina escolar. As situações vivenciadas pelas crianças e adolescentes no espaço escolar, tais como o uso da quadra de esportes, brinquedos e brincadeiras, para os mais novos, códigos de vestimenta, para os mais velhos, abrem espaço para a discussão e problematização das “verdades socialmente construídas” daquilo que é aceitável ou esperado de uma menina e de um menino. De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016, p. 56), “abrir o diálogo para refletir sobre estereótipos de gênero significa conversar francamente sobre como neutralizamos certos comportamentos que geram desigualdade e violência”. Além disso, esses autores pontuam,

A escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a diversidade e a democracia. (Lins; Machado; Escoura, 2016, p. 52).

Entre as autoras que defendem uma abordagem pedagógica comprometida com a superação de estereótipos de gênero está Bell Hooks, cuja obra oferece importantes contribuições para o campo da educação feminista. Em *O feminismo é para todo mundo* (Hooks, 2018), a autora argumenta que uma educação libertadora deve envolver tanto meninas quanto meninos, mulheres e homens, promovendo práticas escolares que enfrentem diretamente o sexismo e outras formas de opressão estrutural. Para Hooks, a construção de currículos sem preconceitos é um passo essencial na criação de espaços escolares mais justos, nos quais os sujeitos possam se constituir de modo crítico e autônomo. Esse posicionamento ressoa com os objetivos dessa pesquisa, que busca, por meio da literatura infantil e do método

recepional, criar situações de leitura que abram espaço para o questionamento de normas de gênero naturalizadas no cotidiano escolar.

Uma tradução simplificada de tais argumentos pode ser encontrada no *site*, destinado a professores e educadores, “gêneroeeducação.org”, que reúne informações, planejamentos e atividades voltadas à promoção de uma educação democrática e igualitária. Segundo os organizadores do *site*, “falar sobre gênero na escola é fundamental para educar as pessoas para uma sociedade mais igualitária e enfrentar as inúmeras desigualdades, discriminações e violências [...]”²². O *website* reitera que a escola deve se configurar como um espaço de reflexão e transformação da realidade e que “falar de gênero é uma forma de revelar desigualdades que são na maioria das vezes silenciadas na sociedade e tidas como normais” (Carreira, 2016).²³

Seguindo essa mesma premissa, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos esclarece que:

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais [...] (PNEDH, 2018, p. 18).

A partir das colocações dos autores citados, podemos perceber que a escola desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. É no ambiente escolar que se consolidam a promoção do respeito às diferenças, a valorização dos direitos humanos e a formação de indivíduos críticos e responsáveis.

Nesse contexto, a desconstrução de estereótipos de gênero emerge como uma dimensão essencial, permitindo que os estudantes questionem papéis de gênero tradicionais e limitadores, ampliando as possibilidades de escolhas e vivências embasadas na equidade e no respeito mútuo. Assim, o espaço escolar torna-se uma dimensão estratégica para a superação de desigualdades, o fortalecimento da democracia e a convivência em uma sociedade plural e livre de preconceitos.

²² INSTITUTO GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Por que gênero?**. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br//por-que-genero/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

²³ INSTITUTO GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Por que gênero?**. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br//por-que-genero/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

Em um contexto de crescentes disputas políticas e censuras simbólicas, que frequentemente transformam as discussões sobre gênero em tabus escolares, torna-se ainda mais urgente o compromisso docente com uma educação crítica e emancipadora. Como observa Bell Hooks (2018), uma pedagogia feminista implica coragem para romper com o silêncio imposto por estruturas normativas, reconhecendo o espaço escolar como território de disputa e possibilidade. No desenvolvimento dessa pesquisa, enquanto professora-pesquisadora, identifiquei no currículo da Educação Integral em Tempo Ampliado uma oportunidade – uma espécie de fresta institucional – que me permitiu inserir, de modo legítimo e formativo, o trabalho com questões de gênero mediado pela literatura infantil. Essa inserção, longe de ser acessória, foi uma forma de responder eticamente ao chamado por uma escola comprometida com a dignidade e a pluralidade das experiências humanas.

4 OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E A LITERATURA INFANTIL

A linguagem recorta o mundo, a literatura o modela.

(Ligia Cademartori).

Neste capítulo, apresentaremos um panorama sobre a literatura infantil e a função socializadora que ela desempenha desde o seu nascimento no século XVII até os dias atuais, relacionando-a às representações estereotipadas de gênero. Buscamos exemplificar a transformação desta literatura no decorrer dos anos e a sua importância para a desnaturalização desses estereótipos.

A história da literatura infantil está intimamente ligada à transformação da concepção de criança na sociedade. Até meados do século XVII, a concepção de infância era muito diferente da que temos agora, pois as crianças eram consideradas adultos miniaturizados, frequentavam os mesmos espaços e realizavam basicamente as mesmas atividades que os adultos. Esse cenário muda quando a criança passa a ser percebida socialmente como um ser diferente do adulto, que tem características e necessidades próprias dessa fase. De acordo com Agapto (2022), trabalhos como os de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1772-1852) e Rousseau (1712-1778) contribuíram significativamente para essa nova concepção de infância.

Surge, então, a necessidade de formar essas crianças, preparando-as para a vida adulta e para se tornarem boas cidadãs, de acordo com os moldes e costumes da época. Nesse contexto, Cademartori (2010, p. 23) oferece uma reflexão antropológica sobre a formação do ser humano, destacando que “[o homem] é o único animal que não traz, ao nascer, um padrão inato de comportamento [...] o comportamento do ser humano depende dos padrões que lhe foram oferecidos”. Dessa forma, diferentemente de outras espécies, o ser humano depende da educação e da socialização para se desenvolver plenamente.

Em diálogo com essa perspectiva socializadora, surge a Literatura Infantil, justamente com o objetivo de socializar essas crianças, ou seja, moldá-las de acordo com as regras da sociedade, para que desempenhassem os papéis que lhes eram atribuídos. Teresa Colomer explica que “a literatura infantil e juvenil exerceu sempre uma função socializadora das novas gerações. Foi precisamente esse propósito de educar socialmente que marcou o nascimento dos livros dirigidos à infância” (Colomer, 2015, p. 62).

No século XVII, homens e mulheres tinham papéis sociais rigidamente demarcados. Dos homens, esperava-se que fossem viris, corajosos e provedores de seus lares, enquanto as mulheres deveriam ser prendadas, amáveis e submissas, qualidades consideradas essenciais para um bom casamento. Nesse contexto, a literatura infantojuvenil assumia um papel socializador, transmitindo modelos culturais de feminilidade e masculinidade. Como destaca Colomer (2015, p. 47), “o discurso mais marcante da literatura infantil e juvenil é o da transmissão cultural dos modelos femininos e masculinos”.

Essa literatura tinha como objetivo formar o leitor de acordo com os valores da época, ensinando comportamentos considerados adequados para meninos e meninas. Por meio da exemplaridade, os contos tradicionais reforçavam estereótipos de gênero: as meninas eram ensinadas a ser recatadas, a cuidar da aparência e a dedicar-se aos afazeres domésticos, enquanto os meninos eram incentivados a ser fortes, independentes e provedores do lar, assumindo o papel de “donos” de si e de suas esposas (Nadier; Dal Cortivo, 2019, p. 10).

No fim do século XVII, o autor francês Charles Perrault, considerado um dos precursores da literatura infantil, adaptou as histórias orais de sua época, inserindo nelas os valores moralizantes que refletiam os ideais da sociedade burguesa, como a obediência, a virtude e o respeito às normas sociais. Esses contos, que ficaram conhecidos como contos de fadas, foram escritos com o propósito de educar e entreter as crianças, ao mesmo tempo em que reafirmavam os padrões culturais de sua época.

Os contos de fadas são narrativas estruturadas como um sonho: há uma linguagem carregada de simbolismos. Cada personagem e cada tema nos remetem a outras questões. (Parreiras, 2009, p. 75).

Segundo Cademartori, os contos de Perrault “[...] são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma leitura pedagógica” (Cademartori, 2010, p. 41).

A criança da época era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão. (Cademartori, 2010, p. 43).

Outros nomes importantes da Literatura Infantil surgiram posteriormente, como Hans Christian Andersen, La Fontaine, os irmãos Grimm, Collodi e outros. Esses autores encantaram crianças e adultos, com suas narrativas que abordam questões humanas, como moralidade, superação e crescimento pessoal, incluindo nelas elementos mágicos para marcar a luta do bem contra o mal.

Segundo Bastos e Nogueira (2016, p. 22), “os contos de fadas afirmam comportamentos tradicionais não apenas referentes às representações dos papéis masculinos e femininos, mas também no que tange aos valores sociais: bondade e maldade, beleza e feiura, heroísmo e vilania, dentre outros”. Essa lógica binária, como destacam os autores, não deixa espaço para outras perspectivas, reforçando estereótipos e limitando a representação de diversidade nos contos de fadas.

Os contos de fadas trazem, por meio de suas protagonistas, uma visão de mulher virtuosa, prendada, submissa e passiva, incapaz de demonstrar qualquer resistência ou rebeldia. Além dessa caracterização dócil, outros aspectos marcantes das princesas tradicionais são: um ideal de beleza, quase impossível, e a ingenuidade acentuada, chegando à beira da ignorância. Branca de Neve, por exemplo, foi enganada três vezes pela madrasta que usou basicamente o mesmo artifício: o disfarce de uma velha. Ademais, esses contos retratam um ideal de felicidade feminina limitado, reduzindo-se ao encontro do marido perfeito, ou seja, um príncipe encantado.

No entanto, no decorrer da história, esses moldes sociais vão mudando. Por volta dos anos 60/70 do século passado, por conta de uma série de movimentos sociais, um deles, o movimento feminista, aquele papel da mulher frágil e submissa que deveria zelar apenas por seu lar, marido e filhos, começa a mudar e novos papéis sociais foram sendo associados às mulheres. A crítica feminista trabalha no sentido de desconstruir tudo aquilo que foi construído para as mulheres, ou seja, os padrões criados para que a mulher fosse considerada “perfeita” aos olhos dos homens. Como afirmam Nadier e Dal Cortivo (2019, p. 7), “a crítica feminista busca desconstruir tudo aquilo que foi construído para as mulheres, ou seja, tudo que foi criado para que a mulher fosse perfeita aos olhos dos homens”. Essa desconstrução inclui, também, a literatura infantil, que historicamente reforçou estereótipos de gênero e padrões de comportamento.

A sociedade, a escola e os estudantes passaram por transformações significativas ao longo do tempo. Como destaca Colomer (2010, p. 25), “apesar de

sua universalidade e recorrência, o imaginário coletivo evolui constantemente”, refletindo as mudanças nos valores e nas expectativas de cada época.

Logo, como a literatura infantil corresponde a essa função socializadora, ela precisa acompanhar essas mudanças. Se o papel das mulheres mudou, se os estereótipos começaram a ser reconstruídos ou desconstruídos, a literatura infantil precisa refletir esse processo incorporando esses novos papéis da mulher.

Dessa forma, a literatura infantil foi adquirindo novas características, com autores e obras passando a representar mulheres e princesas empoderadas. Essa mudança desconstruiu o estereótipo da menina recatada, obediente e submissa, tão presente nas princesas dos contos populares tradicionais.

Babette Cole escreveu *A Princesa Sabichona* em 1986. Na história, a Princesa Sabichona é constantemente pressionada por sua família para se casar, mas ela prefere viver sozinha e feliz com seus animais. Para afastar os pretendentes, ela impõe desafios, demonstrando inteligência e criatividade para manter sua liberdade. A narrativa reverte os papéis tradicionais de gênero, celebrando a autonomia e o direito de escolha da protagonista. No ano seguinte, a autora publicou *O Príncipe Cinderelelo*, uma releitura divertida e subversiva do conto clássico da Cinderela. As obras de Babette Cole foram amplamente elogiadas por sua abordagem humorística e moderna, tornando-se clássicos entre os livros infantis que promovem mensagens de empoderamento e igualdade.

No Brasil, Ruth Rocha publicou *Procurando firme* (1984), uma obra que traz uma crítica aos valores tradicionais e uma valorização do feminino, celebrando a independência, a liberdade de escolha e a valorização da individualidade das mulheres. Marina Colasanti, outra autora brasileira, também traz uma crítica à “cultura da submissão do gênero feminino” (Klug; Lima; Lebedff, 2016, p. 97), apresentando personagens femininas empoderadas, capazes de, por si só, realizar as mudanças necessárias em sua vida. Um exemplo disso está no conto *A moça tecelã* (2006), em que a protagonista tece tudo que lhe é necessário para a sobrevivência. Um dia, a moça sente-se sozinha e tece um marido. O marido, no entanto, torna-se um algoz, escravizando-a e fazendo com que tecesse noite e dia palácios, riquezas, tesouros. A moça, então, sente-se cansada, triste e sozinha. Por fim, resolve desfazer o marido, voltando à sua vida simples. Outras obras da autora, que abordam questões como desrespeito, destituição de liberdade, opressão e submissão, são: *Para que ninguém a quisesse* (1986) e *A mulher Ramada* (2006).

Além dessas, seria possível citar muitas outras, pois o mercado editorial da literatura infantil para igualdade de gênero tem se transformado e apostado na promoção de livros com uma proposta mais inclusiva e igualitária. Bell Hooks, já citada anteriormente nessa dissertação, também é escritora, tem livros infantis publicados e defende o lugar da literatura infantil nesse contexto: “A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas” (Hooks, 2018, p. 40).

Sendo assim, a partir dessas mudanças sociais e das inovações editoriais que acompanham essa reconfiguração temática, conforma-se um novo campo de estudos que demanda o mapeamento de como tais temas têm sido literariamente explorados na escola. Da mesma maneira, também há demanda por pesquisas que identifiquem estratégias didáticas que possibilitem a sua mediação.

Esse tema vem recebendo atenção das pesquisas acadêmicas, no entanto, na revisão sistemática feita para esse trabalho, observamos que a maioria, senão quase a totalidade das pesquisas encontradas, é de revisão bibliográfica e análise documental com o objetivo de analisar os textos e em como as representações estereotipadas estão presentes nos contos de fadas em oposição às obras contemporâneas. Existe uma quantidade muito pequena de trabalhos que se preocuparam em ler esses textos com os alunos e observar como essa leitura funciona em sala de aula.

Embora compreendamos a importância de pesquisas bibliográficas, nosso foco era encontrar pesquisas que de fato promovessem a reflexão e a discussão sobre as temáticas de estereótipos de gênero, preconceito de gênero e igualdade de gênero a partir da leitura de textos literários com os estudantes.

Nesse sentido, foram encontradas apenas duas pesquisas. A primeira, intitulada *A leitura em sala de aula como mediadora de construção de igualdade de gênero* (Klug; Lima; Lebedeff, 2016), foi realizada com estudantes do Ensino Médio. Ela analisou o vídeo *Vida da Maria*, de Márcio Ramos, e os contos *A moça tecelã* e *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti, com o objetivo de levar os estudantes a refletirem sobre a temática de gênero, confrontando suas ideias com os textos apresentados. As atividades propostas incluíram leitura, discussão, debate sobre os textos, análise e escrita. Os resultados visam transformar os estudantes em sujeitos críticos, reflexivos e capazes de mudar a sua realidade.

A segunda pesquisa, denominada *Literatura infantil antissexista e ressignificação de gênero pelas crianças na educação infantil* (Gabriel, 2019), teve como público-alvo crianças da educação infantil, de 3 a 5 anos de idade. A pesquisa buscou problematizar “as implicações políticas, sociais, culturais e educacionais relacionadas ao conceito de gênero, a partir do papel desempenhado pela literatura infantil na construção e desconstrução dos estereótipos de gênero” (Gabriel, 2019, p. 105). Os textos utilizados foram os contos clássicos de *Cinderela* e *Branca de Neve*, além de versões subversivas desses contos, como *O Príncipe Cinderelo*, *Biancaneve e i 77 nani* e *A Cinderela mudou de ideia*. As atividades realizadas incluíram rodas de conversa e desenhos. Como resultado, foi possível perceber que, desde cedo, as crianças já conhecem estereótipos de gênero e têm comportamentos e padrões internalizados, o que aponta para a urgência de se discutir as questões de gênero já na primeira infância.

Guardaremos essas observações para comparar com as conclusões a serem produzidas no presente projeto de pesquisa.

5 BIBIDI – BOBIDI – BOO24

O lugar de “princesa” é pequeno demais para as Cinderelas do mundo real.

Neste capítulo, primeiramente faremos a descrição da metodologia utilizada para a análise dos dados obtidos a partir da análise de conteúdo descrita por Bardin (2016). Em seguida, faremos a fundamentação do Método Recepcional, descreveremos cada uma das suas etapas, as estratégias utilizadas e as atividades realizadas, analisando o envolvimento e desenvolvimento dos estudantes em cada uma delas. Além disso, faremos a análise das obras utilizadas durante a aplicação do projeto, primeiramente dos três contos tradicionais utilizados na etapa de atendimento ao horizonte de expectativas: *A Bela e a Fera*, adaptação do conto popular europeu, *Branca de neve*, conto dos irmãos Grimm de 1812²⁵, e *Cinderela*, conto dos irmãos Grimm de 1812²⁶. E, na sequência das três obras utilizadas para a desconstrução dos estereótipos de gênero, durante as etapas de ruptura do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas: *A Princesa Sabichona* e *Príncipe Ciderelo*, ambas de Babete Cole, e *O Monstro Monstruoso da Caverna Cavernosa*, de Rosana Rios.

Analisaremos como esses estereótipos se manifestam nos contos de fadas e como a desconstrução deles se dá nas obras contemporâneas. Além disso, faremos análise de como foi a recepção dessas obras por parte dos estudantes, suas falas e colocações sobre cada uma delas.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados produzidos pelos estudantes durante a aplicação do Método Recepcional, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016). Trata-se de um conjunto de procedimentos sistemáticos e

²⁴ Bibidi bobidi boo são as palavras mágicas proferidas pela Fada Madrinha quando está transformando a Cinderela para ir ao baile.

²⁵ EDITORAWISH. Disponível em: <https://www.editora.com.br/blog/co-de-fa-o-completos-e-gratis/branca-de-ne-irm-grimm-1812>. Acesso em: 18 out. 2024.

²⁶ EDITORAWISH. Disponível em: <https://www.editorawish.com.br/blogs//co-de-fadas-originais--completos-e-gratis/cinderela-Jacó-e-wi-gri-1812>. Acesso em: 18 out. 2024.

objetivos destinados à descrição do conteúdo das mensagens, com a finalidade de evidenciar indicadores que permitam inferências sobre realidades sociais ou psíquicas não diretamente acessíveis pela observação imediata. No contexto dessa pesquisa, a análise de conteúdo mostrou-se adequada por permitir a interpretação de falas, textos e registros de leitura das crianças a partir da identificação de traços discursivos relacionados à reprodução ou ao tensionamento de estereótipos de gênero.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo compreende três etapas interligadas: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira etapa, denominada pré-análise, corresponde à fase de organização do material e envolve, entre outros aspectos, a seleção dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses orientadoras e a definição de indicadores que fundamentarão a interpretação final. Ainda que essas operações não sigam necessariamente uma sequência linear, elas se articulam entre si como momentos complementares do processo analítico.

A segunda etapa, referente à exploração do material, consiste no desdobramento empírico das decisões tomadas na fase anterior. Nessa etapa, procede-se à codificação e categorização do corpus com base nas hipóteses formuladas, buscando-se identificar regularidades de sentido e padrões discursivos recorrentes. A unidade de análise considerada foi o enunciado produzido pelas crianças, seja em forma escrita ou oral, em resposta aos textos literários mediados ao longo da sequência didática.

Por fim, a terceira etapa corresponde ao tratamento dos resultados obtidos, à inferência e à interpretação. Nesse momento, os dados já categorizados são analisados de modo crítico e relacional, à luz do referencial teórico que fundamenta a pesquisa. É nessa etapa que se delineiam os sentidos produzidos coletivamente, bem como as tensões, os deslocamentos e as permanências em torno das representações de gênero evidenciadas nos discursos das crianças.

As categorias utilizadas estão indicadas no Quadro 2.

QUADRO 2 – Tratamento dos dados obtidos

Categorias de análise	Hipóteses de análise
Papéis de gêneros tradicionais	As crianças reproduzem papéis tradicionais de gênero ao descrever princesas e príncipes?
Caracterização: feminino X masculino	As crianças associam certos comportamentos e características a um gênero específico? Como por exemplo: força para meninos e beleza para meninas.
Ação e passividade	As crianças percebem os príncipes como figuras ativas e heroicas, enquanto veem as princesas como passivas e dependentes da ajuda masculina?
Subversões	Quando os papéis tradicionais de gênero são rompidos, as crianças reagem com estranhamento ou resistência?

Fonte: Acervo da professora pesquisadora (2025).

Essas quatro categorias foram criadas a partir das teorias de gênero de Scott (1986) e Butler (2018) e do conceito de performatividade de Butler (2010), já apresentadas no capítulo três. Dessa forma, ao fim de cada etapa do método recepcional, aplicaremos esse quadro analítico em busca da confirmação ou da refutação das hipóteses levantadas durante a categorização. Por fim, faremos o cruzamento desses dados com a fundamentação teórica da pesquisa.

5.2 MÉTODO RECEPCIONAL

O Método Recepcional consiste em uma proposta metodológica para o ensino de literatura que pode ser encontrada na obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993), de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini. Nessa obra, as autoras buscam refletir sobre as condições e problemas no ensino de literatura, a função social da literatura e o papel da escola na formação de leitores. Além disso, buscam trazer contribuições e propostas práticas para o ensino de literatura.

No livro que é resultado de uma pesquisa iniciada em 1983, pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Bordini e Aguiar exploram cinco métodos de ensino de literatura, cada qual com sua fundamentação teórica, objetivos e atividades específicas: Método Científico, Método Criativo, Método Recepcional, que fundamenta a presente pesquisa, Método Comunicacional e Método Semiológico. Segundo as autoras, “o trabalho educativo, desprovido de uma orientação metodológica, deságua num ensino caótico e ineficiente [...]” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 78).

O Método Recepcional está fundamentado na teoria da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético. Essas teorias literárias nascem dos estudos dos teóricos alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, que tinham em seu âmago a vontade de transformar a reflexão sobre a literatura.

A Estética da Recepção surgiu na década de 60, na Alemanha, na Escola de Constança. Essa teoria “faz uma crítica em relação a como a história da literatura vinha sendo abordada e, dessa forma, propõe a construção de uma nova metodologia para o estudo do tema” (Anzolin, 2018, p. 33),

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães de Escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo a sua denominação da teoria da estética da Recepção. (Bordini; Aguiar, 1993. p. 82).

Jauss era contrário à forma como os estudos literários eram dirigidos na época, centrados em uma sequência cronológica, tendências gerais, gêneros ou ainda na vida e obra do autor (Anzolin, 2018).

Afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório [folgerverhältnis] do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito [Wirkung] reduzido pela obra [...] (Jauss, 1994, p. 2).

Podemos perceber que nos modelos teóricos precedentes, pouca importância era dada ao leitor e para Jauss essa forma de “descrever a literatura não constitui uma historicidade literária porque não considera o aspecto da recepção das obras pelo leitor” (Anzolin, 2018, p. 34).

Dessa forma, a estética da Recepção “redimensiona os estudos referentes ao ensino da literatura, pois o foco, antes dado ao texto e ao autor, é transferido ao leitor, reconhecendo-o como elo vital dessa tríade” (Tarachuk, 2018, p. 43). Jauss afirma que “[...] tanto o caráter artístico quanto a historicidade da obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre leitura e leitor [...]” (Jauss, 1994, p. 9), ou seja, a interação entre texto e leitor e a forma como este age sobre o texto, que antes pouco tinha importância, agora passa a ser o foco principal do ensino da literatura.

Os autores transferem o foco, antes dado ao texto e ao autor, para o leitor, reconhecendo-o como elo vital dessa tríade. É o intercâmbio entre leitor e texto que torna viva a obra literária. O sentido não está apenas no texto ou na mente do leitor, mas ocorre na troca entre ambos no momento da leitura. (Dalla-Bona; Tarachuk, 2022, p. 3).

Além de Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser também fazia parte do grupo de estudiosos da Escola de Constança e contribuiu fortemente para a fundamentação do Método Receptional, incluindo a teoria do Efeito Estético.

Iser, assim como Jauss, contribuiu para a mudança de direção dos estudos da história e teoria da literatura, assumindo a recepção da literatura e o efeito que esta provoca sobre o leitor como base dos estudos por ele desenvolvidos. O termo “efeito estético” é caro para Iser, em razão de se assumir que esse efeito emerge do texto, mas se consolida a partir do leitor, estimulado a constituir sentido ao que foi lido por meio de sua imaginação e interpretação. (Tarachuk, 2018, p. 44).

É indiscutível a importância das teorias de Jauss e Iser para a construção de uma metodologia de ensino para a literatura, no entanto, não é o objetivo desse trabalho analisar detalhadamente as obras desses autores, mas analisar a adaptabilidade delas para o contexto escolar a partir da obra de Bordini e Aguiar.

Dessa forma, podemos dizer que o Método Receptional, derivado dessas duas teorias, dá destaque ao leitor, retirando-o da posição passiva e colocando-o como produtor de sentidos, capaz de agir sobre o texto (Dalla-Bona; Tarachuk, 2108), a partir de uma série de vazios no texto que o leitor vai preenchendo seguindo sinais e avisos durante a leitura.

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de maneira bastante definida. (Jauss, 1994, p. 11).

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), um texto só estará de fato completo mediante a interação com o leitor e o que concretizará o ato comunicativo do texto é a sua leitura e a interpretação que cada leitor fará dele.

[...] o processo de concretização como interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que reforçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato comunicativo [...] a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor

não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato. (Bordini; Aguiar, 1993, p. 82).

Como dito, o Método Recepcional parte do princípio comunicativo que se concretiza a partir da interação entre texto/leitor. Bordini e Aguiar reiteram que essa interação só é possível porque “[...] texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 83). A esse fenômeno, Hans Robert Jauss deu o nome de horizonte de expectativas, que diz respeito à individualidade de cada leitor, seus gostos, seus conhecimentos de mundo, suas expectativas sociais e culturais. “A função social somente se manifesta na plenitude de suas potencialidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (Jauss, 1994, p. 21).

Para exemplificar as ordens constitutivas dos horizontes de expectativas, as autoras citam Regina Zilberman, que as enumera assim,

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbui e dos quais não consegue fugir;
- linguística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
- literário, proveniente das leituras que fez, de suas preferências da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem. (Zilberman, 1982, p. 103 *apud* Bordini; Aguiar, 1993, p. 83).

Assim, uma obra literária pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou rompê-lo, gerando uma experiência estética. “Portanto a valorização das obras se dá na medida em que em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 83).

Nesse contexto, o Método Recepcional tem como objetivo justamente o rompimento e o alargamento do horizonte de expectativas dos leitores a partir da atitude participativa destes em contato com diferentes textos. Para tanto, parte-se, primeiramente, dos interesses literários do grupo (horizonte de expectativas) para

depois ofertar leituras que se opõem às experiências anteriores, provocando reflexão e mudança (Bordini; Aguiar, 1993).

As autoras afirmam que o sucesso do Método Recepcional depende de alcançar, com os estudantes, os seguintes objetivos:

Efetuar leituras compreensivas e críticas
 Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem
 Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural
 Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (Bordini; Aguiar, 1993, p. 86).

Para dar conta de atingir tais objetivos, o Método Recepcional é dotado de cinco etapas:

Determinação do horizonte de expectativas: momento de investigação em que os professores precisam determinar quais são as expectativas dos estudantes. Essa etapa é de suma importância, pois é a partir dela que o professor irá planejar as etapas seguintes e prever as estratégias de ruptura e transformação desse horizonte (Bordini; Aguiar, 1993, p. 92).

Atendimento do horizonte de expectativas: de posse das informações obtidas na primeira etapa, o professor busca obras que dialoguem com as expectativas dos estudantes a fim de atender a esse horizonte (Bordini; Aguiar, 1993, p. 92).

Ruptura do horizonte de expectativas: nessa etapa, o professor busca obras que causem uma ruptura com o horizonte de expectativas, ou seja, obras que abalem e desestabilizem as certezas dos estudantes, sejam elas em termos literários ou de vivência cultural. Os textos dessa etapa devem assemelhar-se aos da etapa anterior em um aspecto apenas, que pode ser o tema, a estrutura ou a linguagem, os outros recursos, no entanto, devem ser totalmente diferentes. Esses textos devem exigir maior reflexão dos estudantes “[...] seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 94).

Questionamento do horizonte de expectativas: é o momento de reflexão do trabalho realizado, comparação entre as obras trabalhadas. Nesse momento, os estudantes farão um autoexame.

Esse é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento e\ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados. (Bordini; Aguiar, 1993, p. 95).

Ampliação do horizonte de expectativas: a ampliação do horizonte de expectativas é definida pelos autores como uma tomada de consciência das alterações obtidas durante o processo e a libertação do senso comum (Bordini; Aguiar, 1993).

Resultante dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida é a última etapa do processo, a ampliação do horizonte de expectativas. Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêem o seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. (Bordini; Aguiar, 1993, p. 90).

Como vimos, o Método Recepcional se dá a partir da interação dialógica do leitor com o texto. Esse método “ênfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 86). Todo o processo depende de reflexão e de debates constantes, sejam estes orais ou escritos, individuais ou em grupos, desenvolvendo assim “as noções de herança e participação histórico-cultural” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 86). As autoras definem o método como eminentemente social, pois coloca o estudante em posição de atuação como sujeito da História (Bordini; Aguiar, 1993).

5.2.1 Diário do Leitor

Ler é entrar em uma conversa.
(Rildo Cosson).

Antes de iniciarmos a descrição detalhada da aplicação do Método Recepcional com os estudantes, falaremos sobre a confecção do diário de leitor, principal ferramenta utilizada para coleta de dados, com fotos e gravações de áudio das colocações dos estudantes. Essa ferramenta foi utilizada em todas as etapas da aplicação do método. Os estudantes fizeram anotações e desenhos sobre cada história trabalhada, bem como suas impressões, preferências e discordâncias referentes a cada narrativa e a cada discussão.

O objetivo principal de um diário de leitura é, segundo Munita, provocar o

diálogo entre autor e leitor e “[...] entre o espaço pessoal de leitura e a construção coletiva de sentido que a socialização com outros leitores oferece” (Munita, 2024, p. 250). Em concordância com Munita sobre a importância de proporcionar esses “diálogos” para a formação de leitores literários, Azolin (2018) cita Machado:

Assim, caracterizada a produção do diário de leituras como uma “conversa” com o autor do texto, ele se constitui como um texto de características dialógicas acentuadas, uma vez que não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento. Em síntese, ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura. (Machado, 2005, p. 65 *apud* Anzolin, 2018, p. 65).

O diário do leitor configura-se em um espaço de “liberdade” para que os leitores se sintam à vontade para escrever de maneira pessoal e até mesmo íntima sobre aquilo que sentiram ao ler determinada obra. A esse caráter pessoal Munita adverte: “[...] é um dispositivo que deve ser mobilizado com instruções muito leves e sempre com amplo espaço de liberdade para que os leitores decidam o que vão escrever nele” (Munita, 2024, p. 140).

O diário do leitor, além de promover um espaço reflexivo e interativo do estudante para com o texto, permite ao professor acompanhar o progresso dos alunos.

Justificada a escolha do diário do leitor como ferramenta de produção e coleta de dados, vamos agora detalhar como foi a confecção desse instrumento. Esta foi a primeira atividade relacionada à aplicação do projeto, confecção da capa e da abertura do diário.

Após realizar com os estudantes a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), bem como apresentar a eles o tema do projeto, a professora perguntou-lhes se sabiam o que significava a palavra estereótipo. Duas estudantes pediram para falar:

Eu acho que estereótipo é tipo um preconceito quando dizem que tem coisa de menina e coisa de menino, ou quando menino não pode usar rosa. (Transcrição da fala da estudante, Branca de Neve, 25/10/2024).

Estereótipo é quando dizem que tem coisa só de homem e só de mulher, mas eu não concordo porque eu acho que homens e mulheres podem fazer

as mesmas coisas. (Transcrição da fala da estudante Rapunzel, 25/10/2024).

Após a fala das estudantes, a professora explicou que durante o projeto iriam ler várias histórias de princesas e verificar se elas tinham ou não esses estereótipos. Em seguida, distribuiu aos estudantes cadernos e explicou que eram um diário em que eles poderiam fazer anotações sobre as histórias lidas e sobre tudo que eles achassem relevante sobre o projeto.

Explicou também que nesta primeira aula fariam a capa do diário e da abertura de acordo com o tema do projeto, e assim entregou aos estudantes alguns modelos de *paper dolls*²⁷ representando príncipes, princesas e acessórios, como coroas e espadas que poderiam utilizar da forma que achassem melhor.

A orientação foi dada e anotada no quadro-negro: usem as *papers dolls* para montar um príncipe e uma princesa para colar na capa do seu diário do leitor.

FIGURA 10 – Princesa 1



Fonte: conf4shop.com (2023).²⁸

²⁷ Bonecas de papel com roupas e acessórios que fazem sucesso entre as crianças.

²⁸ Disponível em: https://www.conf4shop.com/?category_id=3279902. Acesso em: 10 out. 2024.

FIGURA 11 – Princesa 2



Fonte: vectorstock.com (2024).²⁹

FIGURA 12 – Príncipe 1



Fonte: paperthinpersonas.com (2015).³⁰

²⁹ Disponível em: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/paper-doll-princess-with-a-set-of-clothes-vector-1806545>. Acesso em: 10 out. 2024.

³⁰ Disponível em: <https://paperthinpersonas.com/2015/07/27/prince-and-gentleman-a-prince-paper-doll-in-greens/>. Acesso em: 10 out. 2024.

FIGURA 13 – Príncipe 2



Fonte: paperthinpersonas.com (2016).³¹

FIGURA 14 – Príncipe 3



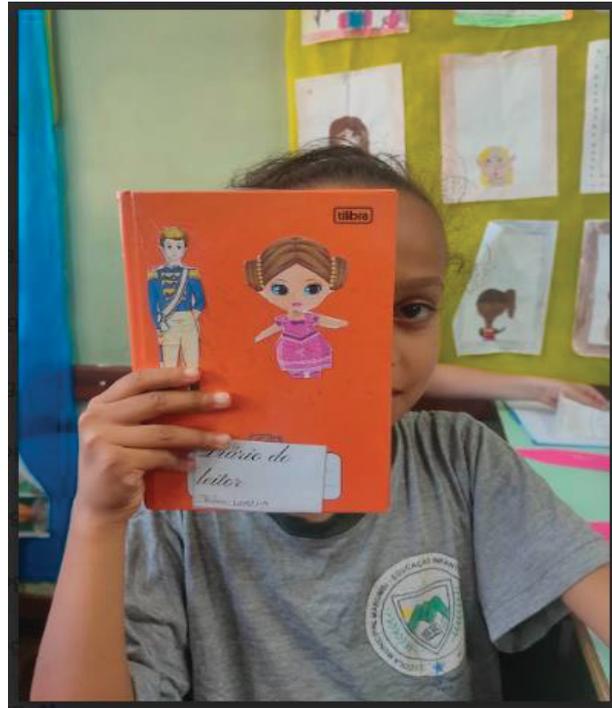
Fonte: playfulsparks.com (2023).³²

³¹ Disponível em: <https://paperthinpersonas.com/2016/05/30/a-sincere-prince-fairy-tale-paper-doll/>. Acesso em: 10 out. 2024.

³² Disponível em: <https://playfulsparks.com/product/cinderella-prince-charming-paper-dolls-uncoated-posters/>. Acesso em: 10 out. 2024.

Das 26 crianças que participaram da pesquisa, sendo 14 meninas e 12 meninos, apenas 5 estudantes seguiram as orientações dadas representando o príncipe e a princesa, 3 meninos e 2 meninas.

FIGURA 15 – Diário de leitor da estudante Bela



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 16 – Diário de leitor do estudante Príncipe Erick



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 17 – Diário de leitor do estudante Príncipe Adam



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 18 – Diário de leitor do estudante Príncipe Florian



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

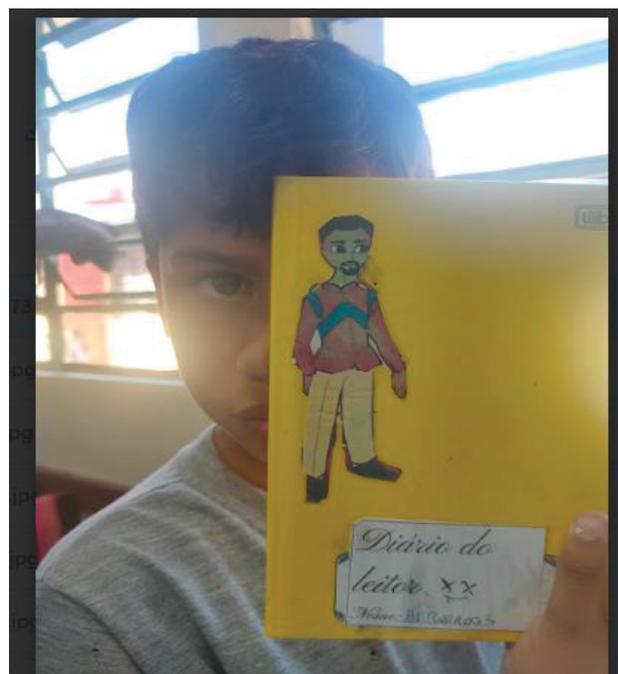
FIGURA 19 – Diário de leitor da estudante Bela Adormecida



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

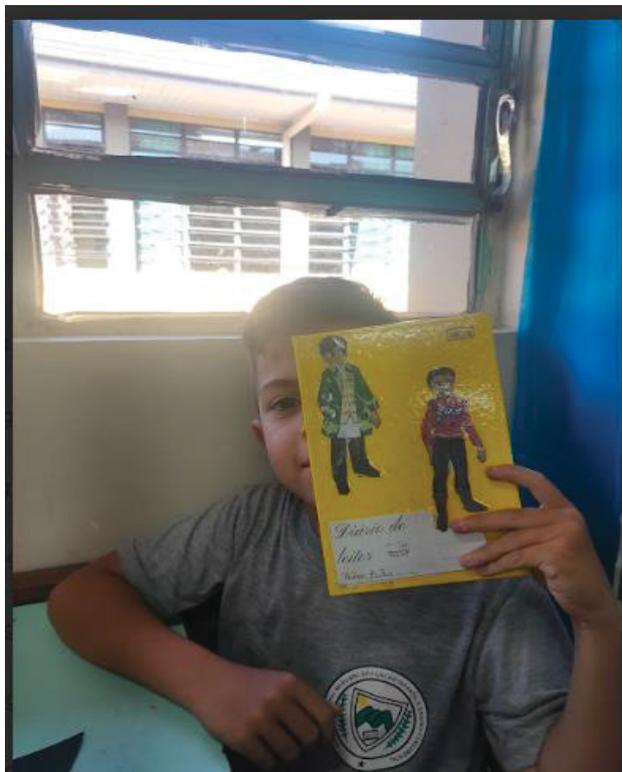
Dez meninos representaram apenas os príncipes em seus diários.

FIGURA 20 – Diário de leitor do estudante Dunga



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 21 – Diário de leitor do estudante Soneca



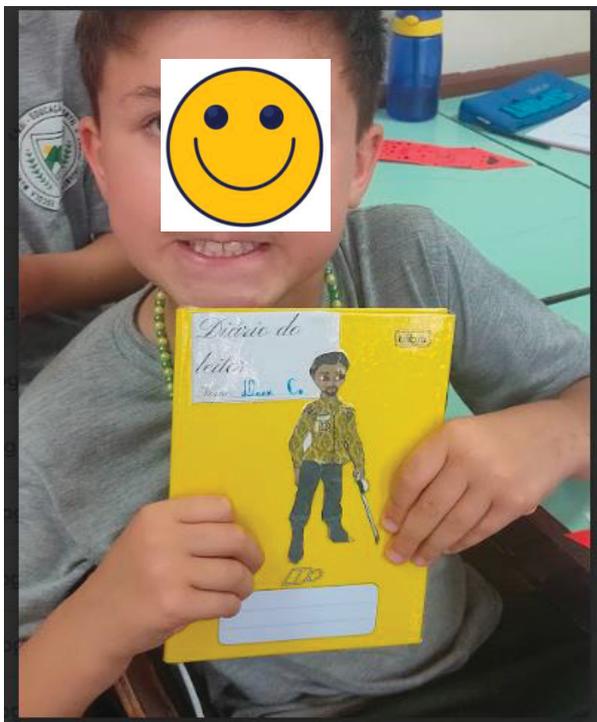
Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 22 – Diário de leitor do estudante Atchim



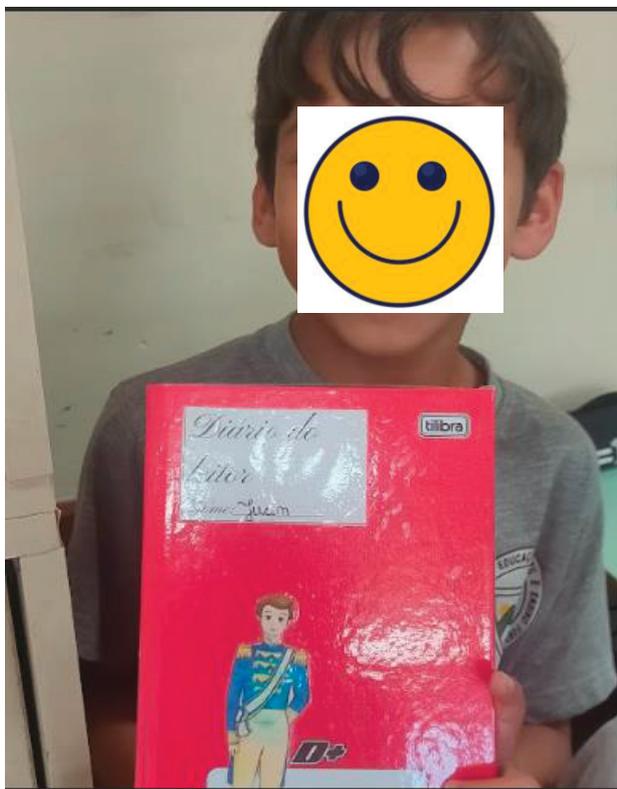
Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 23 – Diário de leitor do estudante Dengoso



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 24 – Diário de leitor do estudante Mestre



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 25 – Diário de leitor do estudante Zangado



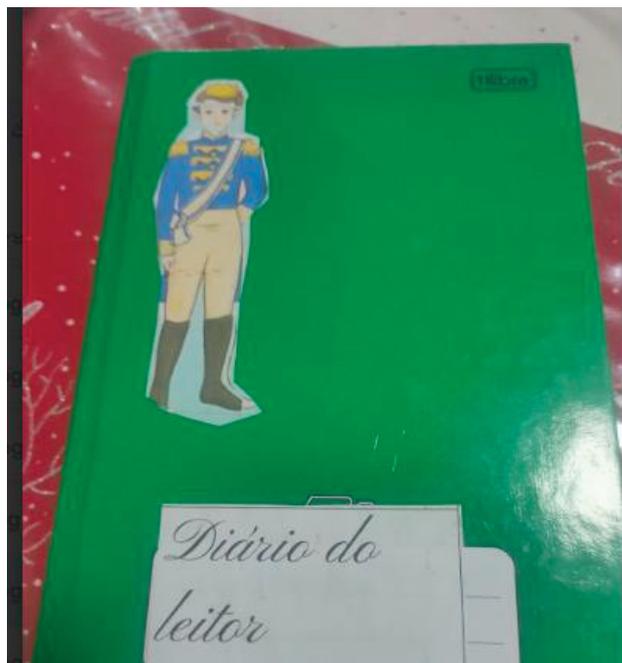
Fonte: Acervo digital da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 26 – Diário de leitor do estudante Feliz



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 27 – Diário de leitor do estudante Príncipe Encantado



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 28 – Diário de leitor do estudante Príncipe Philip



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 29 – Diário de leitor do estudante Fera



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Quando questionados sobre os motivos de não terem representado a princesa, as respostas foram variadas. Alguns disseram que achavam que não iria combinar, ou que não iriam caber os dois na capa do caderno, então optaram apenas pelo príncipe. Outros apenas disseram que não quiseram por princesas em seus cadernos, sem maiores explicações.

Entre as falas que se destacaram, quando pensamos em estereótipos de gênero, estão quatro alunos. O estudante Dunga disse ter colocado um rei e não um príncipe; explicou que o rei que comanda, por isso colocou apenas ele porque ele representa o reino. O estudante Mestre falou que não representou a princesa porque não gosta delas, pois são muito “meninhas”. Quando a professora perguntou de onde ele tirou esse pensamento, apenas respondeu: “eu escuto por aí” (Mestre, 2024). O terceiro, estudante Feliz, representou um príncipe muito diferente dos demais, sem camisa e com uma bandana na cabeça. Quando questionado sobre o porquê de um príncipe tão diferente, ele disse não saber o porquê. Um colega que

estava do lado disse que sabia por que o colega tinha feito um príncipe diferente e pediu para falar, então tivemos o seguinte diálogo:

Estudante: Sabe, prof, eu acho que ele quis fazer um príncipe que é ele mesmo, que não muda por causa da princesa [...]

Professora: Mas o príncipe tem que mudar por causa da princesa?

Estudante: Sim, porque às vezes o príncipe não quer casar, quer viajar, fazer guerras e conquistar reinos, daí ele tem que parar pra casar com a princesa. (Transcrição das falas do estudante Príncipe Erick, 25/10/2024).

A professora então perguntou se eles já tinham visto algum príncipe assim, ao que responderam que não. Dando continuidade ao diálogo, a professora então perguntou se eles gostariam de ouvir uma história que tivesse um príncipe assim. Eles responderam que sim, “que seria da ora, pois o príncipe faria guerra e não se casaria com a princesa”.

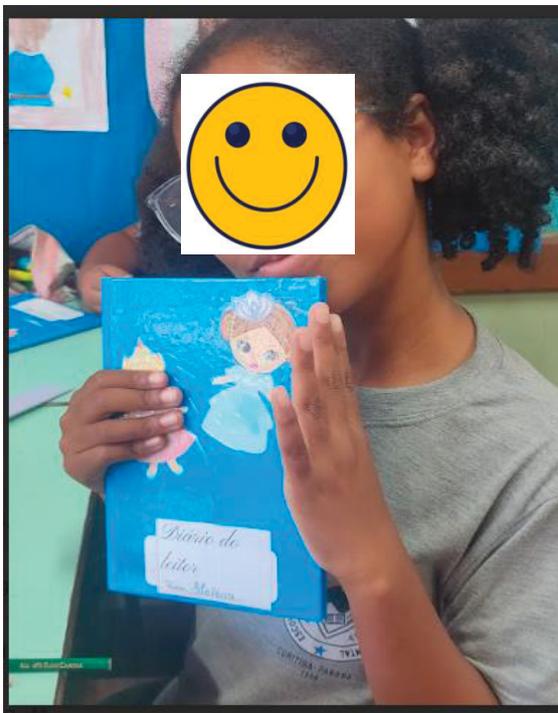
Dez das meninas participantes representaram uma ou duas princesas em seus diários. Uma das alunas colocou apenas uma coroa para representar a princesa, dizendo que gosta de coisas simples.

FIGURA 30 – Diário de leitor da estudante Cinderela



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 31 – Diário de leitor da estudante Ariel



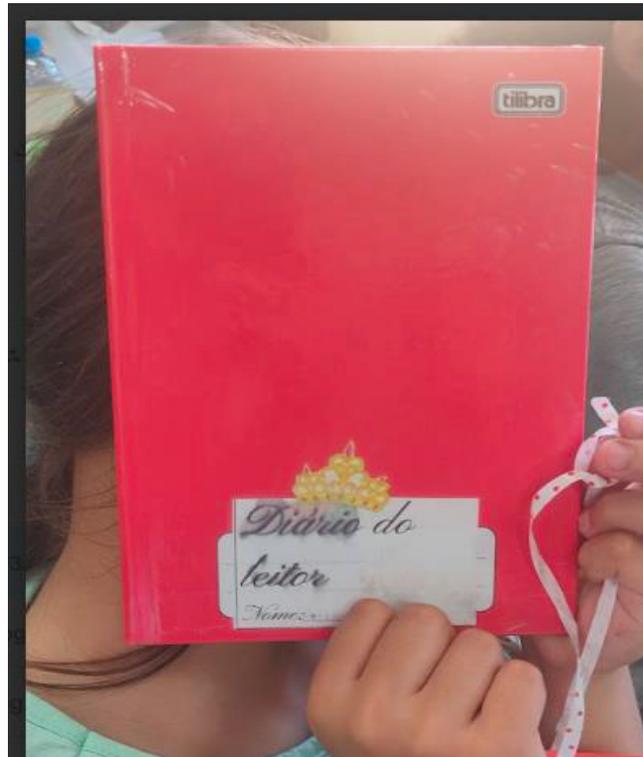
Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 32 – Diário de leitor da estudante Anastácia



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 33 – Diário de leitor da estudante Drizella



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 34 – Diário de leitor da estudante Jasmine



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 35 – Diário de leitor da estudante Rapunzel



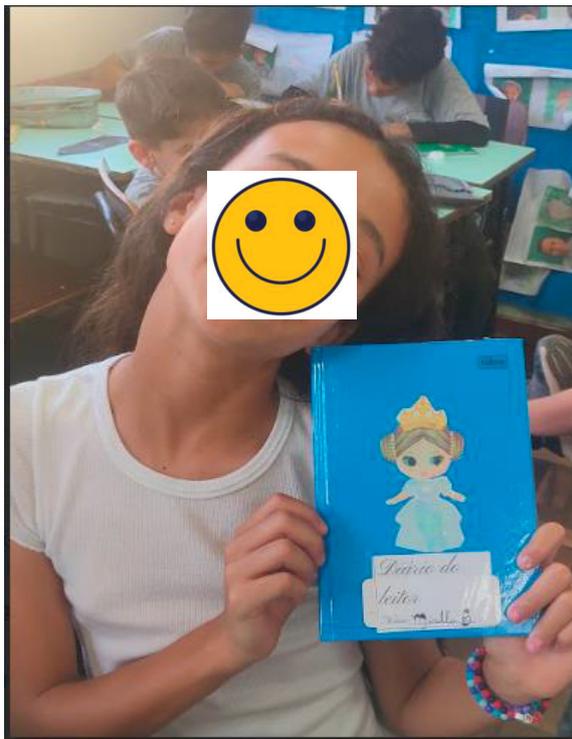
Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 36 – Diário de leitor da estudante Mulan



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 37 – Diário de leitor da estudante Moana



Fonte: Acervo da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 38 – Diário de leitor da estudante Branca de Neve



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Quando questionadas sobre seus motivos, a maioria respondeu que não gosta dos príncipes, que não iria combinar com as princesas, que iria ficar desproporcional, ou ainda que não sabia o porquê.

Apenas uma delas, quando questionada sobre o príncipe, respondeu:

Pra que príncipe? Não precisa de príncipe, só a princesa está bom.
(Transcrição da fala da estudante Moana, 25/10/2024).

QUADRO 3 – Análise dos dados obtidos a partir da capa do diário do leitor

Fala dos estudantes	Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
“O rei que comanda o reino.” (Transcrição da fala do estudante Feliz, 2024)	Essa fala reforça um papel de gênero tradicional: o rei (homem) como figura central de poder, comando e autoridade. Essa ideia de está diretamente ligada a uma estrutura patriarcal, onde o poder político e social é exercido prioritariamente por homens.	A masculinidade associada a força, poder e liderança, percebam que a mulher, princesa ou rainha nem mesmo é mencionada.	O rei é colocado na posição de ação e decisão. Implicitamente, as mulheres aparecem em posições subordinadas ou passivas.	Não há subversão nesta fala, ao contrário, ela reafirma a estrutura tradicional de poder baseada no gênero.
“Princesas são de meninas... eu escuto por aí.” (Transcrição da fala do estudante Mestre, 2024)	Mais uma fala que reforça papéis de gênero que associa o universo das princesas exclusivamente ao feminino. O estudante demonstra ter internalizado uma ideia muito comum na cultura popular: a de que certos personagens, histórias ou brincadeiras têm “gênero”, e que meninos não devem se interessar por esse tipo de narrativa. Ele não está necessariamente dizendo que acredita nisso, mas que “escuta por aí”, ou seja, ele está reproduzindo um	A fala implica que o feminino está vinculado à delicadeza, à fantasia e à passividade, como tradicionalmente representado nas figuras de princesas.	Embora a fala não mencione diretamente ação ou passividade, ela carrega a ideia implícita de que as princesas são personagens passivas, e por isso “de meninas”. Isso está ligado à visão tradicional de que as meninas gostam de coisas mais suaves, sensíveis, bonitas. Também pressupõe que os meninos devem evitar essas narrativas, por serem “menos masculinas”.	Não há subversão nesta fala, mas sim a manutenção de um estereótipo de gênero enraizado.

	discurso social.			
<p>“Você acha que sou menina?” (Transcrição da fala do estudante Príncipe Adam, 2024)</p>	<p>Esta fala, muito parecida com a anterior, revela um reflexo direto dos papéis de gênero fixos e excludentes.</p>	<p>A fala reforça que, ao ser associado a comportamentos, gostos ou falas “de menina”, o menino pode se sentir incomodado ou ameaçado em sua identidade de gênero. Isso mostra como o feminino ainda é muitas vezes visto como inferior ou inadequado para meninos, o que reforça a desigualdade de valorização entre os gêneros.</p>	<p>Embora a fala seja breve, ela sugere que o estudante está numa posição reativa, tentando se afastar de uma possível leitura passiva ou sensível.</p>	<p>Não existe subversão aqui, mas a reprodução de uma lógica tradicional e hierarquizada entre os gêneros.</p>
<p>“[...] um príncipe que é ele mesmo, que não muda por causa da princesa.” “[...] as vezes o príncipe não quer se casar, quer viajar, fazer guerras e conquistar reinos, daí ele tem que parar para casar com a princesa.” (Transcrição das falas do estudante Príncipe Erik, 2024)</p>	<p>Essa fala propõe uma manutenção parcial dos papéis tradicionais. Por um lado, reforça a imagem do príncipe aventureiro, guerreiro, conquistador um estereótipo clássico do masculino como ativo, independente e ambicioso. Por outro, questiona a obrigatoriedade do casamento como destino.</p>	<p>O masculino é caracterizado como independente, livre, movido pela ação e conquista, enquanto a figura da princesa aparece de forma mais indireta como o motivo pelo qual o príncipe teria que “parar” ou mudar seus planos. Há uma ideia implícita de que o relacionamento romântico pode limitar a liberdade masculina, o que revela uma construção tradicional da princesa como alvo do romance, e não como parceira de aventuras.</p>	<p>O príncipe quer viajar, guerrear, conquistar, ou seja, ele está em movimento, tem objetivos e toma decisões. E a princesa? Podemos perceber que mesmo que de forma indireta ela é colocada em posição de passividade.</p>	<p>Essa fala tem um potencial subversivo, sutil. Ao desafiar a ideia de que o príncipe deve casar-se como desfecho obrigatório, o estudante questiona o roteiro padrão das histórias de amor. Ele propõe que o príncipe possa seguir seu próprio caminho, seja ele ligado à guerra ou a viagem. Ao mesmo tempo, a fala não desconstrói os atributos masculinos tradicionais, como força, conquista e poder.</p>
<p>“Não precisa de príncipe só a princesa já está bom.” (Transcrição da fala da estudante Moana,</p>	<p>Podemos perceber que nesta fala o protagonismo da mulher é valorizado por si só, sem precisar ser validado ou completado pela presença de um</p>	<p>A fala valoriza o feminino como suficiente e autônomo. A princesa não precisa mais ser definida em função de um romance com o príncipe, o que</p>	<p>A princesa, nesta fala, não está em uma posição passiva esperando por alguém. Pelo contrário, ela é a protagonista, o</p>	<p>Essa fala é claramente uma subversão das narrativas tradicionais. Ela propõe uma ruptura com o roteiro clássico</p>

2024)	homem.	quebra com a ideia de que o feminino está sempre esperando, desejando ou sendo resgatado por alguém.	que a coloca em uma posição de autonomia. Ao dizer que “só a princesa já está bom”, a estudante reconhece que a história pode existir e ser completa mesmo sem a figura masculina, desafiando a passividade tradicional das personagens femininas em contos de fada.	do “felizes para sempre” e com a noção de que a mulher precisa do homem para ser feliz ou completa.
-------	--------	--	--	---

Fonte: Acervo pessoa da professora pesquisadora (2025).

As falas das crianças evidenciam o modo como os papéis de gênero são socialmente construídos, reproduzidos e, por vezes, questionados desde a infância. Muitas falas revelam adesão, consciente ou não, a normas tradicionais de gênero, como a ideia de que princesas são “de meninhas”. Outras, por sua vez, apontam para movimentos de resistência, crítica e subversão, como quando a estudante afirma que “só a princesa já está bom”.

Essas diferentes posturas podem ser compreendidas à luz do conceito de performatividade de gênero, formulado por Judith Butler. Para a autora, gênero não é uma essência natural ou biológica, mas algo que é construído e repetidamente performado por meio de comportamentos, falas, gestos e normas sociais. Assim, ao dizerem o que “um príncipe deve fazer” ou “como deve ser uma princesa”, as crianças performam os discursos de gênero que aprendem com a cultura, a mídia e os adultos ao seu redor.

Além das falas dos estudantes, podemos também analisar os desenhos das capas. Como dito, uma pequena minoria representou as duas personagens em seus diários, enquanto a maioria representou apenas um gênero, os meninos o masculino e as meninas o feminino. Embora tenham dado as mais variadas justificativas, vale pensar um pouco naquilo que não foi dito, quando um estudante foi categórico ao dizer “princesa é coisa de menina”. Será que os outros estudantes também, mesmo que de modo inconsciente, não partiram do mesmo pressuposto, já que muito provavelmente cresceram ouvindo que certas coisas são de meninas?

Da mesma forma, grande parte das meninas representou apenas princesas nos seus diários, partindo da fala da estudante que disse que não precisa de um príncipe, que só a princesa já está de bom tamanho, demonstrando que para ela a figura masculina é desnecessária, podemos inferir que talvez outras meninas pensem da mesma forma.

Outro ponto de análise é a representação dos príncipes com suas espadas nas mãos. A maioria dos meninos colocou uma, duas e até três espadas nas mãos de seus príncipes. No dicionário de símbolos, a espada está relacionada à bravura e ao poder, que por sua vez estão relacionadas à performatividade do gênero masculino. Em contrapartida, nenhuma das meninas representou sua princesa com uma espada na mão, nem mesmo aquela que disse que não precisa de um príncipe.

Após terminarem suas representações de príncipes e princesas, as crianças foram instruídas a fazer uma abertura, desenhando elementos que representassem o universo das princesas.

A maioria das crianças desenhou um castelo, o que é bem comum nas histórias de princesas, pois eles estão relacionados à realeza e podem ser associados à proteção.

Apenas cinco estudantes (meninas) desenharam outros elementos, como coroa, vestido ou ainda desenhando suas próprias princesas. Um estudante (menino) desenhou um mar com barcos e disse que se lembrava da história da *Pequena Sereia*.

FIGURA 39 – Abertura do diário da Anastácia



FIGURA 40 – Abertura do diário da Moana



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 41 – Abertura do diário da Bela



FIGURA 42 – Abertura do diário da Branca de Neve

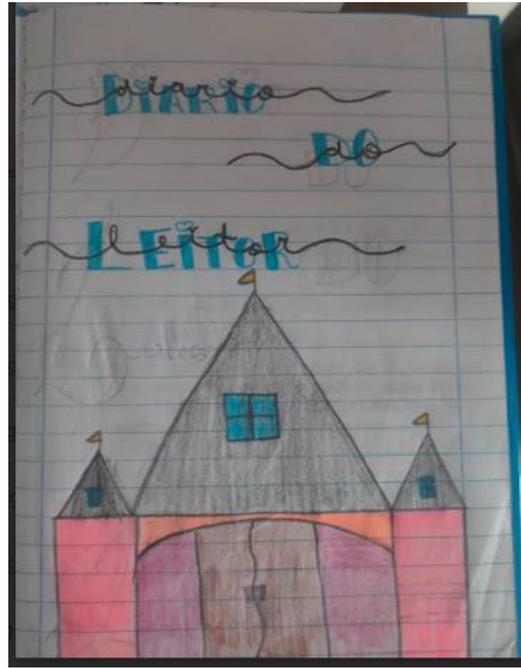


Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 43 – Abertura do diário da Jasmine



FIGURA 44 – Abertura do diário da Cinderela

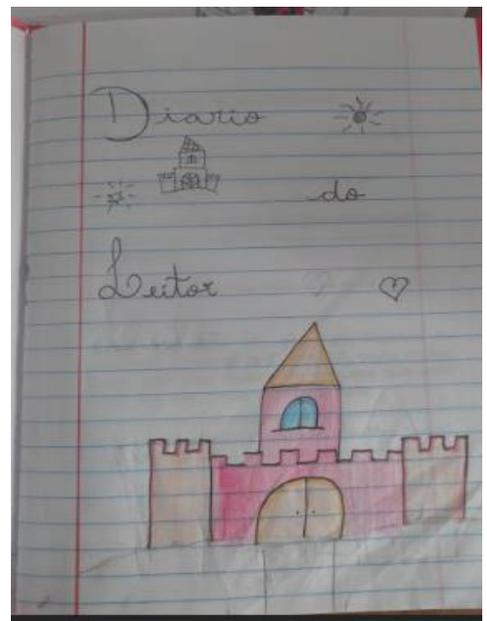


Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 45 – Abertura do diário da Bela Adormecida



FIGURA 46 – Abertura do diário da Tiana



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 47 – Abertura do diário do Zangado

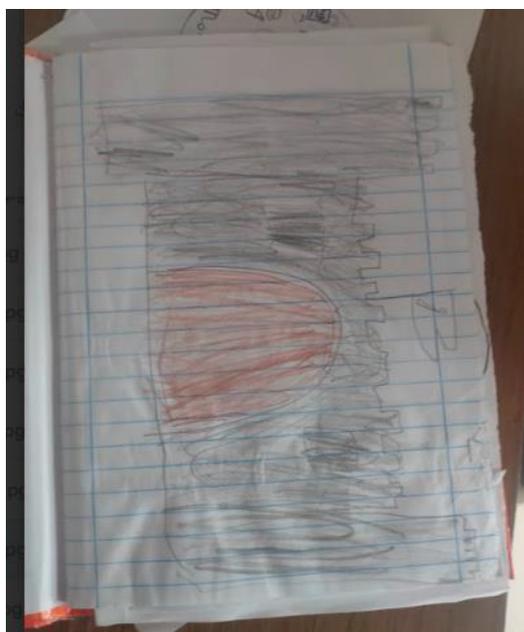


FIGURA 48 – Abertura do diário do Dunga



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 49 – Abertura do diário do Príncipe Erick



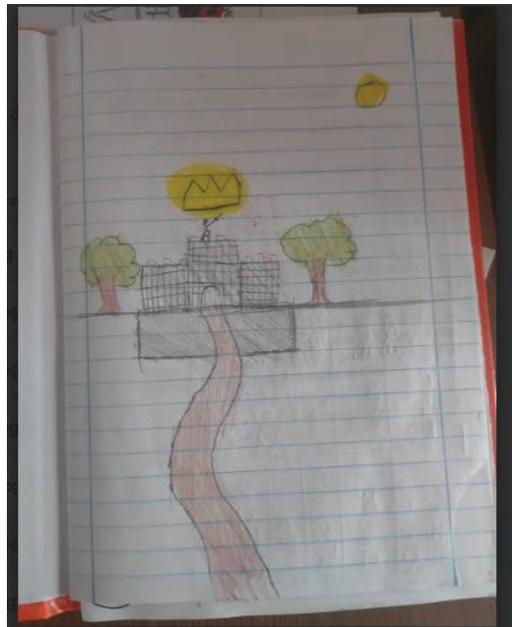
Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 50 – Abertura do diário do Príncipe Florian



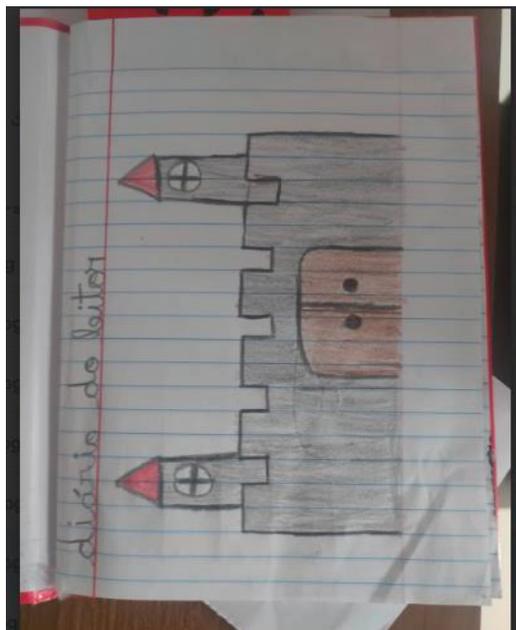
Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 51 – Abertura do diário do Príncipe Adam



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 52 – Abertura do diário do Príncipe Mestre



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 53 – Abertura do diário do Feliz

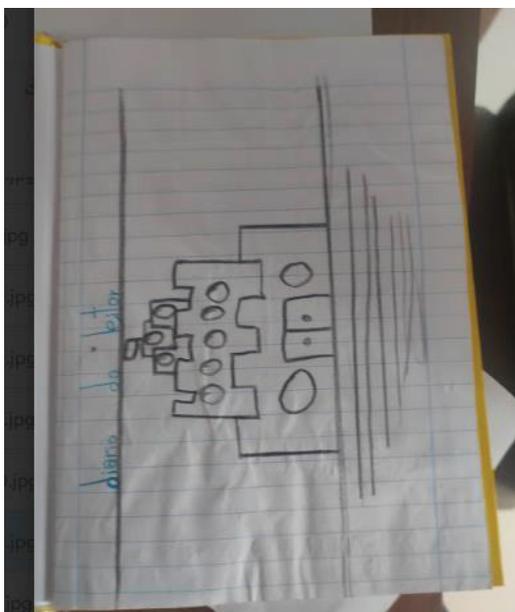


FIGURA 54 – Abertura do diário do Dengoso



Fonte: Acervo pessoal da professora (2024).

FIGURA 55 – Abertura do diário do Soneca



FIGURA 56 – Abertura do diário da Ariel



Fonte: Acervo pessoal da professora (2024).

FIGURA 57 – Abertura do diário da Rapunzel



FIGURA 58 – Abertura do diário da Mulan



Fonte: Acervo pessoal da professora (2024).

FIGURA 59 – Abertura do diário da Drizella

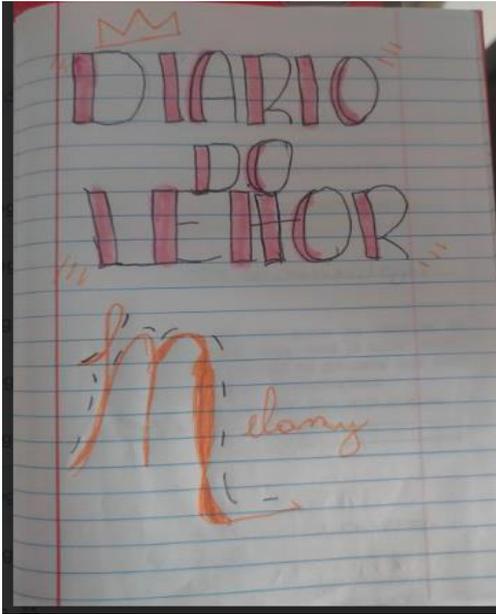
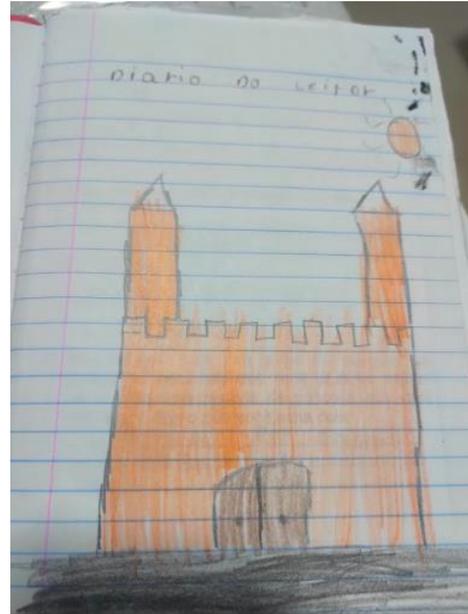
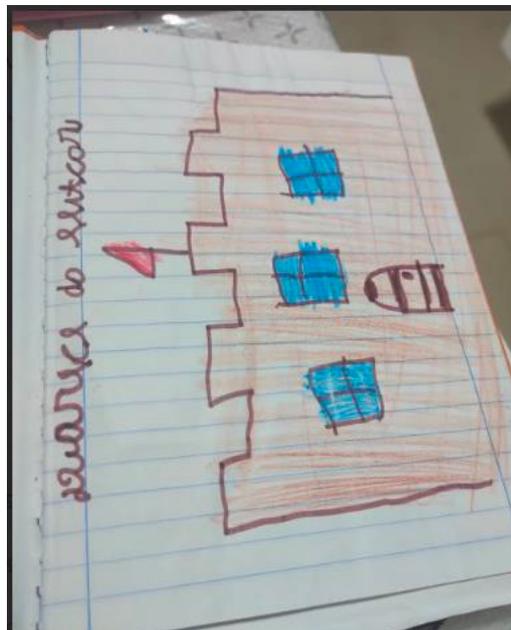


FIGURA 60 – Abertura do diário do Príncipe Philip



Fonte: Acervo pessoal da professora (2024).

FIGURA 61 – Abertura do diário do Atchim



Fonte: Acervo pessoal da professora (2024).

5.3 DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

A determinação do horizonte de expectativas é, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), um momento de sondagem em que o professor busca entender os gostos e preferências e aquilo que já é conhecido pelos estudantes em termos literários, a fim de atender esse horizonte e, em seguida, provocar a ruptura dele.

Para tanto, os estudantes foram convidados a responder a um questionário (Anexo 1) com cinco questões dissertativas, nas quais foram explorados seus conhecimentos, gostos e percepções sobre as histórias de princesas.

QUADRO 4 – Análise dos dados encontrados na determinação do horizonte de expectativas

Questão	Meninas	Meninos
1. Gosta de história de princesas?	(6) Sim (5) Não	(3) Sim (9) Não
1.1 Por quê? Motivos apresentados para gostar ou não de histórias de princesas.	As meninas que gostam de história de princesas trouxeram como motivos: o fato de as histórias serem legais, divertidas e bonitas. As meninas que não gostam disseram que essas histórias são muito infantis.	Os três meninos que gostam das histórias alegaram que são histórias legais, que todos podem ler. Seis dos meninos disseram não gostar deste tipo de história porque são chatas e sem graça. Dois deles alegaram não gostar porque são histórias para meninas. Um deles disse não gostar porque acha os príncipes “babacas”, citou o exemplo do príncipe da <i>Branca de Neve</i> . Ele disse: “O cara beijou um defunto”.
2-a) O que é necessário para ser uma princesa?	Entre as características citadas necessárias para ser uma princesa estão: delicadeza, beleza, elegância, gentileza, usar coroa e vestidos bonitos, ser cheirosa e arrumada. Quatro meninas citaram que para ser uma princesa é necessário ser independente	Os meninos citaram que para ser uma princesa é necessário ser linda, usar coroa, lindos vestidos e salto alto, ser educada. Ter um castelo, riquezas e ser filha de um rei. Apenas um menino respondeu que a princesa pode ser do jeito que ela

	<p>e corajosa.</p> <p>Apenas uma garota citou como característica principal de uma princesa a inteligência.</p>	<p>quiser.</p>
<p>2-b) O que é necessário para ser um príncipe?</p>	<p>As meninas disseram que para ser um príncipe é necessário ser bonito, inteligente, delicado, corajoso, cavalheiro, legal, ser guerreiro, gentil, carinhoso, responsável, ser chique, usar coroa, espada e ter um cavalo.</p> <p>Uma das meninas disse que o príncipe é o namorado da Bela.</p>	<p>Entre as características atribuídas aos príncipes, estão: ser valente, bonito, rico, cavalheiro, educado, ter charme, usar coroa, ser bom nas coisas e não fazer nada errado.</p> <p>Apenas um menino deixou essa questão em branco.</p> <p>Um dos meninos disse que para ser um príncipe é necessário ter um <i>videogame</i>.</p> <p>O mesmo menino que disse que a princesa pode ser como ela quiser disse o mesmo do príncipe.</p>
<p>c) Cite uma história de princesa e diga o que você acha dela:</p>	<p>1- <i>A bela e a fera</i>, legal e divertida, Moana é a mais legal pra mim. 2- <i>A bela e a fera</i>, eu não gosto porque ela namora um bicho. 3- <i>Cinderela</i>, acho mais ou menos, não gosto muito. 4- História da <i>Cinderela</i> é muito legal, mas eu conheço muitas. 5- <i>A bela e a fera</i>. 6- <i>A pequena sereia</i> é a minha história predileta, sempre amei sereias. 7- Rapunzel eu acho muito legal essa história. 8- A história da princesa que tem um cabelo lindo, eu acho que é a <i>Rapunzel</i>. 9- <i>Cinderela</i>, acho interessante legal e muito linda. 10- <i>Princesinha Sofia</i> é fofa. 11- <i>A bela e a fera</i> eu acho legal, mas um pouco chato. 12- <i>Aladim</i>, legal, engraçado e divertido.</p>	<p>1- <i>Rapunzel</i>, ela é uma princesa muito legal. 2- <i>A bela e a fera</i>, eu gosto mais ou menos. 3- <i>Rapunzel</i>, <i>Bela adormecida</i>, e <i>Branca de Neve</i>. É legal e divertido. 4- <i>A bela e a fera</i>, é legal. 5- <i>Cinderela</i> por causa do cabelo. 6- <i>João e Maria</i>, muito bom, assisti muito. 7- <i>Branca de Neve</i>, muito legal, mas também chato. 8- <i>Rapunzel</i>, ruim. 9- <i>Princesinha Sofia</i>, melhor desenho de todos que marcou minha infância. 10- A Branca de Neve, tem oral cantando é uma história feliz. 11- <i>Princesinha Sofia</i> é legal.</p> <p>Um estudante deixou a questão em branco.</p> <p>Um dos meninos mais novos da turma arrancou as páginas do diário, impossibilitando a análise do conteúdo.</p>

Fonte: Professora pesquisadora (2024).

Podemos perceber que a maioria das crianças, meninas ou meninos, associa a imagem da princesa à beleza e delicadeza, apenas uma menina citou inteligência e outras quatro citaram coragem, enquanto nenhum dos meninos atribuiu essas características à figura da princesa. Esse dado evidencia como os papéis de gênero tradicionais continuam sendo performados e reforçados desde a infância, especialmente no imaginário construído em torno das princesas. A associação predominante da figura feminina à beleza e delicadeza demonstra a força dos estereótipos normativos, enquanto a baixa atribuição de qualidades, como inteligência ou coragem, reflete uma limitação na representação do feminino. O fato de nenhum menino mencionar essas qualidades na figura da princesa também revela como o olhar masculino tende a reproduzir a lógica da passividade feminina como algo naturalizado.

No entanto, as falas que citam coragem e inteligência, embora minoritárias, já representam fissuras nesse modelo tradicional, indicando a possibilidade de novas performatividades de gênero emergirem. Crianças como a estudante que disse que “a princesa sozinha já está bom” estão ensaiando outras formas de ser princesa e de ser mulher, mais livres e autônomas.

Já com relação à figura do príncipe, as características mais citadas são valentia, coragem e inteligência, ou seja, meninos são corajosos e inteligentes ao passo que meninas são bonitas e delicadas. Essa divisão simbólica evidencia como as crianças reproduzem *performances* de gênero, em que o masculino é associado à ação, força e racionalidade, enquanto o feminino permanece ligado à aparência e à fragilidade. Como nos ensina Butler, essas construções não são naturais, mas resultados de repetições culturais e sociais, que são aprendidas desde a infância, por meio de histórias, mídias, brinquedos e interações cotidianas. Ao atribuírem coragem e inteligência ao príncipe, meninos e meninas reforçam a ideia de que o protagonismo, a ação e o pensamento estratégico pertencem ao universo masculino, enquanto o feminino é percebido como passivo, ornamental e emocional. Isso não apenas limita o que as meninas podem desejar ou imaginar para si, mas também restringe os próprios meninos, que são ensinados a rejeitar características como sensibilidade, cuidado e vulnerabilidade, por serem associadas ao feminino.

5.3.1 Caixa Surpresa

Antes de atender ao horizonte de expectativas, realizamos uma dinâmica embasada nas animações de literatura sugeridas por Poslaniec (2006). As animações de leitura são atividades lúdicas e cativantes que buscam proporcionar aos estudantes o prazer de ler.

Utilizamos então a dinâmica da caixa surpresa para introdução das histórias a serem trabalhadas durante o projeto. Os estudantes foram organizados em círculo, passando a caixa de mão em mão até parar a música e aquele que estivesse com a caixa nas mãos quando a música parasse deveria retirar um objeto e dizer a que história pertencia.

Dentro da caixa havia objetos relacionados às histórias citadas por eles na etapa anterior, bem como objetos referentes às histórias que seriam lidas posteriormente na etapa 3.

QUADRO 5 – Lista de objetos da caixa surpresa

Objeto	História a que se refere
Rosa	<i>A bela e a fera</i>
Maçã e anão	<i>Branca de Neve</i>
Espada	Relacionada aos príncipes das histórias tradicionais.
Sapato de cristal	<i>Cinderela</i>
Coroa	Relacionada às princesas
Calça	Príncipe Cinderelo
Picolé e sorvete	<i>Monstro monstruoso da caverna cavernosa.</i>
Dragão/lagarto de pelúcia	<i>A Princesa Sabichona</i>

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 62 – Caixa surpresa 1



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 63 – Caixa surpresa 2



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 64 – Caixa surpresa 3



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 65 – Caixa surpresa 4



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 66 – Caixa surpresa 5



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 67 – Caixa surpresa 6



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 68 – Caixa surpresa 7



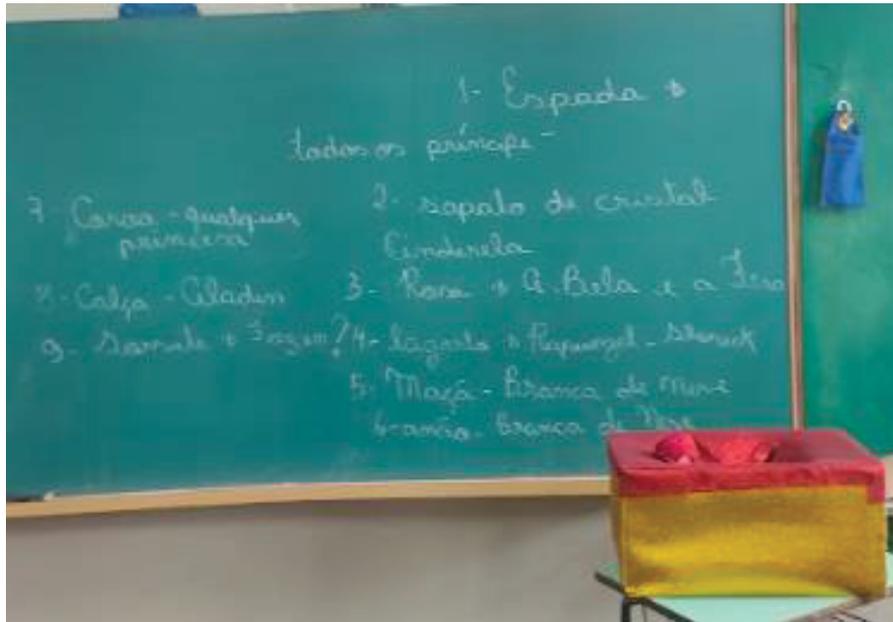
Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

As crianças participaram ativamente da dinâmica da caixa surpresa, manipularam os objetos e fizeram suas hipóteses, que foram anotadas na lousa e nos diários.

Os objetos dos contos tradicionais foram facilmente identificados e relacionados às suas respectivas histórias.

Os objetos dos contos modernos foram relacionados a outras histórias conhecidas: Lagarto de pelúcia: foi relacionado à história da *Rapunzel*, versão moderna da Disney (filme *Enrolados*). Algumas crianças relacionaram este item ao filme *Shrek*. A calça foi relacionada ao *Alladin* e o sorvete ao filme *Frozen*.

FIGURA 69 – Hipóteses sobre o conteúdo da caixa surpresa



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

5.4 ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

A segunda etapa do Método Recepional consiste em atender ao horizonte de expectativas dos estudantes, ou seja, o professor oferece obras que dialoguem com as expectativas dos estudantes (Bordini; Aguiar, 1993, p. 92).

Para essa etapa, foram selecionadas três das histórias mais citadas pelos estudantes na última questão do questionário apresentado na etapa 1.

5.4.1 Conto *A bela e a fera* (Adaptação do Conto Europeu)

O primeiro conto trabalhado durante a etapa de atendimento do horizonte de expectativas foi uma adaptação do conto europeu *A bela e a fera*. Essa adaptação está disponível no livro *Cem histórias ilustradas*, Edição Usborne.

Antes de explicar a abordagem desse conto com os estudantes, faremos uma breve análise histórica sobre essa história e buscaremos exemplificar as questões de gênero presentes nela. O conto em questão tem diversas versões, adaptações e releituras, mas nos ateremos aqui a analisar, além da versão

escolhida, as três versões mais conhecidas. A primeira, o conto original escrito por Villeneuve, de 1740; a segunda, escrita por outra autora francesa, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, em 1756; e a última, a versão da Disney, de 1991, com roteiro de Linda Woolverton.

O conto original *A bela e a fera*, data de 1740. Foi escrito pela autora francesa Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve. Embora esta tenha sido a autora da versão original, pouco encontramos sobre ela nas pesquisas realizadas. A esse respeito, Simionato (2022, p. 28) cita Sousa (2018, p. 35), que afirma que “apesar de sua contribuição para o gênero, Villeneuve, junto com outras contistas, foi esquecida pela história”. O conto de Villeneuve configura-se em uma narrativa longa, que segundo Simionato (2022) não pode ser descrita como infantil. A narrativa segue a estrutura básica dos contos de fadas escritos por seu precursor Perrault. Podemos encontrar elementos medievais, burgueses, o tom moralizante, o sacrifício e a recompensa (Simionato, 2022).

A segunda versão do conto, escrita por Beaumont em 1756, é, segundo Sousa (2018), a versão mais conhecida de *A bela e a fera*. É uma narrativa menor e mais simples em comparação com a de Villeneuve. Ao contrário de Villeneuve, “Beaumont está escrevendo para meninas” (Simionato, 2022, p. 34). Os aspectos morais e religiosos são bastante marcantes nessa versão, que condiz com a função socializadora da literatura infantil que abordamos no capítulo 4.

A terceira versão que gostaríamos de comentar é a versão da Disney, de 1991, um sucesso campeão de bilheteria e de críticas. Mais de 200 anos se passaram entre as versões escritas e a cinematográfica. Assim sendo, “uma nova Bela se fez, mas vários padrões foram mantidos” (Simionato, 2022, p. 37).

A quarta versão do conto, a que foi trabalhada como os estudantes, pode ser encontrada no livro *Cem histórias ilustradas*, Edições Usborne. O livro, publicado em 2012, reúne uma coletânea de recontos de contos de fadas de vários autores e de diferentes partes do mundo. A versão de *A bela e a fera* que utilizamos não tem autoria indicada e está descrito como adaptação do conto europeu.

5.4.2 Belas, Padrões e Estereótipos

Veremos agora como são descritas as “Belas” de cada uma das versões e quais estereótipos podemos encontrar em cada uma delas.

As “Belas” de Madame Villeneuve e Madame Beaumont são bastante parecidas, física e psicologicamente. São caracterizadas como belas, encantadoras, virtuosas, sendo que a diferença entre as duas personagens é que, enquanto Bela de Villeneuve é guiada pela racionalidade, a Bela de Beaumont é guiada pela moralidade e religiosidade (Simionato, 2022).

Uma beleza perfeita adornava sua juventude, seu humor inalterável cativava a todos. Seu coração, generoso e misericordioso, guiava todos seus atos e palavras. Tão sensível como as irmãs às atribulações vividas por sua família, porém com uma força de vontade incomum numa adolescente, soube esconder a dor e colocar-se acima da adversidade (Villeneuve, 1940, p. 32).

Embora todas suas filhas fossem bonitas, a caçula era a mais admirada, sendo chamada, desde bebê, de Bela [...] Além de mais bela, a caçula era a mais ajuizada [...] dedicava a maior parte de seu tempo livre à leitura de bons livros. (Beaumont, 1756, p. 18).

Em 1991, a Disney apresentou uma nova Bela, seguindo o padrão característico das princesas dos contos anteriores, como beleza, bondade, virtuosidade, paciência e outros atributos. A Bela da Disney é descrita por Breder como uma rebelde.

A personagem é a primeira do estúdio a não precisar abandonar sua vida anterior em nome do príncipe [...] Ela é a primeira a não sonhar com um príncipe encantado, mas sim com “mais que a vida do interior” [...] Bela nunca precisou ser salva e sabia até rejeitar as investidas de Gaston. (Breder, 2013, p. 36).

A versão do conto utilizada nesse projeto não traz uma caracterização da personagem Bela, mas durante a leitura foi possível encontrar os seguintes adjetivos para qualificá-la: amada, sensível, corajosa e bondosa.

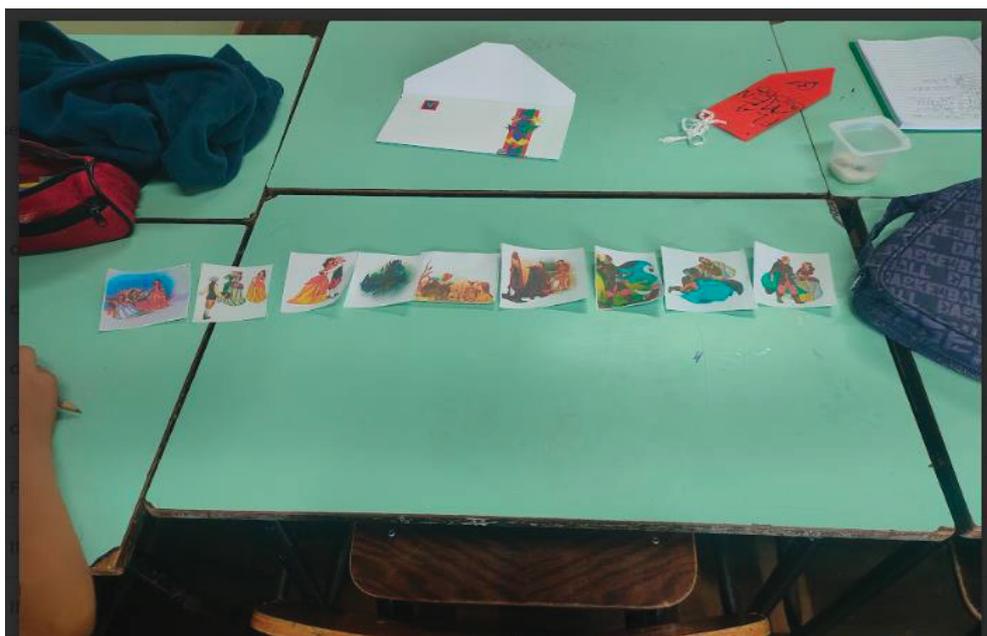
Ao compararmos as personagens dessas quatro versões, podemos perceber que suas características físicas e psicológicas são praticamente iguais. Outra questão que se sobressai é o sacrifício: em todas as versões Bela se sacrifica para salvar seu pai.

Além disso, observa-se a repetição do ideal romântico em todas as versões desse conto: a ideia de que tudo é válido em nome do amor – incluindo o cárcere privado – e de que o amor é capaz de qualquer coisa, até mesmo de humanizar a Fera, uma figura inicialmente ignorante, bestial e violenta, que se transforma por meio do amor de Bela.

Mas será que o amor realmente tem esse poder? Nós mulheres podemos nos responsabilizar pela mudança de um homem? Essa ideia pode ser problemática por várias razões, pois essa expectativa de mudança e idealização do parceiro pode levar a mulher a ignorar os comportamentos reais dele. Em alguns casos, a expectativa de mudança leva mulheres a tolerarem comportamentos prejudiciais ou abusivos, sustentadas pela crença de que “ele vai mudar”. Essa dinâmica pode resultar em um significativo desgaste emocional e no estabelecimento de relações de codependência. Trata-se de um tema complexo, que demanda reflexão e discussão aprofundadas, mas cuja análise detalhada transcende os limites desse estudo.

Dando continuidade à aplicação do projeto, para trabalhar com este conto, escolhemos uma estratégia de reconto por imagens. Cada grupo de estudantes recebeu um envelope para fazer o reconto oral da história por meio das imagens fotocopiadas do livro.

FIGURA 70 – Reconto por imagens Grupo 1



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 71 – Reconto por imagens Grupo 2



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 72 – Reconto por imagens Grupo 3



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 73 – Reconto por imagens Grupo 4



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 74 – Reconto por imagens Grupo 5



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Com base nas imagens, os estudantes identificaram facilmente que o conto trabalhado naquela tarde seria *A bela e a fera*. Após a organização das imagens, cada grupo fez o reconto oral da história, determinou as personagens e ficou livre para fazer anotações em seus diários.

Após as discussões sobre as imagens e o reconto da história, constatou-se que a referência mais comum entre os estudantes era a adaptação da Disney. Ao abordarem o tema, a maioria dos estudantes descreveu predominantemente cenas e elementos presentes no filme.

Em seguida, a professora apresentou o livro e fez a leitura do conto. Na sequência, conversamos sobre as diferenças do conto original para a versão da Disney. As crianças questionaram sobre a rosa, que no filme é mágica e tem grande importância, enquanto no conto aparece apenas na parte inicial. Outro ponto de divergência levantado pelos estudantes foi a ausência do personagem Gaston, que tem destaque no filme, sendo apaixonado por Bela.

5.4.3 Branca de Neve, Irmãos Grimm

A segunda história trabalhada durante o atendimento do horizonte de expectativas foi o conto *Branca de Neve*, escrito pelos Irmãos Grimm (1812). Antes de falarmos sobre as estratégias utilizadas e o envolvimento dos estudantes, vamos comentar sobre esse conto.

Branca de Neve é um conto de origem alemã que foi adaptado e publicado pelos irmãos Grimm. *Branca de Neve*, assim como outros contos de fadas, traz inúmeros estereótipos relacionados ao feminino.

Os primeiros aspectos estão relacionados à beleza incomparável da princesa, que provoca inveja e se torna a causa de toda a sua infelicidade. Já a doçura, a inocência e a bondade de Branca de Neve fazem com que ela seja enganada não uma, mas três vezes pela madrasta.

Branca de Neve estava crescendo e a cada dia ficava mais e mais formosa. Quando chegou à idade de sete anos, ficou tão bonita quanto o dia brilhante e mais bela do que a própria rainha. (Grimm, 1812, p. 1).

O segundo estereótipo que pode ser analisado é o da mulher como responsável pelos afazeres domésticos. Ao fugir da madrasta, Branca de Neve refugia-se em uma cabana habitada por sete anões, figuras masculinas para as quais ela assume as tarefas de cuidar da casa e preparar as refeições.

Desde esse dia, Branca de Neve passou a cuidar da casa para os anões. De manhã bem cedo, eles saíam para trabalhar no alto das montanhas em busca de ouro e prata. Ao cair da noite, voltavam e encontravam um gostoso jantar prontinho. (Grimm, 1812, p. 5).

Além destes, temos o ideal romântico, o casamento como salvação, a princesa inerte, passiva, que necessita da figura masculina para acordá-la. Embora no conto dos Irmãos Grimm não haja o famoso beijo do príncipe, ainda sim é a ação dele, movido pela paixão, que desperta Branca de Neve.

Como estratégias de animação, escolhemos a sala temática e a contação de história. A professora disfarçou-se de madrasta e levou maçãs envenenadas para os estudantes. Foi um momento lúdico de grande participação das crianças.

FIGURA 75 – Professora disfarçada de madrasta 1

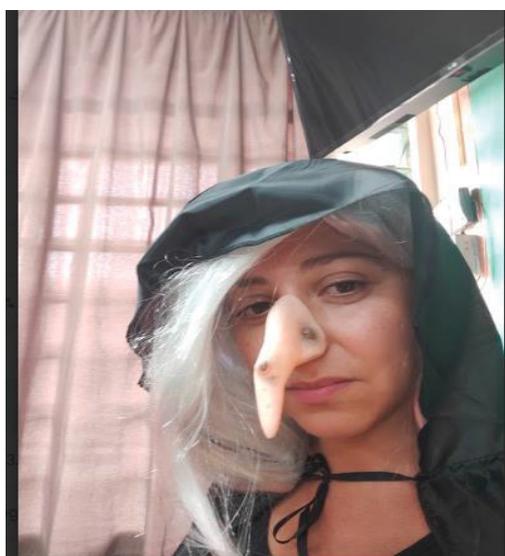
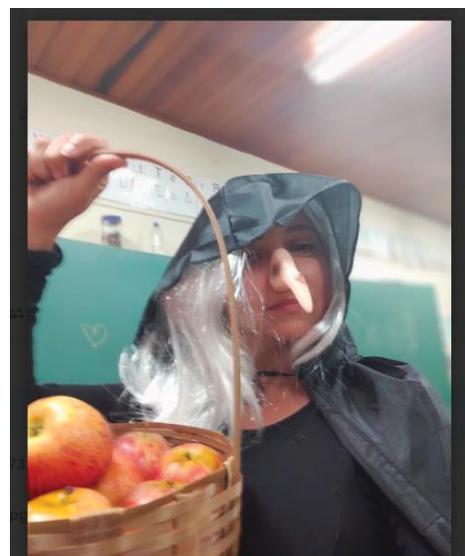


FIGURA 76 – Professor disfarçada madrasta 2



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 77 – Sala temática 1



FIGURA 78 – Sala temática 2



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 79 – Hora da história 1



FIGURA 80 – Hora da história



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 81 – Estudantes aproveitando suas maçãs envenenadas



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Assim como no conto anterior, as crianças questionaram a história, alegando que não era assim que acontecia. Mais uma vez, foi possível perceber que a imagem de princesa e príncipe que as crianças têm é aquela construída a partir das

animações da Disney. A professora explicou que o “conto verdadeiro” era o dos Irmãos Grimm, sendo o filme da Disney uma adaptação.

O filme citado foi lançado em 1937 e foi um grande marco na história da Disney, dando início ao que posteriormente viria a se tornar um fenômeno mundial, a franquia das princesas. Como dito, o filme foi adaptado a partir do conto dos Irmãos Grimm, cujos elementos sombrios foram retirados e o final da madrasta suavizado. Os estereótipos elencados na análise do conto, no entanto, foram mantidos, mostrando-nos que o papel social da mulher pouco mudou entre 1812 e 1937. *Branca de Neve* se tornou um clássico, com diversas adaptações para a TV, teatro, literatura e cinema, inclusive recentemente com a estreia de mais uma adaptação em real *life* para o cinema, que está dando o que falar, mas isso é história para outro dia.

Da mesma forma que na aula anterior, conversamos sobre o enredo da história e fizemos a caracterização das personagens.

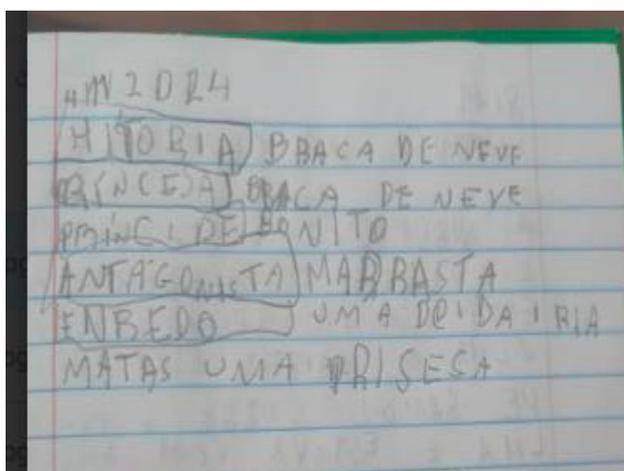
Durante a caracterização da princesa, as crianças se referiram a ela como sendo “burra”, pois sua inocência fez com que ela caísse três vezes nas armadilhas da madrasta. Outra questão foi a ausência do tão famoso beijo que o príncipe dá em Branca de Neve em seu caixão. Mas o ponto principal da discussão foi o fim da Madrasta. Muitas crianças, na maioria os meninos, disseram que foi merecido, depois de tudo que fez com a Branca de Neve. Em contrapartida, outras diziam ter sido um castigo exagerado, já que Branca de Neve sobreviveu e ficou bem. A fala que mais se destacou nesse momento foi a de uma aluna de 11 anos, do quinto ano, que disse:

Eu sou a favor do perdão e acho que se a princesa fosse tão boa mesmo, não permitiria um castigo desses [...] (Transcrição da fala da estudante Drizella, 04/11/2024).

Durante as reflexões em sala de aula, a professora questionou os estudantes sobre qual versão da história eles preferiam: a original ou a adaptação. A maioria das crianças afirmou preferir a versão original, justificando que ela apresenta mais ação e retrata a madrasta como verdadeiramente má. Por outro lado, alguns estudantes manifestaram preferência pela adaptação, argumentando que o conto original é excessivamente violento.

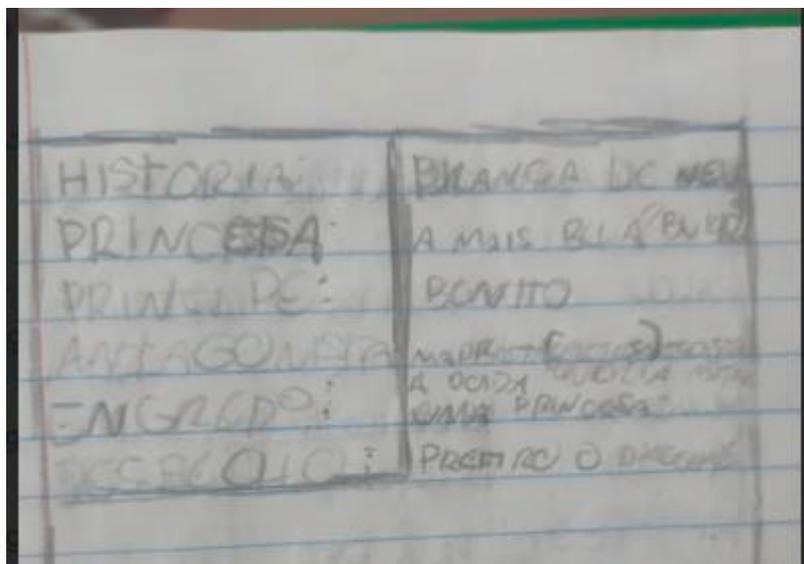
Podemos observar as anotações feitas pelos estudantes nas Figuras 82 e 83.

FIGURA 82 – Anotações do conto Branca de Neve (Zangado)



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 83 – Anotações do conto *Branca de Neve* (Feliz)



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

QUADRO 6 – Análise do conto *Branca de Neve*

Fala ou texto do estudante	Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
Branca de Neve é burra	Esta fala traz um olhar voltado para a fragilidade e ingenuidade tradicionalmente atribuídas às personagens femininas em contos de fadas. A ideia de que Branca de Neve é “burra” pode estar relacionada à sua repetida ingenuidade ao aceitar os presentes da madrasta, o que reforça o estereótipo de que mulheres são facilmente enganáveis, frágeis ou inocentes demais.	Novamente o feminino é representado como uma figura passiva.	Essa fala está diretamente relacionada à passividade da Branca de Neve no conto. Ela foge, é acolhida, obedece aos anões, é enganada várias vezes e, por fim, é salva pelo príncipe, não toma nenhuma atitude ativa para mudar sua própria história.	Podemos ler essa fala como uma forma de subversão inconsciente. Ao expressar frustração com o comportamento da Branca de Neve, a criança questiona o modelo clássico de princesa passiva, indicando um desejo por personagens femininas mais autônomas, críticas ou estratégicas.
“Eu sou a favor do perdão e acho que se a princesa fosse tão boa mesmo, não permitiria um castigo desses [...]” (Transcrição da fala da estudante Drizella 04/11/2024)	Essa fala questiona a idealização da figura feminina como alguém naturalmente bondosa e que a tudo perdoa. Ao dizer que “se a princesa fosse tão boa mesmo”, a criança demonstra estar refletindo sobre a coerência entre o papel esperado da princesa e suas ações ou omissões diante do castigo da madrasta.	A princesa, neste caso, é julgada não apenas pelo que faz, mas pelo que deixa de fazer. A cobrança pela atitude moral. Espera-se que a mulher (princesa) exerça perdão, docilidade e misericórdia em qualquer situação, inclusive diante da violência.	A fala traz uma crítica interessante: a princesa não impede o castigo da madrasta, ou seja, é passiva diante de uma injustiça, mesmo sendo retratada como uma pessoa boa e gentil.	Ao colocar em dúvida a bondade da princesa com base em sua omissão diante da punição alheia, a fala subverte a imagem tradicional da heroína pura, perfeita e sem falhas. Essa crítica rompe com a passividade geralmente atribuída às protagonistas femininas. Além disso, a fala também sugere valores contemporâneos, como empatia e perdão, mostrando que a criança está reinterpretando os contos à luz de valores mais humanos e complexos.

Fonte: Professora pesquisadora (2025).

As duas falas demonstram que as crianças estão desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo sobre as personagens femininas dos contos clássicos,

especialmente no que diz respeito à passividade. Ao chamarem a atenção para o comportamento da Branca de Neve, seja por sua ingenuidade repetida ou por sua omissão diante do castigo da madrasta, os estudantes rompem com a idealização da princesa como figura inquestionavelmente boa, passiva ou perfeita. Essas observações revelam um movimento importante: as crianças estão começando a questionar os papéis de gênero tradicionais, apontando para a necessidade de personagens mais ativas e autônomas, capazes de agir com justiça e consciência. Assim, vemos surgir brechas performativas que, como propõe Judith Butler, abrem espaço para novas formas de representar o feminino nas narrativas infantis.

5.4.4 Cinderela

O último conto trabalhado nesta etapa foi a versão original de *Cinderela*, dos Irmãos Grimm, de 1812, um conto que assim como os outros apresenta uma linda, humilde e doce mulher subjugada, vítima da inveja alheia, que necessita ser salva.

Como estratégia para trabalhar esse conto, fizemos uma leitura compartilhada: os estudantes que se sentiram à vontade ajudaram a professora na leitura. Cada um deles leu um parágrafo do texto.

As discussões sobre o conto da *Cinderela* seguiram basicamente as mesmas questões das histórias anteriores: caracterização das personagens, debates e comparações entre a história original e a famosa adaptação da Disney.

Durante a caracterização, as crianças perceberam que as princesas são sempre descritas da mesma maneira: belas, educadas, amáveis. Assim como as antagonistas, sempre descritas como invejosas. Os alunos perceberam que as estruturas dos contos se repetem segundo o mesmo roteiro: uma protagonista em apuros, elementos mágicos que a ajudam a escapar de uma madrasta ou de irmãs invejosas e, no fim, o casamento com um belo príncipe.

As discussões sobre esse conto se deram de modo oral e se estenderam por toda a aula. Dessa forma, não tivemos tempo para anotações nos diários. Assim como aconteceu nas histórias anteriores, os alunos questionaram as diferenças entre o conto e a história do tão conhecido filme da Disney lançado em 1950.

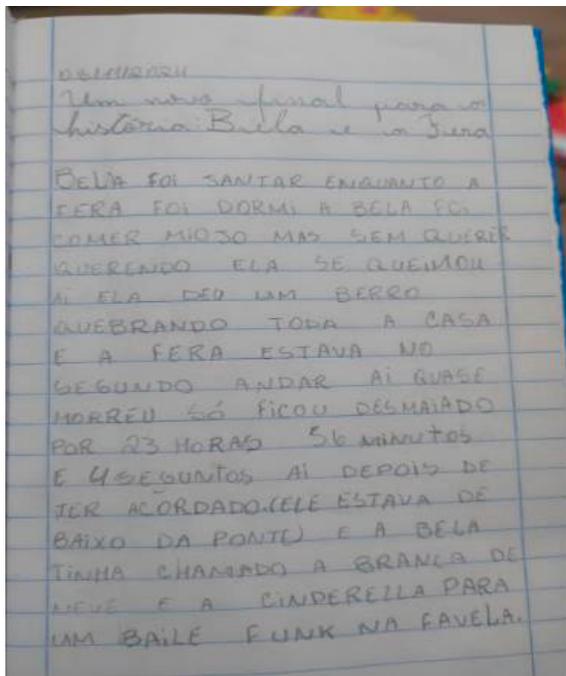
5.5 RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Demos início a esta etapa solicitando aos estudantes que escolhessem uma das três histórias trabalhadas e reescrevessem o seu final. Os estudantes trabalharam em duplas. Os que se sentiram à vontade leram seus textos para os colegas e os mais tímidos pediram que a professora lesse. Os resultados dos textos foram variados, desde aqueles que, mesmo com a oportunidade de escrever um final diferente, prenderam-se ao tradicional “felizes para sempre”, até os que escreveram finais totalmente inesperados.

AGORA É QUE SÃO ELAS

Esses finais trazem princesas que decidiram mudar o rumo da história, largaram os príncipes e foram “curtir a vida”.

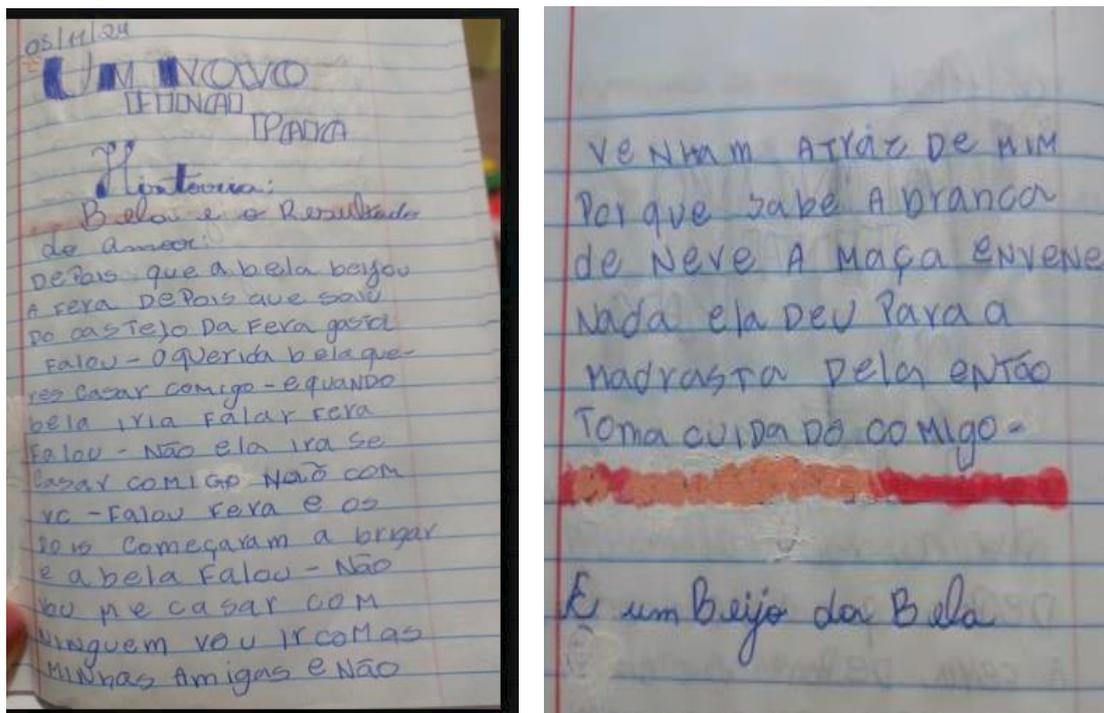
FIGURA 84 – Um novo final para a história (Ariel)



Bela foi jantar enquanto a Fera foi dormir, a Bela foi comer miojo, mas sem querer ela se queimou. Aí ela deu um berro quebrando toda casa. E a Fera estava no segundo andar e quase morreu só ficou desmaiado por 23 horas, 56 minutos e 4 segundos, depois de ter acordado ele estava de baixo da ponte e a Bela tinha chamado a Branca de Neve e a Cinderella para um baile funk na favela.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

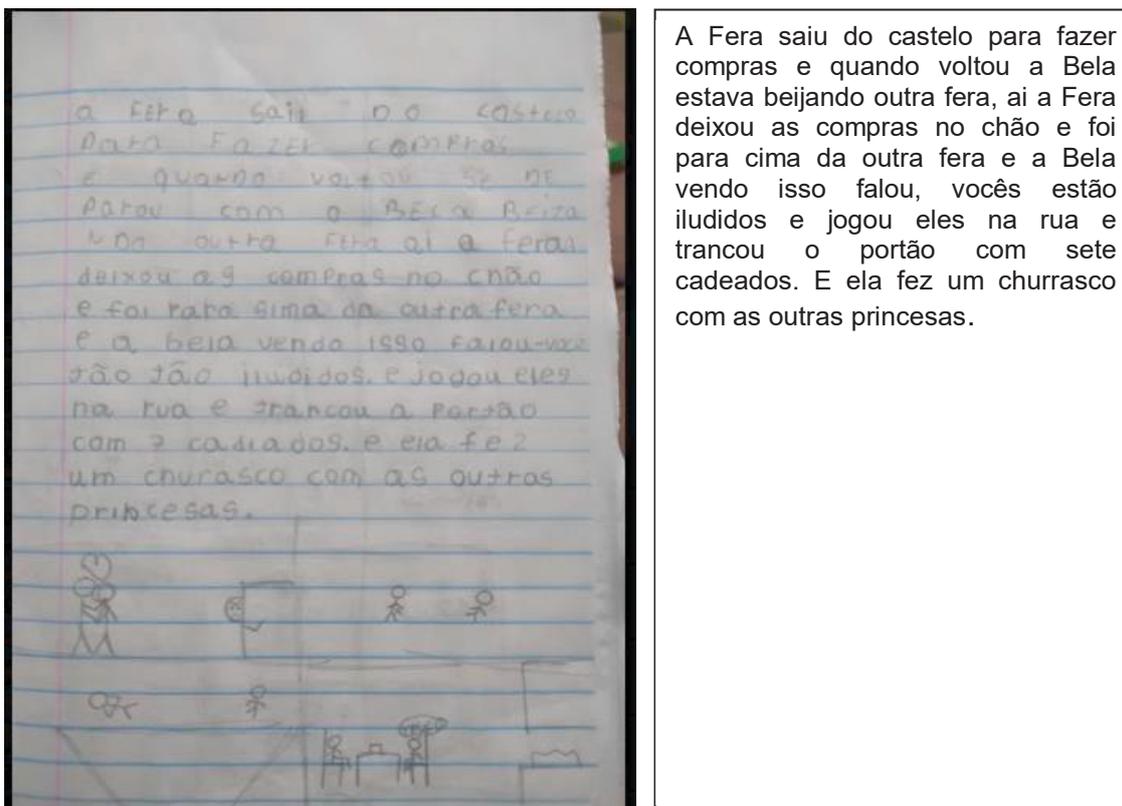
FIGURA 85 – Um novo final para a história (Drizella)



Bela e o resultado do amor
 Depois que a Bela beijou a Fera, depois que do castelo da Fera, Gaston falou: Oh querida Bela queres casar comigo? E quando a Bela ia falar a Fera falou: Não ela irá se casar comigo. E os dois começaram a brigar e a Bela falou: Não vou me casar com ninguém vou ir com a minhas amigas e não

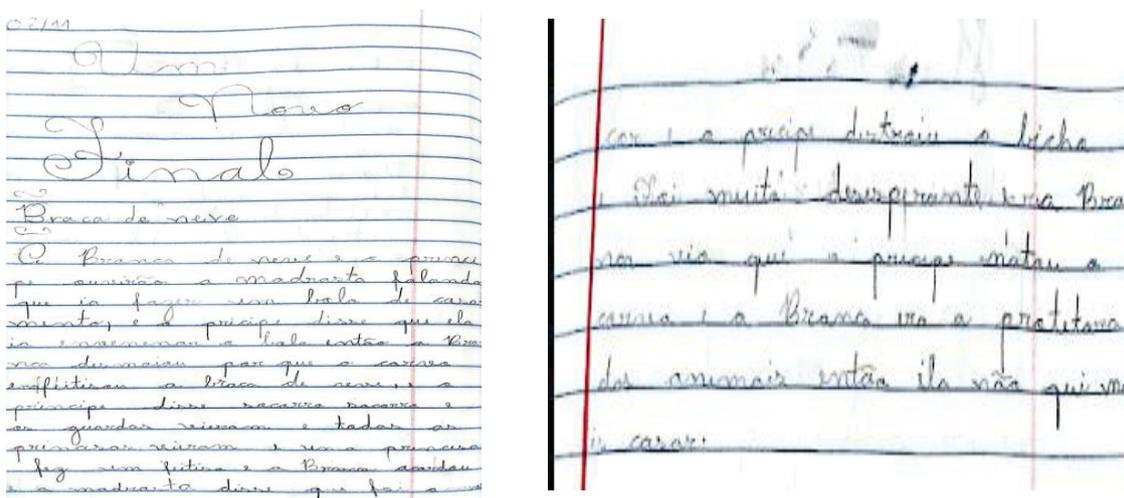
Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 86 – Um novo final para a história (Soneca e Príncipe Philip)



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

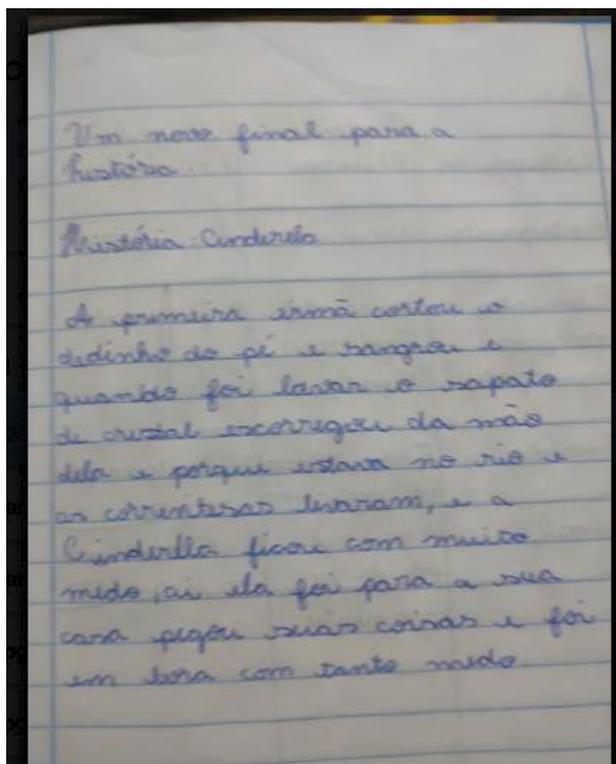
FIGURA 87 – Um novo final para a história (Branca de Neve)



A Branca de Neve e o príncipe ouviram a madrastra falando que ia fazer um bolo de casamento, e o príncipe disse que ela ia envenenar o bolo então a Branca desmaiou porque um corvo enfeitiçou a Branca de Neve, e o príncipe disse: Socorro! Socorro! E os guardas vieram, todas as princesas vieram e uma princesa fez um feitiço e a Branca acordou e a madrastra disse que foi o corvo e o príncipe destruiu o bicho. Foi muito desesperante, Branca viu que o príncipe matou o corvo e a Branca era protetora dos animais então ela não quis mais casar.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 88 – Um novo final para a história (Rapunzel e Mulan)



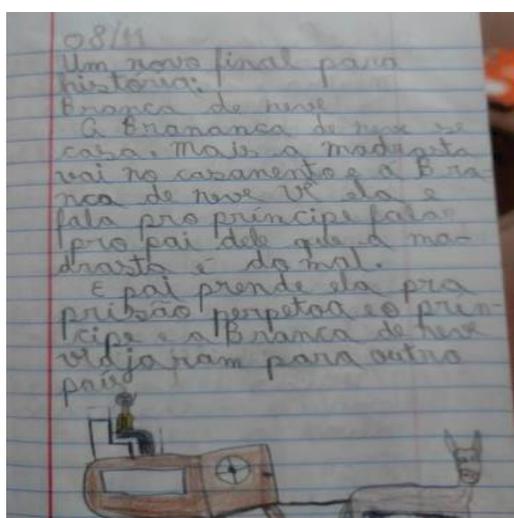
A primeira irmã cortou o dedinho do pé e sangrou e quando foi lavar o sapato de cristal escorregou da mão dela e porque estava as correntezas levaram e a Cinderela ficou com muito medo aí ela foi para casa e pegou suas coisas e foi em bora com tanto medo.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FELIZES PARA SEMPRE DE NOVO

Estas são as histórias de crianças que embora tenham mudado o final, ainda se prenderam ao tradicional casamento e felizes para sempre.

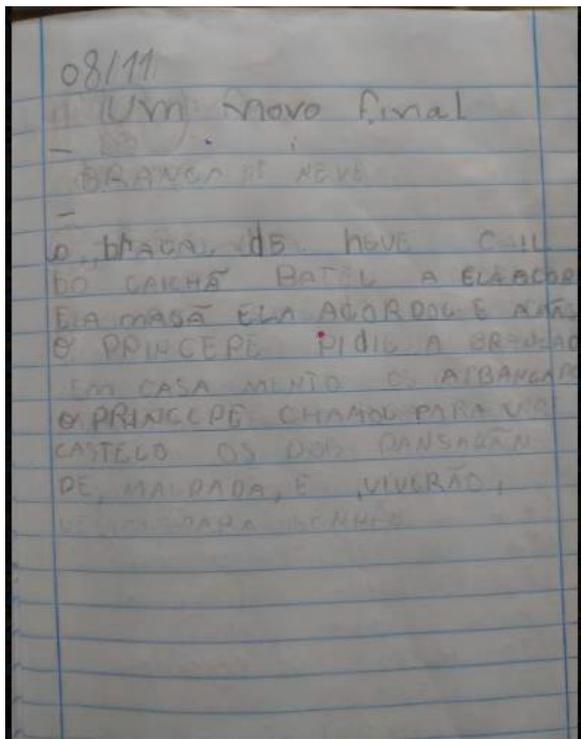
FIGURA 89 – Um novo final para a história (Dengoso e Mestre)



A Branca de Neve se casa, mas a Madrasta vai no casamento e a Branca de Neve vê ela e fala pro príncipe falar pro pai dele que a Madrasta é do mal. E o pai prende ela pra prisão perpétua e o príncipe e a Branca de Neve viajaram para outro país.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

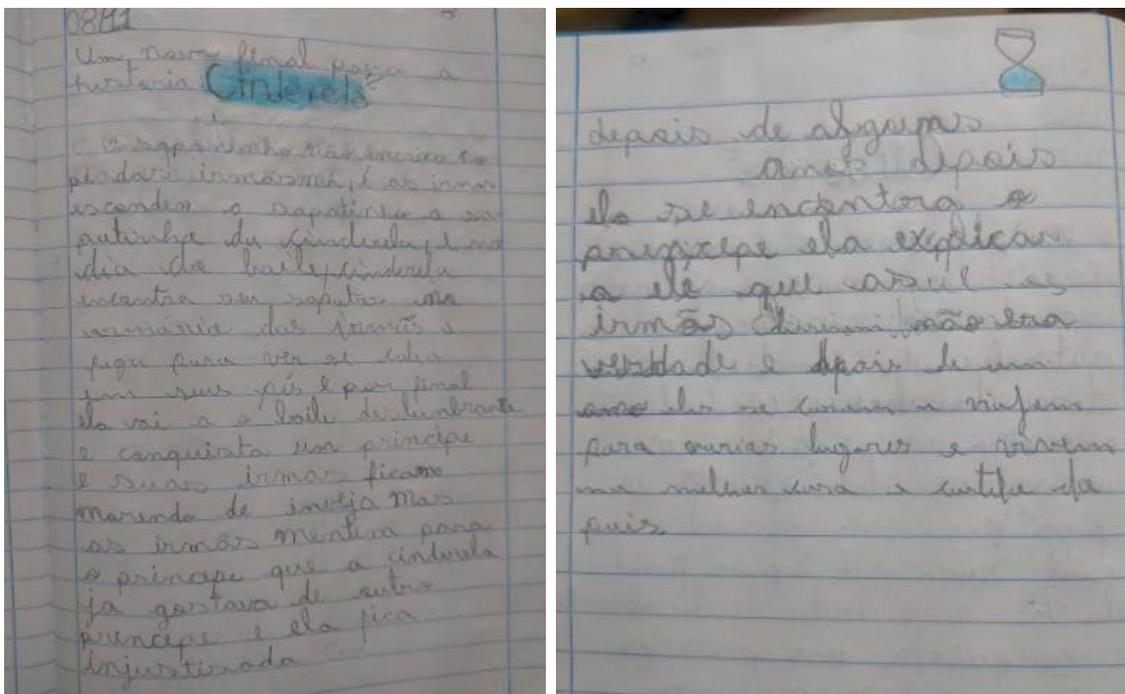
FIGURA 90 – Um novo final para a história (Bela)



08/11
Um novo final
- BRANCA DE NEVE
-
O BRANCA DE NEVE CAIU DO COLCHÃO E BATEU A CABEÇA POR CAUSA DA MAÇA E QUANDO ACORDOU, O PRÍNCIPE PEDIU A BRANCA DE NEVE EM CASAMENTO E CHAMOU A BRANCA DE NEVE PARA O CASTELO E OS DOIS PENSARAM NA MALDADA E VIVERÃO FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 91 – Um novo final para a história (Cinderela)



08/11
Um novo final para a história: Cinderela
-
Cinderela vai para o baile e conhece o príncipe e eles se casam e vivem felizes para sempre.
depois de algumas anos depois ela se encontra o príncipe ela explica a ele que ela tem dois irmãos que não são verdadeiros e depois de um tempo ela se encontra um homem para viver os lugares e passar uma mulher viva e sente de pois.

O sapatinho não encaixa no pé das irmãs mas e as irmãs escondem o sapatinho da Cinderela e no dia do baile, cinderela encontra seus sapatos no armário das irmãs e pega para ver se cabia em seus pés e por final ela vai ao baile deslumbrante e conquista um príncipe e suas irmãs ficam morrendo de inveja. Mas as irmãs mentem para o príncipe que a Cinderela já gostava de outro príncipe e ela fica injustiçada. Depois de alguns anos ela encontra o príncipe e ela explica que as irmãs disseram não era verdade e depois de um ano eles se casam e viajam para vários lugares e vivem na melhor casa e castelo do país.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

OPS! HOUE UM ENGANO AQUI!

Este é um final surpreendente em que a mocinha infelizmente não consegue seu final feliz, e os vilões acabam se dando bem.

FIGURA 92 – Um novo final para a história (Zangado)

08/11/2024

A CINDERELA FOI PARA ENCONTRAR O PRÍNCIPE MAS
 COLU GRAXA NAS ESCADAS PARA O SAPATO DE
 OURO GRUDAR NAS ESCADAS, PARA ELE ENCONTRAR
 ELA ACABOU. ELE PEGOU O SAPATO E FOI PARA
 CASA DE CINDERELA, ELE CHEGOU NA CASA DELA
 E CALÇOU O SAPATO NA CADERA, MAS APÓS ISSO
 AS IRMÃS CORTARAM OS PÉS DELA, DAÍ O PRÍNCIPE
 PERCEBU O SANGUE ESCORRENDO NOS PÉS DELA,
 DAÍ A IRMÃ MAIS VELHA CORTOU O CALCANHAR,
 MAS ELA LIMPOU E FEZ UM CURATIVO DAÍ
 O PRÍNCIPE LEVOU ELA PARA SE CASAR COM
 ELE E OS POMBOS CASTIGOU A CINDERELA
 E A OUTRA IRMÃ.

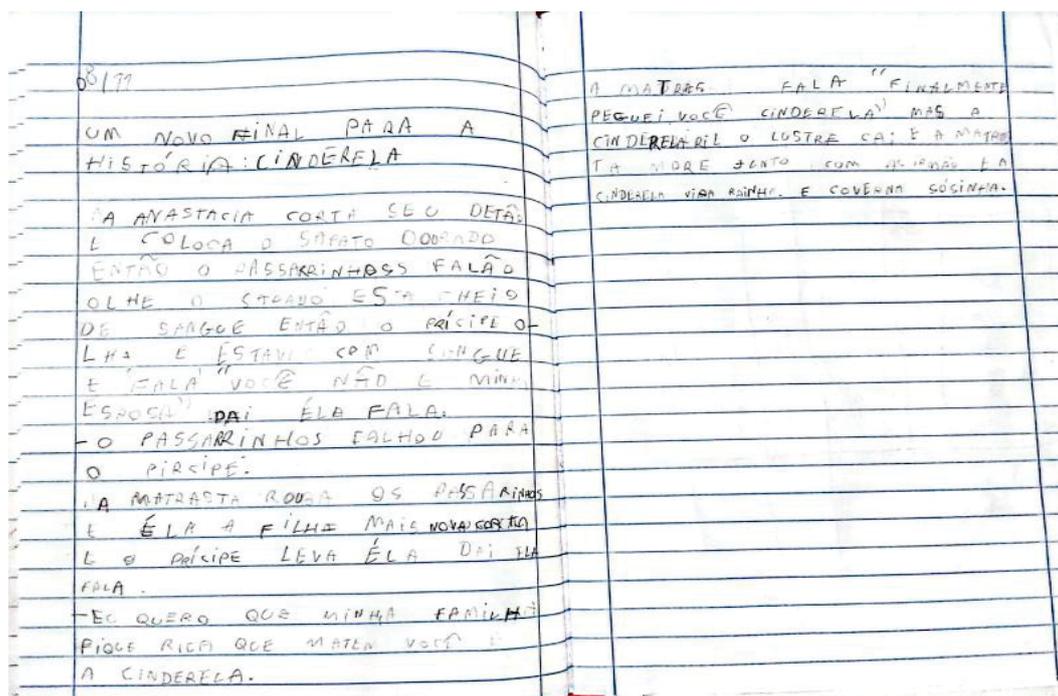
Cinderela foi para casa, mas o príncipe passou graxa nas escadas para o sapato de ouro grudar nas escadas, para encontrar. Ele pegou o sapato de ouro e foi para casa da Cinderela, mas antes disso as irmãs cortaram os pés dela, daí o príncipe percebeu o sangue escorrendo nos pés dela, aí a irmã mais velha cortou o calcanhar, mas ela limpou e fez um curativo daí o príncipe levou ela pra casar com ele os pombos castigaram a Cinderela e a outra irmã.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

ANTES SÓ QUE MAL ACOMPANHADA

Neste final, após as tramoias, a madrasta quase consegue vencer. Porém, um lustre cai e mata a madrasta e o príncipe, e Cinderela vira rainha e governa sozinha.

FIGURA 93 – Um novo final para a história (Príncipe Erick)



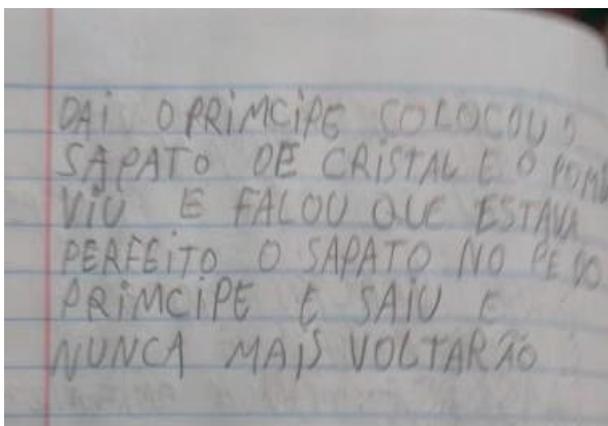
A Anastácia corta seu dedão e coloca o sapato dourado então os passarinhos falam: Olhe o sapato está cheio de sangue. Então o príncipe olha e estava com sangue e fala você não é minha esposa daí ela fala. O passarinho falou para o príncipe. A madrasta rouba os passarinhos e ela e a filha mais nova corta o pé e o príncipe leva ela daí ela fala. Eu quero que minha família fique rica e que matem você e a Cinderela. A madrasta fala "finalmente peguei você Cinderela", mas o lustre cai e a madrasta morre junto com as irmãs e a Cinderela vira rainha e governa sozinha.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

POR ESSA NINGUÉM ESPERAVA

Este foi o final mais surpreendente, escrito por uma dupla de meninos, que pediram que a professora lesse para turma.

FIGURA 94 – Um novo final para a história (Príncipe Florian e Feliz)



Daí o príncipe colocou o sapato de cristal e o pombo viu que estava perfeito no pé do príncipe e saiu e nunca mais voltaram.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Este final gerou risos e discussões entre os estudantes. Uma das alunas de segundo ano perguntou por qual motivo o príncipe calçou o sapato. Um dos autores do texto responde porque ele é LGBT. A menina não entendeu, então ele completou “é gay”. Risos ecoaram pela sala e as crianças automaticamente mudaram de assunto, não deixando brechas para que a professora falasse algo mais. Este episódio nos mostra o quanto assuntos relacionados à sexualidade ainda são tabus na escola.

Para a análise, selecionamos alguns trechos de textos e analisamos de acordo com a ferramenta de análise.

QUADRO 7 – Análise um novo final para princesa

Fala ou texto do estudante	Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
[...] Bela tinha chamado a Branca de Neve e a Cinderela para um baile <i>funk</i> na favela.	Essa fala quebra diretamente com os papéis tradicionais de gênero atribuídos às princesas, especialmente os que envolvem pureza, recato, elegância e obediência. Ao situar as personagens em um baile <i>funk</i> na favela, a criança	A fala sugere uma reconfiguração do feminino. As princesas, tradicionalmente associadas a comportamentos delicados, à obediência e à passividade, são aqui retratadas como mulheres livres, alegres, sociáveis e	Neste texto a ação é toda das personagens femininas.	Essa fala representa uma grande potência subversiva, pois mostra as princesas em espaços populares, agindo com liberdade, entre amigas e fora das normas tradicionais de gênero. Ela evidencia como

	desloca a princesa do espaço clássico do castelo ou palácio para um espaço urbano e popular, onde ela exerce liberdade e autonomia, o que contrasta com a imagem tradicional da mulher recatada, submissa e controlada pela corte ou pela figura do príncipe.	talvez até transgressoras.		as crianças são capazes de desconstruir estereótipos, misturando universos e criando formas de imaginar o feminino.
[...] Não vou me casar com ninguém vou ir com a minhas amigas e não venham atrás de mim. [...]	Esta é mais uma fala que rompe com os papéis tradicionais de gênero: ao escolher as amigas, a personagem valoriza a amizade, a liberdade e o autocuidado, em detrimento do papel socialmente esperado da noiva/princesa apaixonada.	O feminino aqui é construído de forma autônoma e resistente: a personagem afirma sua decisão, impõe limites (“não venham atrás de mim”) e escolhe a companhia de suas amigas, e não um parceiro romântico.	Essa é uma fala ativa e afirmativa. A personagem não apenas recusa o casamento, mas toma uma decisão clara, se posiciona, se movimenta, impõe sua vontade. Não há espaço para passividade: ela escolhe seu próprio rumo, algo raro nas princesas dos contos tradicionais.	A fala é totalmente subversiva e demonstra um tom de empoderamento, ela deixa claro que sua decisão é firme e não deve ser contestada. É uma forma de reivindicar autonomia e controle sobre sua própria história.
[...] a Bela estava beijando outra fera, aí a Fera deixou as compras no chão e foi para cima da outra fera. A Bela vendo isso falou, vocês estão iludidos e jogou eles na rua e trancou o portão com sete cadeados. E ela fez um churrasco com as outras princesas.	A fala subverte os papéis de gênero tradicionais. Normalmente, em contos de fadas clássicos, a mulher (Bela) é vista como passiva, fiel e emocionalmente dependente, enquanto o homem (Fera) tem atitudes de liderança e posse. No entanto, nesta narrativa, Bela tem uma postura ativa e	O texto inverte certas características esperadas do masculino e do feminino. A Fera, tradicionalmente representada como forte e agressiva, é colocada em uma posição emocionalmente abalada e impulsiva. Já Bela, que geralmente assume um papel mais delicado e	Bela é a personagem mais ativa e controladora na narrativa. Ela não só toma decisões, mas também impõe consequências, expulsando os envolvidos e trancando o portão com “sete cadeados”.	A história quebra expectativas de várias maneiras: Bela traíndo a Fera; Bela expulsando os envolvidos; O churrasco final com as princesas: Esse detalhe adiciona um tom de humor e ironia, tornando a cena ainda mais subversiva.

	dominadora, enquanto a Fera se mostra vulnerável e reativa ao ver a traição.	torna a personagem de maior controle.		
Branca viu que o príncipe matou o corvo e a Branca era protetora dos animais então ela não quis mais se casar.	Tradicionalmente, em contos de fadas, a protagonista feminina aceita o casamento como um destino inevitável e o príncipe é a figura heroica e idealizada. No entanto, nesta versão, Branca de Neve desafia esse papel ao decidir não se casar, colocando seus valores e crenças acima do tradicional “felizes para sempre”.	Essa narrativa reforça as características associadas ao feminino e masculino. A empatia e conexão de Branca de Neve com os animais. A força e violência ao príncipe.	Branca de Neve é ativa em sua decisão: ao ver algo que vai contra seus princípios, ela recusa o casamento e se posiciona de forma independente. O príncipe, por outro lado, não tem voz ou ação após o conflito, ele simplesmente perde o casamento sem qualquer contestação. Isso reverte a ideia tradicional de que o príncipe tem controle sobre a narrativa e de que a princesa apenas reage aos acontecimentos.	Podemos ver várias subversões neste texto: A rejeição ao casamento; um príncipe imperfeito e uma princesa independente que toma suas decisões baseadas em seus próprios valores.
[...] mas o lustre cai e a madrasta morre junto com as irmãs e a Cinderela vira rainha e governa sozinha.	No conto clássico, Cinderela é uma figura passiva que sofre injustiças até ser resgatada pelo príncipe. Seu final feliz tradicional está ligado ao casamento e à ascensão social por meio de um parceiro masculino. Aqui, porém, ela não precisa de um príncipe para se tornar rainha, subvertendo a ideia de que a felicidade e o	Nesta narrativa, Cinderela é retratada de maneira atípica. Em vez de ser uma jovem submissa e dependente, ela assume um papel de governante, uma posição tradicionalmente associada ao masculino. Além disso, a ausência de um príncipe reforça sua autonomia.	Embora a queda do lustre tenha sido uma situação ao acaso sem intervenção direta de Cinderela. Este fato faz com que ela passe de uma figura passiva a uma figura superativa uma governante.	Podemos observar as seguintes subversões: Uma Cinderela sem príncipe, rompendo com a visão tradicional que associa a felicidade feminina ao casamento. Um governo feminino: a ideia de uma mulher governando sozinha desafia a visão tradicional dos contos de fadas, onde o poder é geralmente compartilhado

	poder de uma mulher dependem de um homem.			com um rei ou exercido por homens.
Daí o príncipe colocou o sapato de cristal e o pombo viu que estava perfeito no pé do príncipe e saiu e nunca mais voltaram.	Nesta versão, em vez de a protagonista feminina ser a escolhida pelo sapato, o príncipe é quem o coloca e ele se encaixa perfeitamente. Isso inverte a lógica da história clássica, colocando o príncipe em um papel que normalmente pertence à heroína.	O príncipe assume uma posição tradicionalmente associada ao feminino	Embora o fato de o príncipe calçar o sapato possa ser associada a uma atitude passiva, ele foge depois escolhendo seu próprio destino.	Essa versão da história brinca com os símbolos clássicos de Cinderela, subvertendo papéis de gênero e deixando a narrativa sem um final convencional. A inversão da cena do sapato cria uma quebra de expectativa humorística e questiona as estruturas tradicionais dos contos de fadas.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

As falas selecionadas demonstram como as crianças se apropriam das narrativas clássicas para reinventá-las de maneira criativa, rompendo com os padrões tradicionais de gênero que marcaram por tanto tempo os contos de fadas. Ao inverter papéis como o príncipe calçando o sapato de cristal, ao colocar a princesa em posição de poder e liderança como Cinderela governando sozinha, ou levá-las para um baile *funk* ou ainda recusar o casamento com base em valores pessoais e éticos, como Branca de Neve que não aceita a morte do corvo, os estudantes subvertem as expectativas tradicionais do feminino e do masculino.

Essas reinterpretações mostram que as crianças não apenas compreendem os contos, mas também os transformam com liberdade e senso crítico, inserindo novos valores, como independência, empoderamento, justiça e humor. Com isso, os personagens deixam de seguir apenas os papéis de gênero preestabelecidos (princesas frágeis e obedientes; príncipes valentes e racionais) e passam a expressar *performances* mais diversas. Essas falas, portanto, revelam a potência das crianças como leitoras-criadoras e nos convidam a rever os contos clássicos com um olhar mais livre, plural e questionador.

5.5.1 A Princesa Sabichona

Dando continuidade à etapa de ruptura do horizonte de expectativas, a professora trouxe para os alunos a história *A Princesa Sabichona*, de Babete Cole (1998). Como já foi comentado anteriormente, a Princesa Sabichona é “diferentona”, tem seu próprio estilo, é geniosa e não cede à vontade de ninguém. Feliz com seu *status* de solteira, ela diz não ao “felizes para sempre” tão batido em outras histórias de princesas.

Para a introdução da história, fizemos uma dinâmica que chamamos de “pertence ou não pertence à história”. A professora explicou que nesta aula conheceríamos uma princesa diferente das anteriores, colou cartões com imagens que poderiam ou não pertencer à história e solicitou aos alunos que organizassem as imagens, de um lado as que pertenciam e do outro, as que não pertenciam à história.

Os *cards* continham as seguintes imagens:

FIGURA 95 – Moto



Fonte: blog.machinecult.com.br.³³

FIGURA 96 – Galochas



Fonte: [istockphoto.com](https://www.istockphoto.com).³⁴

³³ Disponível em: <https://blog.machinecult.com.br/norton-moto-inglesa>. Acesso em: 10 nov. 2024.

³⁴ Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/botas-de-chuva-amarela-de-desenhos-animados-gm1066260554-285134088>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FIGURA 97 – Coroa



Fonte: pinterest.com.³⁵

FIGURA 98 – Patins



Fonte: pinterest.com.³⁶

FIGURA 99 – Anel



Fonte: freepik.com.³⁷

FIGURA 100 – Torre



Fonte: freepik.com.³⁸

FIGURA 101 – Sapo



Fonte: freepik.com.³⁹

FIGURA 102 – Helicóptero



Fonte: galeria.colorir.com.⁴⁰

³⁵ Disponível em: <https://id.pinterest.com/pin/71142869158740413/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

³⁶ Disponível em: <https://br.pinterest.com/ellenfpolis/patins/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

³⁷ Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores/anel-diamante>. Acesso em: 10 nov. 2024.

³⁸ Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores/rapunzel-torre>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FIGURA 103 – Lesma gigante



Fonte: olhardigital.com.⁴¹

FIGURA 104 – Sapato de cristal



Fonte: freepik.com.⁴²

FIGURA 105 – Castelo



Fonte: freepik.com.⁴³

³⁹ Disponível em:

https://br.freepik.com/search?format=search&last_filter=type&last_value=vector&query=SAPO&type=vector#uuiid=210e66dd-05bc-4da3-9a88-9b0ff81445cd. Acesso em: 10 nov. 2024.

⁴⁰ Disponível em: <https://galeria.colorir.com/veiculos/outros-veiculos/helicoptero-voando-pintado-por--1516824.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

⁴¹ Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/07/08/ciencia-e-espaco/lesmas-gigantes-invadem-cidade-na-florida-e-autoridades-usam-ate-caes-para-recolhe-las/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

⁴² Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/cinderela-sapato>. Acesso em: 10 nov. 2024.

⁴³ Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/castelo-desenho>. Acesso em: 10 nov. 2024.

Os estudantes organizaram as imagens da seguinte maneira:

QUADRO 8 – Pertence ou não à história

PERTENCE	NÃO PERTENCE
CASTELO	SAPO
SAPATO DE CRISTAL	GALOCHAS
LESMA GIGANTE	PATINS
ANEL	HELICÓPTERO
COROA	

Fonte: Professora pesquisadora (2024).

FIGURA 106 – Organizando as figuras que pertencem ou não à história 1



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 107 – Organizando as figuras que pertencem ou não à história 2



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 108 – Organizando as figuras que pertencem ou não à história 3



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Após ouvir a história, fizemos a reorganização das imagens. A única que não pertencia à história era o sapato de cristal. Fizemos a caracterização das personagens, as crianças focaram muito na Princesa Sabichona. Aqui temos as transcrições de algumas falas dos estudantes e a análise delas de acordo com as categorias utilizadas.

QUADRO 9 – Análise das falas sobre *A Princesa Sabichona*

Fala dos estudantes.	Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
<p>“Eu gostei muito dela, porque ela não é uma princesinha perfeita que gosta de coroinha, vestidinho limpinho, e ela tem bota suja, ela não liga, ela quer ser livre [...]” (Transcrição da fala da estudante Branca de Neve, 11/11/2024).</p>	<p>A fala rompe com os papéis de gênero tradicionais. Ao valorizar uma personagem que não se preocupa com aparência nem com padrões de feminilidade “perfeita”, a estudante rejeita a ideia da “princesinha” que precisa agradar e se encaixar nos modelos impostos às meninas.</p>	<p>A personagem quebra com a caracterização do que é feminino ou masculino. Termos como “bota suja” e “ela não liga” indicam indiferença aos códigos estéticos e comportamentais associados ao feminino tradicional.</p>	<p>Não há espaço para passividade, ela é autêntica e não se prende à validação alheia.</p>	<p>A Princesa Sabichona reformula a imagem clássica da princesa, invertendo o que normalmente seria criticado (estar suja, não se importar com aparência) em algo positivo e libertador. Além disso, o tom da fala expressa admiração justamente por essa ruptura. A estudante celebra um modelo de princesa empoderada, fora dos padrões normativos, o que mostra uma apropriação crítica do imaginário das princesas.</p>
<p>“Ela não é uma princesa delicada e não quer se casar com o príncipe, ela faz um monte de coisas que ninguém esperava que uma princesa fizesse [...]” (Transcrição da fala da estudante Ariel, 11/11/2024).</p>	<p>Outra fala que desconstrói fortemente os papéis de gênero tradicionais associados à figura da princesa. A estudante reconhece que a personagem se afasta da imagem clássica da princesa delicada, submissa e destinada ao casamento. Ao não querer se casar com o príncipe e ao agir de forma inesperada, a personagem rompe com a norma do feminino idealizado.</p>	<p>Assim como na fala anterior, esta traz a ideia de reformulação no conceito de feminilidade.</p>	<p>Como dito, não há espaço para passividade nesta história, a estudante enfatiza isso quando diz “[...] ela faz um monte de coisas que ninguém esperava”.</p>	<p>Essa princesa subverte o enredo e redefine o que significa ser princesa, algo que a estudante reconhece como positivo.</p>
<p>“Eu gostei muito dela, ele</p>	<p>Outra fala que gera ruptura com o papel</p>	<p>Aqui, a estudante associa a</p>	<p>A personagem elogiada é</p>	<p>A fala celebra a subversão do</p>

<p>teve coragem de enfrentar os outros, ela me lembrou a Valente.” (Transcrição da fala da estudante Drizella, 11/11/2024).</p>	<p>tradicional feminino. A estudante valoriza a coragem como uma qualidade marcante da personagem. Historicamente, coragem e enfrentamento são traços atribuídos aos personagens masculinos</p>	<p>personagem feminina à força e ao enfrentamento, qualidades muitas vezes codificadas como masculinas. Isso mostra que a estudante percebe um tipo de feminilidade não tradicional, marcada por bravura e autonomia.</p>	<p>claramente ativa: “teve coragem de enfrentar os outros”. Isso demonstra iniciativa, protagonismo e firmeza.</p>	<p>modelo clássico: ao lembrar a personagem Valente, que se recusa a casar e desafia o destino, a estudante reconhece que essa nova princesa é diferente, desafiadora, livre. A coragem de enfrentar os outros é uma metáfora da ruptura com as normas sociais e de gênero.</p>
<p>“Eu achei muito legal, essa história não tem fada madrinha, mas ela mesma transformou o príncipe num sapo.” (Transcrição da fala do estudante Príncipe Erick, 11/11/2024).</p>	<p>A fala rompe com os papéis tradicionais de gênero, principalmente no que diz respeito à dependência da figura feminina em relação à ajuda mágica ou masculina.</p>	<p>Ao transformar o príncipe em sapo (e não o contrário), há uma inversão simbólica de poder entre os gêneros — a mulher agora tem o domínio da ação, e o homem é aquele que sofre a transformação.</p>	<p>O estudante destaca que a personagem tem autonomia e poder próprio, desafiando a ideia da mulher como passiva ou indefesa.</p>	<p>O cenário destacado pelo estudante subverte tanto o enredo tradicional quanto os papéis de gênero atribuídos às figuras clássicas dos contos.</p>

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

As falas desses estudantes demonstram reconhecimento por parte das crianças de que essas novas personagens desafiam expectativas sociais de gênero. A ausência da fada madrinha, a inversão de papéis entre príncipe e princesa, bem como a recusa do casamento como destino inevitável para a mulher são elementos que quebram o padrão normativo feminino nos contos e sugerem novas possibilidades de identificação para meninas e meninos.

Sob a ótica da performatividade de gênero de Butler, essas falas mostram que o gênero não é um papel fixo, mas um conjunto de atos que podem ser alterados e reinventados. As crianças perceberam e até celebraram essas transformações nas personagens.

Para finalizar, gostaria agora de submeter a história da *Princesa Sabichona* ao quadro analítico e destacar os principais pontos dessa obra para o trabalho com

a desconstrução de gênero. A obra se encaixa perfeitamente nas quatro categorias de análise, subvertendo e desafiando os papéis socialmente atribuídos ao feminino.

QUADRO 10 – Análise de *A Princesa Sabichona*

Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
A história desafia diretamente os papéis de gênero: a princesa não quer se casar, não quer um príncipe e não precisa ser salva. Ela é dona do próprio destino, contrariando a ideia tradicional da princesa como alguém que espera ser escolhida por um homem.	Sabichona é caracterizada com traços geralmente associados ao masculino em contos clássicos: independência, ação, coragem, humor e rebeldia. Ela cuida de animais monstruosos, anda de moto e se diverte sem precisar de aprovação masculina. Seu feminino é não conformista.	Sabichona é altamente ativa. Cria seus próprios desafios, toma decisões e determina seu próprio final feliz que, aliás, não envolve o príncipe. Os pretendentes são passivos, apenas tentando agradá-la ou vencer os obstáculos que ela impõe.	Podemos dizer que a Princesa Sabichona é totalmente subversiva: A princesa não quer um final romântico, ela vence e rejeita o príncipe. Subverte o “beijo que transforma”: aqui, o beijo transforma o príncipe em sapo. Mostra que o final feliz pode ser a liberdade e o amor-próprio.

Fonte: Professora pesquisadora (2024).

Concluindo, foi possível perceber que a *Princesa Sabichona*, de Babette Cole, é uma história que rompe com o horizonte de expectativas dos estudantes em relação aos contos de fadas. É um livro empoderador e divertido, que brinca com os estereótipos tão comuns nos contos de fadas, subvertendo a imagem da princesa para mostrar que meninas podem e devem escolher o próprio caminho. É um excelente exemplo de literatura infantil que promove autonomia, liberdade e quebra de padrões de gênero.

5.5.2 *Príncipe Cinderelo*

A segunda história utilizada para a ruptura do horizonte de expectativa foi o *Príncipe Cinderelo*, também de Babette Cole. Essa história provocou muitas risadas e muita discussão sobre os papéis dos homens e mulheres, e a quem cabe fazer o pedido de casamento.

Uma das meninas questionou o fato de a princesa fazer o pedido, insistindo que essa é função do homem. Vários estudantes deram sua opinião sobre o assunto.

QUADRO 11 – Análise das falas dos estudantes sobre *O Príncipe Cinderele*

Fala ou texto do estudante.	Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
<p>“A mulher tem escolha também, isso é um estereótipo, não tem problema uma mulher pode pedir em casamento também.” (Transcrição da fala da estudante Branca de Neve, 19/11/2024).</p>	<p>A estudante questiona diretamente um papel de gênero tradicional a ideia de que cabe exclusivamente ao homem pedir a mulher em casamento. Essa expectativa é um dos muitos comportamentos naturalizados nas narrativas sociais e midiáticas. Ao dizer que isso é um estereótipo, ela reconhece que há uma imposição cultural sobre como homens e mulheres devem agir dentro de relacionamentos afetivos.</p>	<p>A fala propõe uma releitura do feminino, mostrando que mulheres também podem ocupar espaços de decisão e iniciativa.</p>	<p>Aqui, a mulher deixa de ser passiva (esperando o pedido) para ser agente da ação (fazendo o pedido). A fala propõe um deslocamento importante: reconhecer que ambos os gêneros podem agir, decidir, propor.</p>	<p>A estudante realiza uma subversão ao declarar que “a mulher tem escolha também”, ela não apenas rompe com a estrutura tradicional como também propõe uma nova lógica de igualdade e liberdade nos relacionamentos. Isso evidencia uma percepção crítica sobre os padrões normativos de gênero.</p>
<p>“Eu acho que o homem tem que pedir porque se ele levar uma fora ele não vai ligar e a mulher vai ficar sofrendo.” (Transcrição da fala da estudante Moana, 19/11/2024).</p>	<p>Esta fala, ao contrário da anterior, reforça os papéis de gênero tradicionais ao que se é esperado de um homem e de uma mulher. Ao mesmo tempo, que mantém o estereótipo de que o homem é emocionalmente mais resistente e a mulher é mais sensível ou vulnerável ao sofrimento.</p>	<p>Nesta fala vemos claramente a dicotomia na caracterização do feminino e do masculino. O masculino é caracterizado como racional, resistente e emocionalmente mais forte, enquanto o feminino aparece como emocionalmente frágil, sensível e propenso ao sofrimento.</p>	<p>Nessa perspectiva, mais uma vez o homem é o agente da ação, enquanto a mulher é o objeto da escolha. A mulher aparece como alguém que “não deve pedir”, pois o impacto da rejeição seria mais difícil para ela. Isso sustenta a passividade feminina como uma</p>	<p>Esta fala não subverte, mas reforça estereótipos.</p>

			forma de proteção emocional.	
“Eu acho que o homem que tem que ter atitude de pedir em casamento.” (Transcrição da fala do estudante Príncipe Philip 19/11/2024).	Esta fala vai no mesmo sentido da fala anterior, reforçando papéis de gênero socialmente estabelecidos.	O masculino novamente é caracterizado como proativo, com “atitude” e iniciativa, enquanto o feminino, mesmo que indiretamente, é definido como aquele que não precisa ou não deve tomar iniciativa.	A fala sustenta a ação como atributo do masculino e a passividade como feminino.	Não encontramos subversões nessa fala.

Fonte: Professora pesquisadora (2024).

As três falas revelam percepções distintas, e até conflitantes, sobre os papéis de gênero nas relações afetivas, especialmente em relação ao ato simbólico de pedir em casamento. Essas falas refletem como as crianças negociam entre discursos conservadores e discursos mais progressistas, dependendo de suas vivências e influências culturais, mostrando-nos que padrões de gênero podem ser ressignificados quando eles são questionados. Dessa forma, essas falas revelam tanto a força das normas de gênero quanto as possibilidades de ruptura e transformação, mostrando como a infância pode ser um espaço potente para a desconstrução de estereótipos e a formação de uma consciência mais crítica e livre sobre os papéis de meninos e meninas na sociedade.

Outra discussão levantada foi sobre a aparência do príncipe, principalmente pelo fato de ele andar “molambento”. Segundo as crianças, reis, príncipes e princesas precisam ter postura e andar bem-vestidos. Essa percepção evidencia como os estereótipos de nobreza, beleza e elegância estão fortemente associados à ideia de realeza no imaginário infantil. Ao criticarem a aparência desalinhada do príncipe, as crianças demonstram como já incorporam expectativas sociais de aparência como sinônimo de valor e autoridade. Tal olhar reforça que, mesmo em uma figura masculina, a estética e a imagem pública também são cobradas, o que revela como os estereótipos de gênero e de classe estão entrelaçados desde a infância.

Sob a perspectiva da performatividade de gênero, podemos compreender que essas expectativas sobre vestimenta e postura também fazem parte da

repetição de atos e comportamentos considerados “apropriados” para certos papéis de gênero e *status*. Ou seja, ser príncipe não é apenas ocupar um título, mas agir e parecer como tal, de acordo com normas que são continuamente reforçadas e reproduzidas. A crítica ao príncipe “molambento”, portanto, mostra como até mesmo as crianças já estão inseridas nesse processo de repetição normativa que molda as identidades de gênero e os papéis sociais.

Para finalizar a discussão, falamos sobre as semelhanças e diferenças entre a história da *Cinderela* e do *Cinderelo* e fizemos uma tabela comparativa entre os contos.

FIGURA 109 – Tabela comparativa entre contos elaborada pela professora

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Essa tabela foi preenchida de modo coletivo, com a participação dos estudantes, que anotaram as colocações em seus diários.

QUADRO 12 – Análise de *O Príncipe Cinderelo*

Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
Inversão de papéis nesta história o homem é o "oprimido" e quer ser transformado para agradar. A princesa é quem toma decisões.	Quebra o estereótipo do masculino forte e dominante; o protagonista é frágil, inseguro, sensível.	O príncipe até tenta agir, mas depende da fada, no final quem toma atitude é a princesa.	A história toda é uma grande subversão dos contos tradicionais a troca de papéis, os personagens imperfeitos e o final engraçado e inesperado.

Fonte: Professora pesquisadora (2024).

Em síntese, a obra *O Príncipe Cinderelo* traz uma crítica aos padrões de masculinidade, pois o protagonista não é musculoso, nem corajoso, nem seguro de

A dinâmica gerou várias discussões entres os meninos e as meninas, que protestavam a cada ícone colado.

Em seguida, a professora retomou com os estudantes o título da pesquisa. Na sequência, para exemplificar melhor o que são estereótipos, a professora passou um pequeno vídeo: #runlikeagirl#⁴⁴. O vídeo foi produzido pela marca Always no ano de 2014, como uma campanha que visa a desconstrução de estereótipos de gênero, promove a valorização da identidade feminina e incentiva a reflexão sobre como expressões culturais influenciam a autoimagem das meninas. No vídeo, pessoas são orientadas a correr como uma garota e depois levadas a refletir sobre a representação que fizeram.

Fizemos a discussão do vídeo e a professora perguntou se eles viam algum estereótipo ali. As crianças, em geral, falaram que aquela forma de correr era um estereótipo. Depois, a professora voltou ao cartaz no quadro e perguntou aos estudantes se nele havia algum estereótipo. A resposta unânime foi que sim, e os estudantes começaram a apontar as figuras que estavam nas imagens feminina ou masculina.

Olha cientista tem muita cientista mulher, a figurinha de musculação a mulher também consegue pegar peso [...] (Fala da estudante Rapunzel, 22/11/2024).

O capacete profe [...] também tá errado [...] (Transcrição da fala do estudante Zangado, 22/11/2024).

A boneca qualquer um pode brincar de boneca. (Transcrição da fala da estudante Drizella, 22/11/2024).

Ali na costureira eu já vi homem costureiro. (Transcrição da fala da estudante Ariel, 22/11/2024).

Os estudantes foram questionados quanto aos motivos que levaram a colocar os ícones em determinados lugares, então se seguiu o seguinte diálogo:

Estudante: – Eu coloquei a sapatilha de ballet na menina porque ballet é menina que faz.

Professora: – Então menino não pode fazer ballet?

Estudante: – Não. (Transcrição do diálogo entre o estudante Dunga e a professora, 22/11/2024).

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aM-ZRggWTjw>. Acesso em: 18 out. 2024.

Aplicando a ferramenta de análise, conseguimos relacionar essas falas às seguintes categorias:

QUADRO 13 – Análise das falas sobre o questionamento do horizonte de expectativas

Fala do estudante.	Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
“Olha cientista tem muita cientista mulher, a figurinha de musculação a mulher também consegue pegar peso [...]” (fala da estudante Rapunzel 22/11/2024)	Essa fala questiona papéis de gênero tradicionais e expande a representação do que mulheres podem ou não fazer.	A fala atua contra a dicotomia clássica entre feminino e masculino, que tende a representar mulheres como frágeis, delicadas e emocionalmente voltadas ao cuidado, enquanto homens são tidos como fortes, racionais e ativos.	Há uma valorização da ação feminina. Ao mencionar que mulheres também pegam peso e ocupam espaços de destaque na ciência, a fala destaca a mulher como sujeito ativo.	Essa fala é uma subversão das normas de gênero. Ao reconhecer o protagonismo e a capacidade das mulheres em áreas historicamente masculinas, a estudante revela um olhar crítico e transformador.
“O capacete profe... também tá errado.” (Transcrição da fala do estudante Zangado, 22/11/2024)	O comentário do estudante sugere que ela identificou um estereótipo presente na distribuição das figurinhas, apontando uma incongruência no reforço desses papéis tradicionais, indicando que mulheres também podem usar capacete, ou seja, exercer essas profissões ou atividades.	Essa fala revela uma quebra na oposição binária entre masculino e feminino. O capacete, tradicionalmente visto como um símbolo de força, risco ou profissão técnica associada ao masculino, é aqui reposicionado como não exclusivo de um gênero.	O capacete, como objeto simbólico, está relacionado à ação, movimento e trabalho, elementos normalmente associados ao masculino ativo. Ao questionar essa associação, a estudante reivindica para o feminino um papel igualmente ativo.	Essa fala é um exemplo claro e sutil de subversão. Mesmo sendo uma observação rápida e aparentemente simples, ela revela um olhar atento e crítico sobre os estereótipos, e expressa a capacidade de a estudante reconhecer injustiças simbólicas e questionar distribuições limitadas de gênero.
“A boneca qualquer um pode brincar de boneca.” (Transcrição da fala da estudante Drizella, 22/11/2024)	Essa fala rompe com papéis de gênero tradicionais, relacionados às brincadeiras infantis. Brincar de boneca, historicamente associado às meninas, é aqui reivindicado como uma	Brincar de boneca carrega, no imaginário tradicional, valores tidos como femininos: cuidado, afeto, maternidade, domesticidade. Ao afirmar que “qualquer um pode brincar”, a fala dissolve a	Embora pareça uma fala sobre brinquedos, ela também toca na questão da ação e da escolha. A estudante afirma uma posição de autonomia: brincar é uma ação livre, não	Essa fala subverte das normas de gênero. Ao questionar a associação tradicional entre bonecas e meninas, a estudante desafia a ideia de que brinquedos moldam ou refletem identidades fixas.

	possibilidade universal.	dicotomia rígida entre o que é "de menino" e o que é "de menina".	determinada por regras impostas.	
“Ali na costureira eu já vi homem costureiro.” (Transcrição da fala da estudante Ariel, 22/11/2024)	Costura é comumente vista como uma atividade feminina, associada ao cuidado doméstico, à delicadeza e à produção de vestimentas atividades historicamente atribuídas às mulheres. Ao afirmar que “já viu homem costureiro”, a estudante reconhece uma exceção dentro do senso comum, o que indica uma ampliação da percepção sobre os papéis possíveis para os homens.	Ao observar que um homem exerce uma função tradicionalmente ligada ao universo feminino, a fala rompe com a dicotomia feminino delicado/masculino técnico ou forte.	Essa fala desloca a imagem do homem da ação pública e produtiva “dura” de trabalhos braçais e luta para um tipo de ação associada ao cuidado, à criação e à estética.	Essa fala é uma subversão sutil, mas muito significativa. Ao relatar uma experiência real, a estudante legitima a figura do “homem costureiro”, oferecendo um exemplo prático de como os papéis de gênero podem ser reconfigurados na vida cotidiana.
Estudante: “Eu coloquei a sapatilha de ballet na menina porque ballet é menina que faz.” Professora: “— Então menino não pode fazer ballet?” Estudante: “Não.” (Transcrição do diálogo entre o estudante Dunga e a professora, 22/11/2024)	A fala do estudante reflete claramente um papel de gênero tradicional, que associa atividades artísticas, delicadas e corporais, como o balé ao universo feminino.	Nesta fala, há forte marcação da divisão entre o que é considerado feminino e masculino. O blé, como expressão de leveza, delicadeza e estética, é automaticamente atribuído ao feminino, enquanto o masculino é excluído dessa prática, reforçando a ideia de que meninos devem se engajar em atividades associadas à força, à ação.	Embora o balé seja uma atividade ativa, no imaginário social tradicional ele é visto como “delicado demais” para meninos.	A resposta do estudante não representa uma subversão, mas a reprodução de um discurso hegemônico sobre papéis de gênero.

Fonte: Professora pesquisadora (2024).

Depois desse diálogo, a professora passou mais um vídeo para os estudantes sobre um garoto de Florianópolis que está iniciando a carreira no balé⁴⁵.

Após assistir ao vídeo, a professora perguntou novamente se o estudante achava que os meninos não podiam fazer balé. Ele respondeu:

Eu não faria, eu acho que é coisa de menina. (Transcrição da fala do estudante Dunga, 22/11/2024).

Várias crianças protestaram sobre essa resposta. Então a professora acalmou os ânimos dizendo que todas as opiniões devem ser respeitadas. Porém, podemos perceber, neste diálogo, que desconstruir estereótipos de gênero socialmente enraizados não é tarefa fácil.

As falas revelam como as crianças estão em constante negociação com os discursos de gênero que as cercam. Por um lado, observamos afirmações que ainda reproduzem papéis tradicionais, como no caso do estudante que associa o balé exclusivamente ao universo feminino, negando a possibilidade de meninos praticarem essa arte. Por outro lado, há manifestações que demonstram movimentos de ruptura e ressignificação de estereótipos, como as falas que afirmam que “mulher também pode ser cientista”, que “qualquer um pode brincar de boneca”, e que “homem também pode ser costureiro”.

Depois das discussões, a professora voltou ao cartaz e perguntou como poderíamos resolver o problema dos estereótipos no cartaz. A estudante Drizella respondeu:

Eu colocaria todas as figurinhas no ponto de interrogação. (Transcrição da fala da estudante Drizella, 22/11/2024).

Outra sugeriu desmontar o primeiro cartaz e fazer novos sem as figuras de feminino e masculino. Assim os estudantes foram separados em grupos e montaram seus cartazes.

FIGURA 111 – Cartaz questionamento do horizonte de expectativas Grupo 1

⁴⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HD_crvpeJPA. Acesso em: 18 out. 2024.



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 112 – Cartaz questionamento do horizonte de expectativas Grupo 2



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

FIGURA 113 – Cartaz questionamento do horizonte de expectativas Grupo 3



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 114 – Cartaz questionamento do horizonte de expectativas Grupo 4



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

A dinâmica das figurinhas, como a chamamos, revelou que crianças são capazes de refletir criticamente sobre as normas de gênero, especialmente quando incentivadas a pensar a partir de suas próprias experiências e percepções, assim

como que a escola, nesse contexto, desempenha um papel central como espaço de escuta, mediação e provocação crítica. Cabe à educação ampliar essas brechas de reflexão, favorecendo a construção de uma visão mais plural, inclusiva e justa sobre as possibilidades de ser e agir no mundo para meninas, meninos.

Após a confecção dos cartazes, conversamos sobre os estereótipos nas histórias que trabalhamos. As crianças falaram sobre as características das princesas que são descritas como lindas, sobre o fato de o príncipe sempre salvá-las e do final “felizes para sempre” com um casamento.

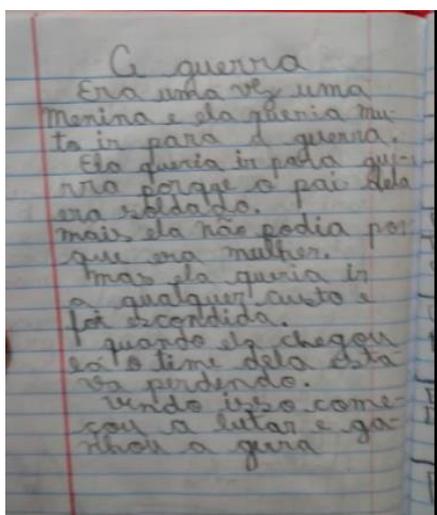
Uma aluna lembrou a Princesa Sabichona, falando que

[...] ela não tinha esse estereótipo de casamento com príncipe, porque ela não quis. (Transcrição da fala da estudante Branca de Neve, 22/11/2024).

Uma das estudantes lembrou a recente discussão sobre o *live-action* da *Pequena Sereia*, em que as pessoas não aceitavam o fato de uma mulher preta representar a Ariel. Ela pediu se podia escrever uma história em seu diário, com uma princesa que fosse preta, e a professora disse que sim, sugerindo que todos escrevessem uma história sem estereótipos.

Essa atividade foi realizada de modo livre. Os estudantes ficaram bem à vontade para criar suas histórias, trabalharam em grupos, duplas, alguns optaram por trabalhar de modo individual e aqueles que se sentiram à vontade compartilharam seus textos com os colegas.

FIGURA 115 – Texto das estudantes Ariel e Moana

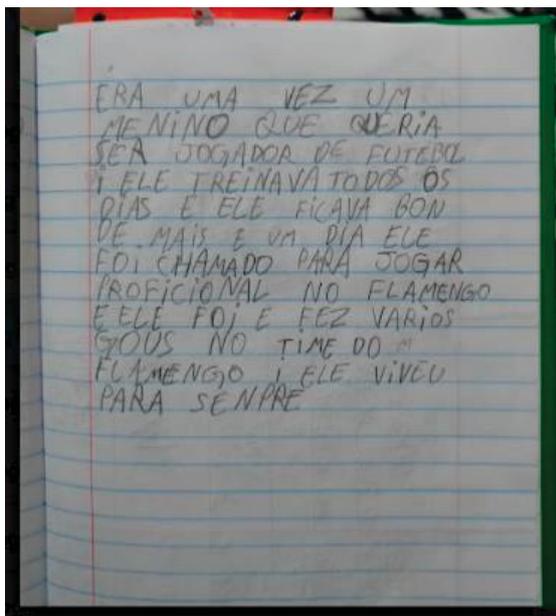


A guerra

Era uma vez uma menina e ela queria muito ir para a guerra. Ela queria ir para a guerra porque o pai dela era soldado. Mas ela não podia porque era mulher. Mas ela queria ir a qualquer custo e foi escondida. Quando chegou lá o time dela estava perdendo. Vendo isso começou a lutar e ganhou a guerra.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

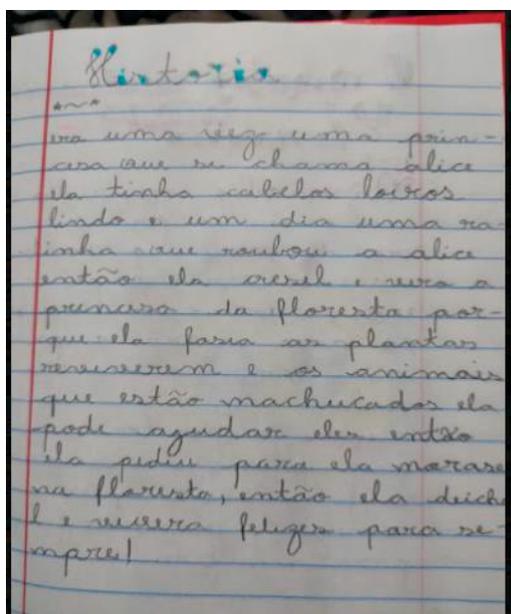
FIGURA 116 – Texto dos estudantes Mestre e Feliz



Era uma vez um menino que queria ser jogador de futebol e ele treinava todos os dias e ficava bom de mais e um dia ele foi chamado para jogar profissional no flamengo e ele foi e fez vários gols no time do flamengo e ele viveu para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

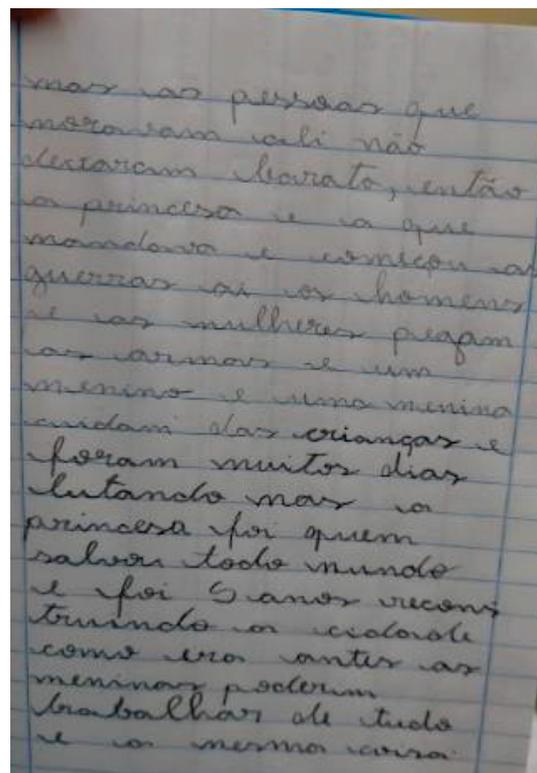
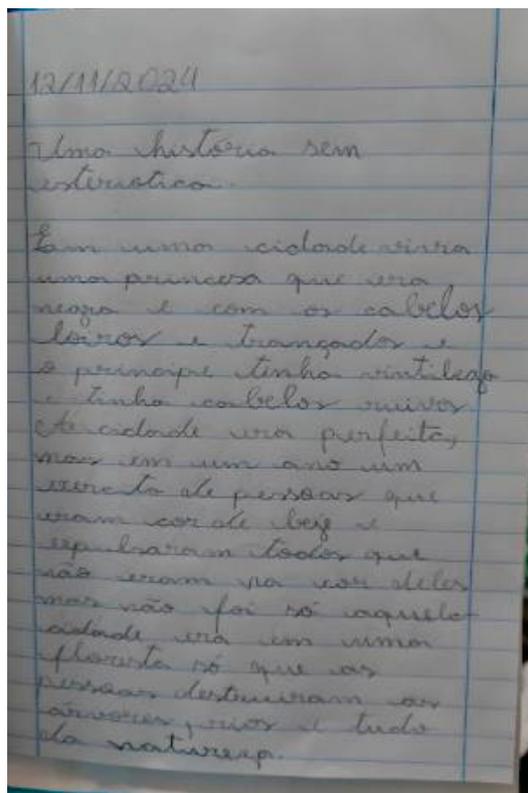
FIGURA 117 – Texto Rapunzel e Branca de Neve



Era uma vez uma princesa que se chamava Alice, ela tinha cabelos loiros lindos e um dia uma rainha roubou a Alice e ela cresceu e virou a princesa da floresta porque ela fazia as plantas reviverem e os animais que estavam machucados ela pode ajuda. Eles então pedem para ela morar na floresta então ela deixou e viveram felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

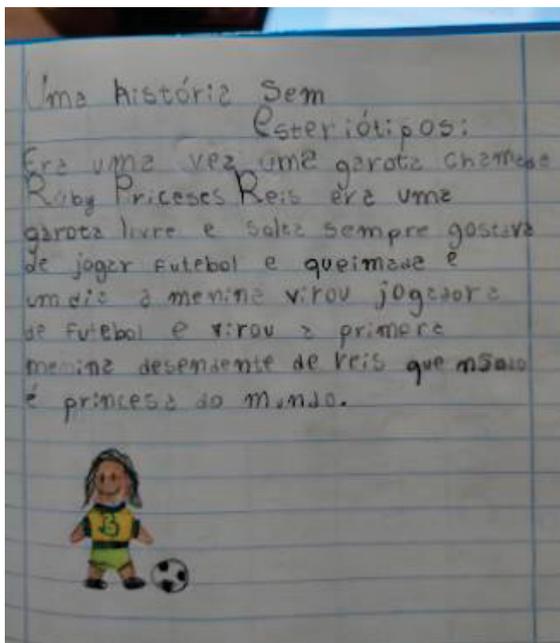
FIGURA 118 – Texto da estudante Drizella



Era uma vez uma cidade, nela vivia uma princesa que era negra e com os cabelos loiros e trançados e o príncipe tinha cabelos ruivos. A cidade era perfeita, mas em um ano um exército de pessoas que eram cor de bege e expulsaram todos que não eram da cor deles, mas não foi só aquela cidade, era em uma floresta, só que as pessoas destruíram as árvores, rios e tudo da natureza. Mas as pessoas que moravam ali não deixaram barato, então a princesa e a que mandava começaram as guerras. Os homens e as mulheres pegaram as armas e um menino e uma menina cuidam das crianças e foram muitos dias lutando, mas a princesa foi quem salvou todo mundo e foi 5 anos reconstruindo a cidade como era antes e as meninas podiam trabalhar de tudo e a mesma coisa.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

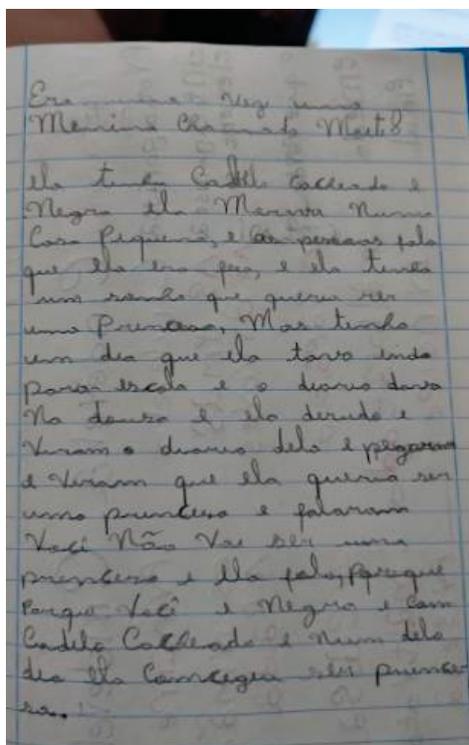
FIGURA 119 – Texto da estudante Cinderela



Era uma vez uma garota chamada Ruby Princess Reis era uma garota livre e solta sempre gostava de jogar futebol e basquete e um dia a menina virou jogadora de futebol e virou a primeira menina descendente de reis que não é princesa do mundo.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

FIGURA 120 – Texto da estudante Anastácia



Ela tem cabelo cacheado é negra, ela morava numa casa pequena e as pessoas falavam que ela era feia, e ela tinha um sonho, queria se uma princesa. Mas tinha um dia que ela estava indo para a escola e o diário dela estava na bolsa e ela derrubou e viram o diário dela e pegaram e viram que ela queria ser uma princesa e falaram: Você não vai ser princesa e ela falou: Por quê? Por que você é negra e tem cabelo cacheado e num belo dia ela começou a ser princesa. E num belo dia ela conseguiu ser princesa.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

QUADRO 14 – Análise das histórias sem estereótipos

Texto do estudante	Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4; Subversões
Texto das estudantes Ariel e Moana.	As estudantes demonstram ter consciência de uma regra social estabelecida que associa a guerra e o combate ao universo masculino. No entanto, ao desafiar essa proibição e agir contra essa expectativa, a protagonista rompe com o papel tradicional feminino.	A história confronta diretamente a oposição entre o feminino e o masculino. Ao mostrar uma menina indo para a guerra, lutando e vencendo, a narrativa desconstrói a ideia de que só homens podem ser guerreiros, trazendo uma representação ativa e poderosa do feminino.	Aqui, a ação é centralizada na menina: ela toma decisões, enfrenta obstáculos, luta e vence. Ela não espera ser autorizada nem salva. Esse ponto é crucial, pois desloca o protagonismo das narrativas clássicas, que normalmente colocam meninas em papéis de espera ou cuidado, e reforça que meninas também podem ser figuras heroicas, valentes e transformadoras.	O texto é uma subversão do conto tradicional. A personagem transgride uma norma de gênero, se infiltra num espaço masculino (a guerra), e não só participa como lidera a vitória.
Texto dos estudantes Mestre e Feliz	O texto reforça um papel de gênero tradicionalmente atribuído aos meninos: o do jogador de futebol. O esporte, especialmente o futebol, ainda é socialmente associado ao universo masculino e visto como uma atividade “natural” para meninos. A narrativa reforça essa lógica ao retratar o personagem masculino dentro desse cenário.	A representação do masculino nesse texto se associa à ação, à força, à habilidade e ao sucesso, traços culturalmente valorizados na construção da identidade masculina. O menino é ativo, determinado e alcança reconhecimento. Não há elementos femininos na narrativa nem tensionamento dessa dicotomia.	Temos neste texto um personagem masculino ativo, que toma decisões e vive plenamente sua jornada. A passividade não aparece na história, no entanto não há questionamento dos modelos normativos de sucesso masculino.	Não encontramos subversão neste texto.
Texto das estudantes Branca de Neve e Rapunzel.	Há elementos tradicionais fortemente presentes no início da história, como o fato de Alice ser princesa, ter cabelos loiros	Embora Alice represente a típica protagonista dos contos de fada descrita como linda, com cabelos loiros, o que reforça a associação comum	A história mostra uma transição da personagem entre a passividade e a ação. No início ela é raptada, mas depois se torna ativa ao usar seus	Ainda que o texto não seja totalmente subversivo por começar com estereótipos visuais e com a narrativa do

	lindos e ser sequestrada por uma rainha. No entanto, há uma virada interessante a partir do momento em que ela cresce e assume uma função ativa e cuidadora na floresta, o que suaviza os estereótipos iniciais.	entre o feminino e a estética/beleza. No entanto ela acaba se revelando uma personagem bastante empoderada, pois é ela quem transforma e protege o ambiente.	poderes para ajudar a floresta e os animais. Essa mudança mostra uma evolução da personagem contrariando a ideia da princesa que apenas espera ser resgatada. A floresta reconhece seu valor, convidando-a a permanecer, ou seja, ela é valorizada não por sua beleza, mas por sua capacidade de agir.	rapto, há uma tentativa de desconstrução: a princesa não termina a história casando-se com um príncipe. Ela vai morar na floresta, escolhe um caminho autônomo e desempenha um papel útil e admirado pela comunidade natural.
Texto da estudante Drizella.	Esse texto rompe com diversos padrões tradicionais. A princesa não é branca, é negra com cabelos loiros trançados, o que já rompe com a imagem eurocêntrica da princesa dos contos clássicos. Além disso, ela assume um papel de liderança e protagonismo na guerra e na reconstrução da cidade, algo que tradicionalmente é atribuído a figuras masculinas. Ao final, é destacado que “as meninas podiam trabalhar de tudo”, sinalizando uma igualdade de oportunidades e o rompimento com papéis rígidos de gênero.	Há uma divisão de papéis igualitária: homens e mulheres pegam em armas, e um menino e uma menina cuidam das crianças o que descentraliza a ideia de que cuidar é tarefa exclusivamente feminina. A protagonista é forte e combativa, mostrando que o feminino pode englobar muitas características além da beleza e da delicadeza.	A princesa é ativa: ela lidera a resistência contra a invasão, salva o povo e coordena a reconstrução da cidade. Em nenhum momento ela depende do príncipe ou de uma figura externa para salvar o povo ou a si mesma. As demais personagens femininas e masculinas também atuam de forma ativa, participando das batalhas e dos cuidados. Isso representa um forte rompimento com a lógica passiva associada ao feminino.	Este texto traz muitos elementos subversivos: Uma princesa negra com traços e estética não convencionais. Desconstrói a hierarquia de gênero, mostrando meninas e meninos como igualmente capazes e ativos. A princesa é a líder política e militar, ela não precisa ser salva, ela é quem salva. Traz uma mensagem de inclusão racial e ambiental, denunciando discriminação e destruição da natureza. E finaliza com uma sociedade igualitária, onde as meninas “podem trabalhar de

				tudo”.
Texto da estudante Cinderela.	Podemos perceber neste texto uma clara subversão do papel tradicional da menina/princesa. Em vez de desejar vestidos, castelos ou casamento, Ruby gosta de esportes como futebol e queimada. Além disso, ela recusa a identidade de princesa, mesmo sendo descendente de reis, o que mostra uma escolha consciente de não seguir um caminho esperado socialmente para meninas.	Ruby é descrita como "livre e solta", o que já rompe com a expectativa de delicadeza, compostura e passividade esperada do feminino. Ao se destacar no futebol e recusar o título de princesa, ela se constrói como uma personagem que mistura características tradicionalmente femininas (como sensibilidade ou independência) com elementos tidos como masculinos, como o esporte competitivo e a autonomia.	A protagonista é completamente ativa. Ela constrói seu próprio destino: joga, treina, se destaca, vira jogadora profissional e ainda quebra uma tradição ao não se tornar princesa. Ruby age com autonomia e protagonismo, decidindo por si só como quer viver.	Esse texto é subversivo em vários níveis: A protagonista rompe com o destino real esperado, ser princesa e escolhe ser esportista. Promove o esporte feminino como espaço de realização e protagonismo. Reforça a ideia de que as meninas podem ocupar qualquer lugar.
Texto da estudante Anastácia	Este texto dialoga com o papel tradicional de princesa, mas o subverte ao incluir uma menina negra e de cabelo cacheado — características normalmente excluídas da representação tradicional das princesas.	O feminino aqui aparece conectado ao sonho de ser princesa, mas não se baseia apenas em beleza estereotipada, e sim em representatividade e pertencimento	A protagonista é inicialmente alvo de exclusão e zombaria, o que remete à passividade, mas o final da narrativa é claramente ativo e empoderador: ela decide ser princesa mesmo assim, apesar do julgamento	Este texto subverte: o lugar social das meninas negras, mostrando que podem e devem se reconhecer como protagonistas. O conceito de “princesa” como algo imposto ou dado, aqui, ela mesma se torna princesa, por sua própria força.

Fonte: Professora pesquisadora (2024).

Essa atividade revelou importantes deslocamentos em relação aos estereótipos de gênero tradicionalmente associados às figuras de príncipes e princesas. Embora alguns textos ainda mantenham elementos clássicos, como a princesa sonhadora ou o menino jogador de futebol, muitos deles subvertem essas

estruturas ao apresentarem personagens femininas com coragem e protagonismo, assim como personagens masculinos com sensibilidade.

Os textos mostram meninas que desejam ir à guerra, meninas negras que enfrentam o racismo e se tornam princesas por escolha própria, bem como princesas que não precisam de príncipes para se realizarem. Essas narrativas desafiam o modelo de passividade feminina e o ideal do herói masculino inabalável, permitindo que tanto meninos quanto meninas se reconheçam em diferentes papéis sociais.

Além disso, percebe-se uma tentativa de construir histórias mais inclusivas, nas quais questões como diversidade racial, igualdade de gênero e redefinição de papéis sociais ganham espaço de maneira espontânea e criativa.

5.7 AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Essa etapa foi desenvolvida durante duas aulas. Na primeira aula, a professora apresentou o título da história, *O monstro monstruoso da caverna cavernosa*, bem como suas personagens principais: um monstro, uma princesa e um príncipe. Além disso, foi destacada a caracterização do monstro, descrita pela autora Rosana Rios na primeira página do livro: “tinha dois narizes, quatro braços, seis orelhas e duzentos e dezenove dentes. E era tão simpático”.

A professora então solicitou que, de posse dessas informações, as crianças escrevessem hipóteses sobre essa história, como eles achavam que seria, e fizessem uma ilustração do monstro.

Num dia ensolarado um monstro viu uma linda princesa andando pela rua o monstro se apaixonou pela bela princesa. Um dia o monstro teve uma atitude, a princesa ficou surpresa mas bem na hora o namorado dela o príncipe chegou o monstro e o príncipe começaram a brigar. A princesa falou sério que vocês estão brigando por mim. Jogou eles para fora e foi curtir um baillão.

O monstro de
Pela Bela Princesa um dia
o monstro teve uma atitude
a Princesa ficou surpresa
mas bem na hora o
namorado dela o príncipe
chegou o monstro
e o príncipe começaram
a brigar mas a Princesa
falou sério que vocês
estão brigando por mim
eles pra fora e foi curtir
um baillão



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 122 – Texto e ilustração da estudante Dengoso

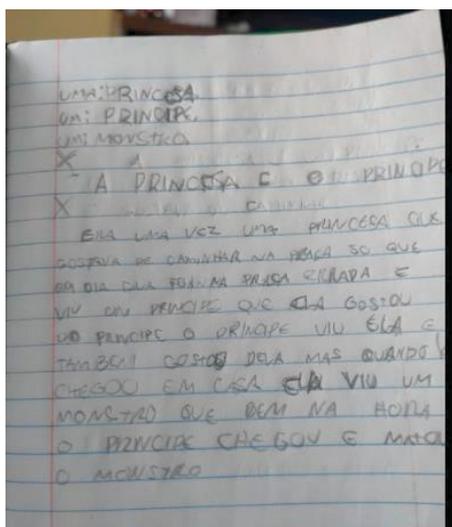
UM MONSTRO QUE VIVIA NUMA
MONSTRUOSA CAVERNA, LÁ NA
CAVERNA TINHA CAVERAS E OSSOS
DE HUMANOS E ANIMAIS, E TINHA
UMA PRINCESA E UM PRÍNCIPE,
O MONSTRO ERA CEGO E
NÃO TINHA OLHOS E TINHA
UM OUVIRO BOM NINGUÉM
PODERIA FAZER BARULHO, O
PRÍNCIPE FOI MATAR O MONSTRO,
NÃO FICOU COM MEDO, COM
UM MACHADO CHEGOU PERTO
SEM O MONSTRO PERCEBER
O BARULHO E MATOU
E A PRINCESA E O PRÍNCIPE
SE CASARAM E VIVERAM FELIZES
PARA SEMPRE.



Um monstro que vivia numa monstruosa caverna, lá na caverna tinha caveiras e ossos de humanos e animais, e tinha uma princesa e um príncipe. O monstro era cego e não tinha olhos e tinha um outro, bom ninguém poderia fazer barulho, o príncipe foi matar o monstro, não ficou com medo com um machado chegou perto. Sem o monstro perceber o barulho o barulho e matou. E a princesa e o príncipe se casaram viveram felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

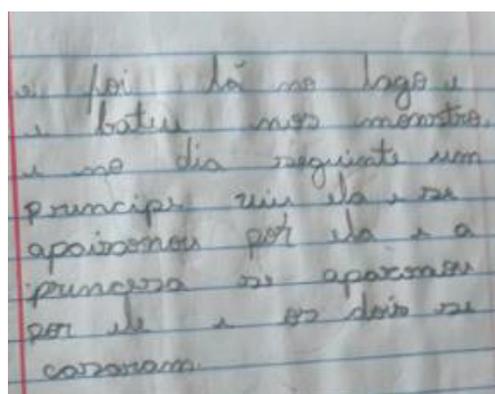
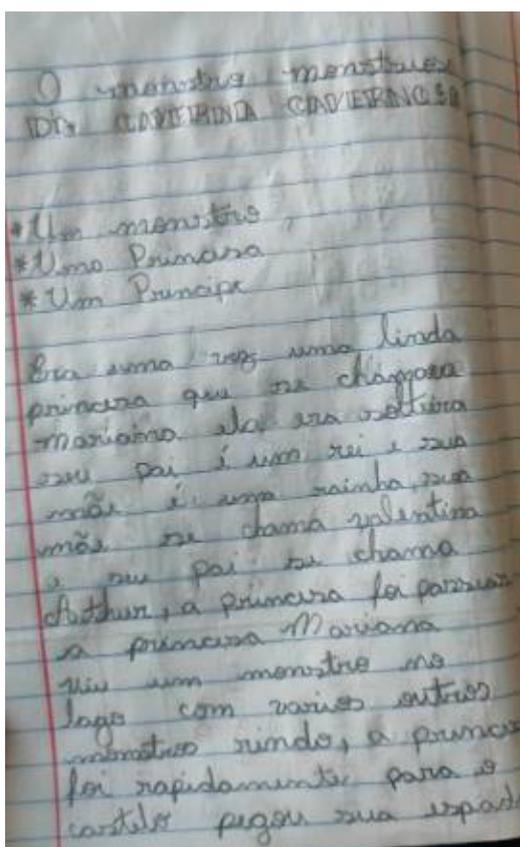
FIGURA 123 – Texto do estudante Feliz



Era uma vez uma princesa que gostava de caminhar na praça só que um dia ela foi parar na praça errada e viu um príncipe que ela gostou. O príncipe viu ela e também gostou dela, mas quando chegou em casa ela viu um monstro e bem na hora o príncipe chegou e matou o monstro.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

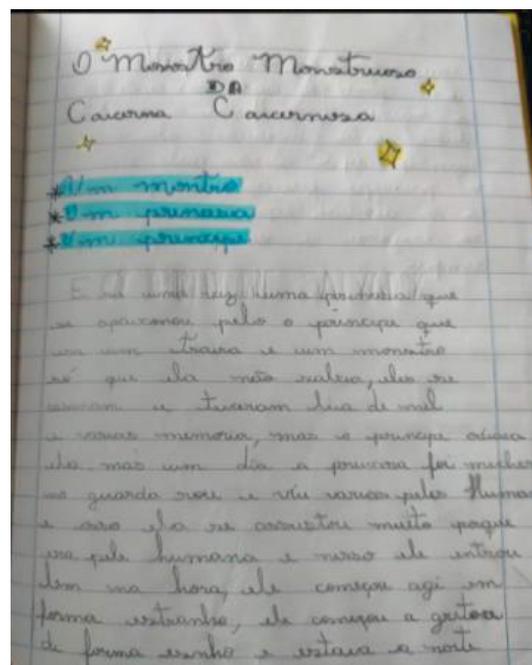
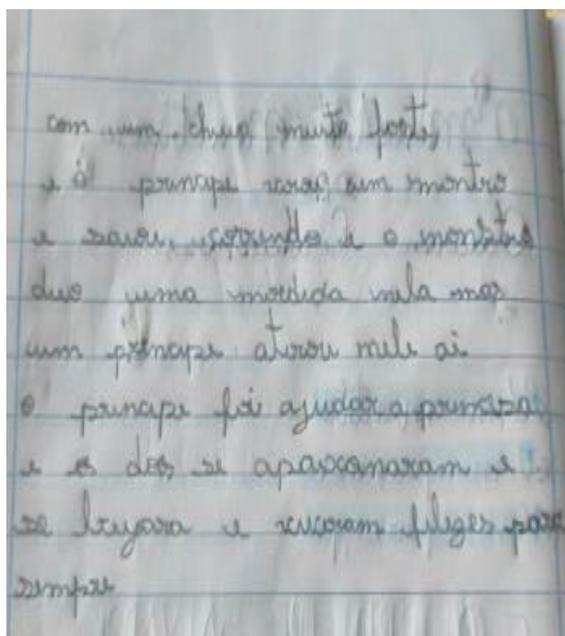
FIGURA 124 – Texto e ilustração da estudante Moana



Era uma vez uma princesa que se chamava Mariana ela era solteira seu pai é um rei e sua mãe uma rainha que se chama Valentina e seu pai se chama Arthur, a princesa foi passear. a princesa Mariana viu um monstro no lago, com vários outros monstros rindo, a princesa foi rapidamente para o castelo pegou sua espada e foi lá no lago e bateu nos monstros. E no dia seguinte um príncipe viu ela e se apaixonou por ela e os dois se casaram.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

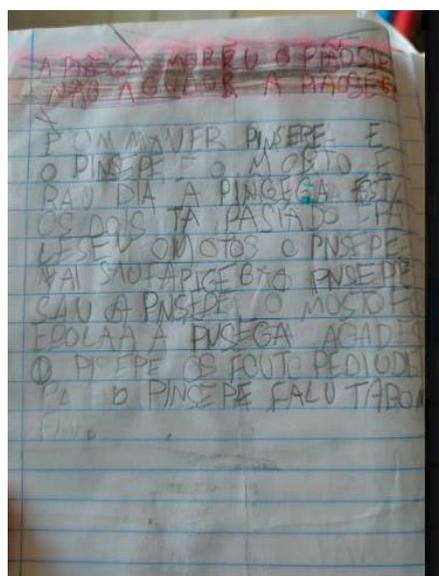
FIGURA 125 – Texto da estudante Tiana



Era uma vez uma princesa que se apaixonou pelo príncipe que era um traíra e um monstro só que ela não sabia, eles se casaram e tiveram lua de mel e várias memórias, mas o príncipe odiava ela, mas um dia a princesa foi mexer nas coisas no guarda roupa e viu várias peles humanas e isso assustou ela muito porque era pele humana e nisso ele entrou bem na hora, ele começou a agir de forma estranha, ele começou a gritar de forma estranha e estava noite com uma chuva muito forte. E o príncipe virou um monstro e a princesa saiu correndo e o monstro deu uma mordida nela mas um príncipe apareceu e atirou nele e foi ajudar a princesa e os dois se apaixonaram e se beijaram e viverem felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

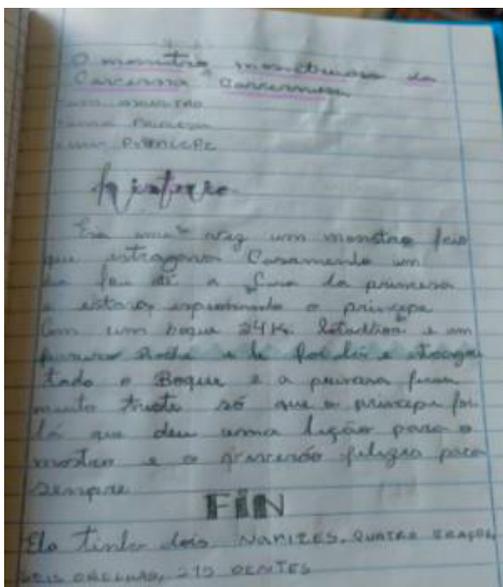
FIGURA 126 – Texto e ilustração do estudante Atchim



Era uma vez um príncipe, uma princesa e um monstro. E um dia a princesa estava passeando e apareceram muitos monstros e o príncipe salvou a princesa dos monstros e a princesa agradeceu e o príncipe falou tá bom.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

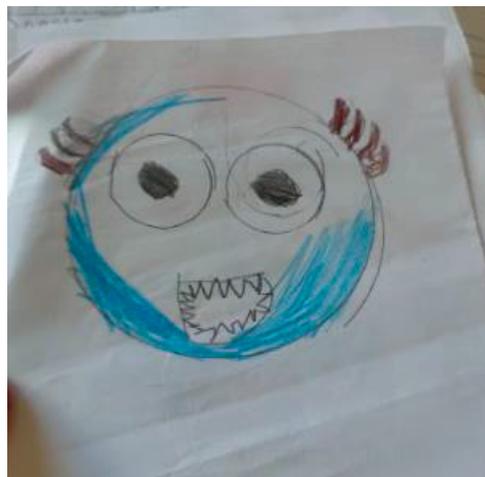
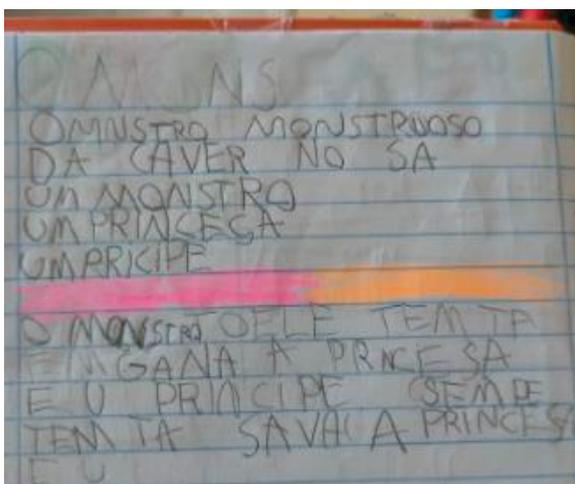
FIGURA 127 – Texto e ilustração da estudante Rapunzel



Era uma vez um monstro feio que estragava casamentos, um dia foi até a casa da princesa e estava espionando o príncipe com um buque 24K lotadão e um Ferreiro Roche e ele foi lá e estragou todo o buque e a princesa ficou muito triste só que o príncipe foi lá e deu uma lição no monstro e viverão felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

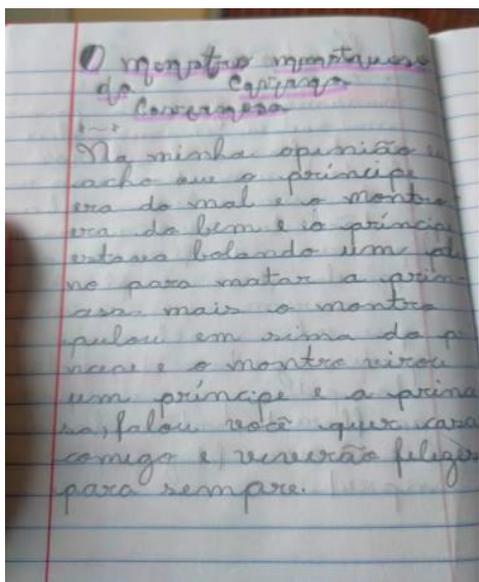
FIGURA 128 – Texto e ilustração da estudante Bela Adormecida



O monstro sempre engana a princesa e o príncipe sempre salva a princesa.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

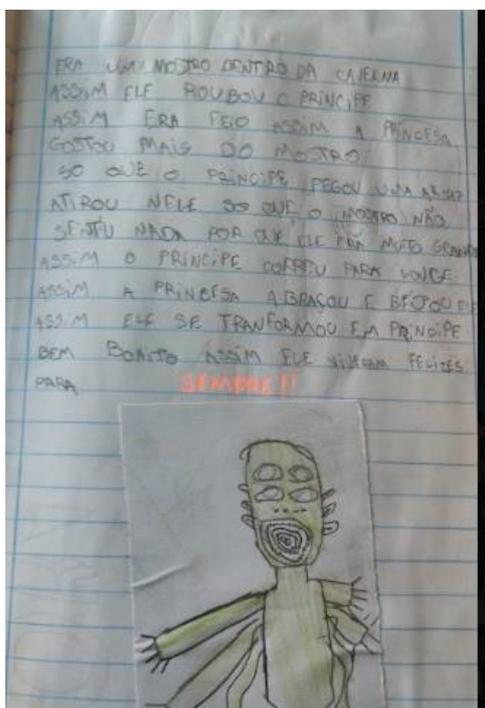
FIGURA 129 – Texto e ilustração da estudante Ariel



Na minha opinião eu acho que o príncipe era do mal e o monstro era do bem e o príncipe estava bolando um plano para matar a princesa, mas o monstro pulou em cima do príncipe e o monstro virou um príncipe a princesa falou você quer casar comigo? E viverão felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal professora pesquisadora (2025).

FIGURA 130 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Adam



Era um monstro da caverna assim ele roubou o príncipe.
Assim era feio, mas a princesa gostou mais do monstro.
Só que o príncipe pegou um AK-47 atirou nele só que o monstro não sentiu nada porque era muito grande, assim o príncipe correu para longe, assim a princesa abraçou e beijou e ele se transformou em príncipe bem bonito assim eles viveram felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 131 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Florian

O MONSTRO MONSTRUOSO
DA CAVERNA CAVERNOSA
UM MONSTRO
UMA PRINCESA
UM PRÍNCIPE
O MONSTRO FOI TENTAR
PEGAR ELA E FOI ATÉ
A CASA DELA E TENTOU
PEGAR ELA MAIS NÃO CONSEGUIU
CONSEGUIU PORQUE O
PRÍNCIPE SALVOU ELA
E DAI O PRÍNCIPE PEGOU
ELE E FALOU SE VOCÊ
VOLTAR AQUI VOCÊ VAI
VER E UM DIA ELE VOLTOU
NA CASA DELA E O PRÍNCIPE
ESTAVA OLHANDO PELA
JANELA E DAI ELE FOI
NO QUARTO DELE E PEGOU
A ESPADA DELE E CORREU
ATÉ O MONSTRO E DIZE AGORA

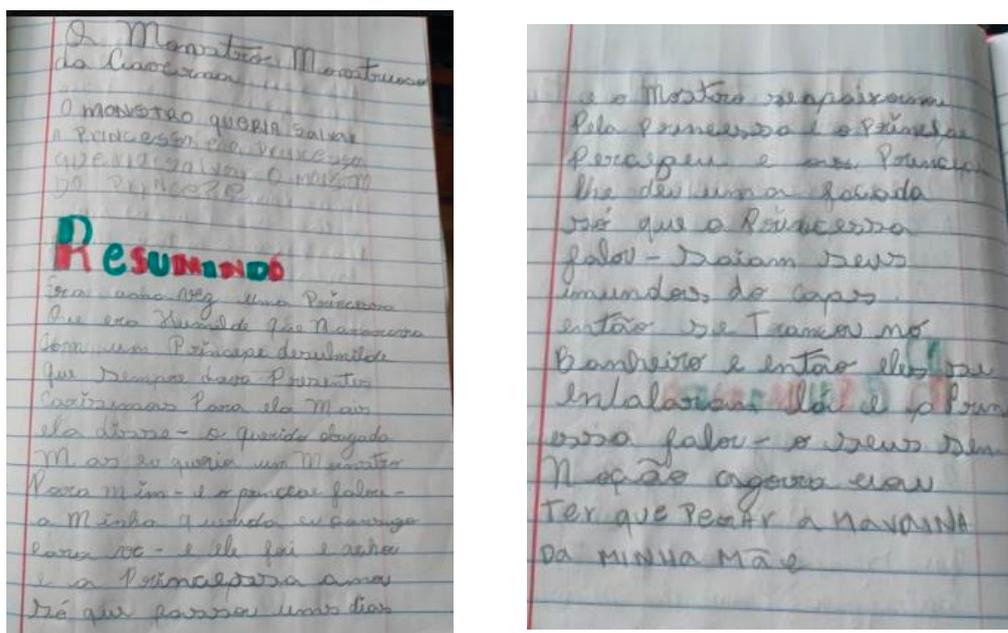
VOCÊ VAI VER E DAI CORREU
COM A SUA ESPADA E ELE
COMEÇARAM A LUTAR E DAI
O TEMPO FOI PASSANDO E DAI
O PRÍNCIPE CONSEGUIU MATAR
ELE E ELE E A SUA PRINCESA
VIVERAM PARA SEMPRE.
X
X



O monstro foi tentar pegar ela e foi até a casa dela e tentou pegar ela mais não conseguiu porque o príncipe salvou ela e daí o príncipe pegou ele e falou se você voltar aqui você vai ver e um dia ele voltou na casa dela e o príncipe estava olhando pela janela e daí ele foi no quarto dele e pegou a espada dele e correu até o monstro e disse: agora você vai ver e daí ele correu com a sua espada e eles começaram a lutar e daí o tempo foi passando e daí o príncipe conseguiu matar ele e ele e sua princesa viveram felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

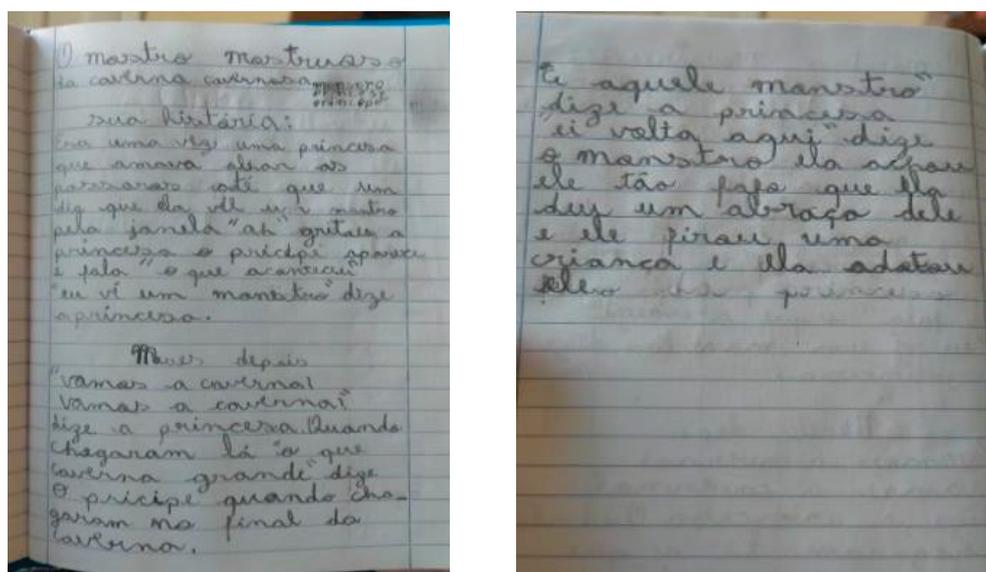
FIGURA 132 – Texto da estudante Drizella



Era uma vez uma princesa que era humilde que namorava um príncipe desumilde que sempre dava presentes caríssimos para ela, mas ela disse – Oh querido obrigada, mas eu queria um príncipe pra mim – e o príncipe falou – Ah minha querida eu consigo para você – ele foi e achou e a princesa amou só que passou uns dias e o monstro se apaixonou pela princesa e o príncipe percebeu e lhe deu uma facada só que a princesa falou – Saiam seus imundos do caps. Então se trancou no banheiro e então eles se entalaram lá e a princesa falou – o seus sem noção agora vou ter que pegar a havaiana da minha mãe.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 133 – Texto da estudante Cinderela



Era uma vez uma princesa que adorava olhar as pessoas até que um dia ela viu um monstro pela janela “Ah” gritou a princesa, o príncipe aparece e fala “o que aconteceu” “eu vi um monstro” disse a princesa

Meses depois...

“Vamos a caverna! Vamos a Caverna!” Disse a princesa. Quando chegaram lá “oh que caverna grande” disse o príncipe, quando chegaram no final da caverna.

“É aquele monstro” disse a princesa “ei volta aqui” disse o monstro ela achou ele então falou que ela deu um abraço nele e ele virou uma criança e ela adotou ele.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 134 – Texto e ilustração do estudante Mestre

O monstro monstroso
da caverna cavernosa

Era uma vez um príncipe
que gostava muito de monstros.

Só que ela tinha um
irmão que também era
príncipe mais ele tinha
medo de monstros e para
de perder o medo a irmã
levava ele para uma
caverna e deixava
ele sozinho e ia para
o castelo.

Mas um dia apareceu
um monstro e a
princesa o matou e
depois o príncipe perdeu
o medo.

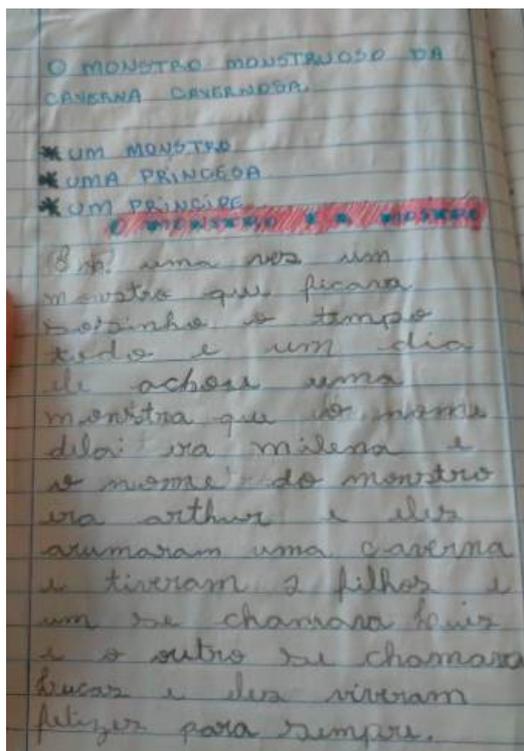


Era uma vez uma princesa que gostava muito de monstros.
Só que ela tinha um irmão, mas ele tinha medo de monstros e para ele perder o medo a irmã levava ele para uma caverna e deixava ele sozinho e ia para o castelo.
Mas um dia apareceu um monstro e a princesa matou depois o príncipe perdeu o medo.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 135 – Texto e ilustração da estudante Jasmine





Era uma vez um monstro que ficava sozinho o tempo todo um dia ele achou uma monstra o nome dela era Milena e o nome do monstro era Arthur e eles arrumaram uma caverna e tiveram 2 filhos um se chamava Luis e o outro se chamava Lucas e eles viveram felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 136 – Texto e ilustração da estudante Anastácia

O monstro monstruoso da caverna
 Monstro uma princesa
 um príncipe
 O monstro e a princesa
 amonstro era das cavernas
 ele era peludo, todas as
 pessoas procuram ele mas
 teve um dia que caiu numa
 casa bem simples,
 uma menina que estava
 na casa e foi ver ele
 pulou de assustada e
 falou o que você tá fazendo
 ah você não fala ficou de
 noite ela viu carro,
 helicóptero ela falou para
 eles virem me pegar. O
 policial falou menina corre.
 Ela falou ele não é um
 monstro e o policial falou
 ele é um monstro sim e pegou
 o monstro e ela ficou

viu ele ela falou eu vou
 salvar ele e ela conseguiu
 salvar ele ele virou
 um príncipe bonito e eles
 ficaram felizes.

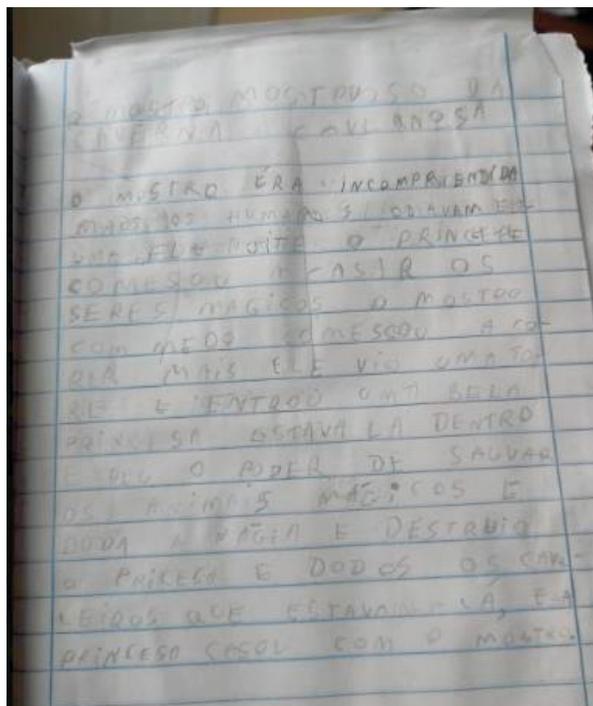


O monstro e a princesa

O monstro era das cavernas ele era peludo, todas as pessoas procuram ele, mas teve um dia que o monstro caiu numa casa bem simples, uma menina que estava na casa foi ver e ele pulou assustada e falou o que você tá fazendo. Ah você não fala ficou de noite ela viu um carro, helicóptero ela falou para eles virem me pegar. O policial falou menina corre. Ela falou ele não é um monstro e o policial falou ele é um monstro sim e pegou o monstro e ela ficou triste e ela disse eu vou salvar ele. Ele virou um príncipe bonito e eles ficaram felizes.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

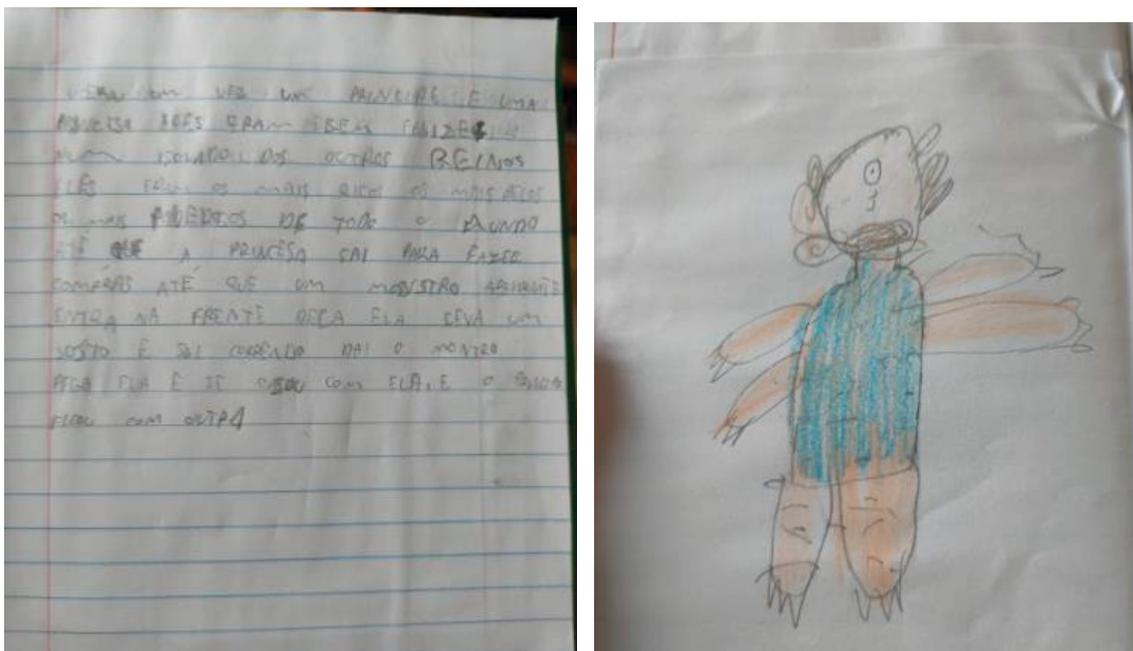
FIGURA 137 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Erick



O monstro era um incompreendido os humanos odiavam ele. Uma bela noite o príncipe começou a caçar os seres mágicos o monstro com medo começou a correr mais ele viu uma torre e entrou uma bela princesa estava lá dentro e deu o poder de salvar os animais mágicos e toda a magia e destruiu o príncipe e todos os cavaleiros que estavam lá, e a princesa casou com o monstro.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

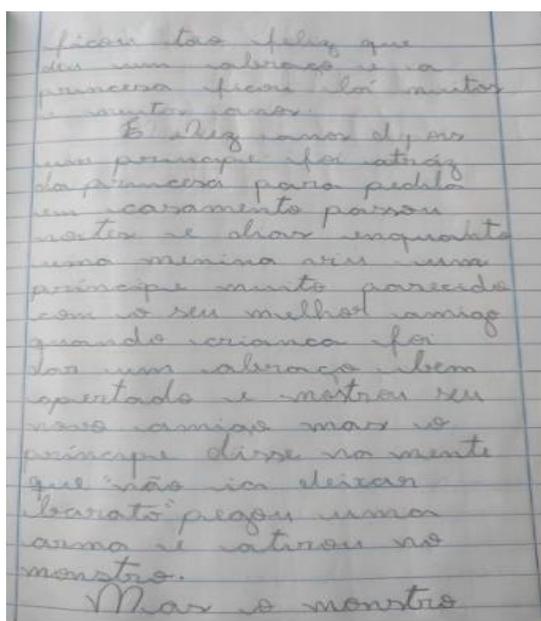
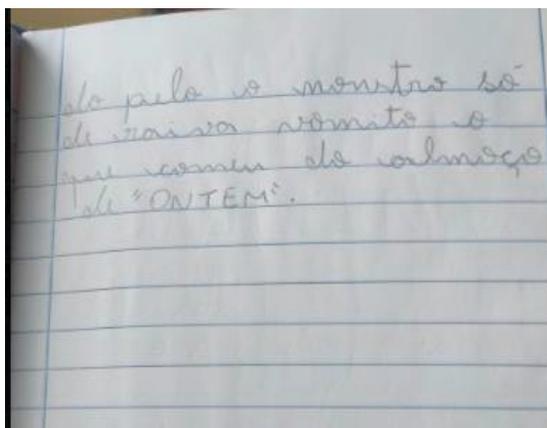
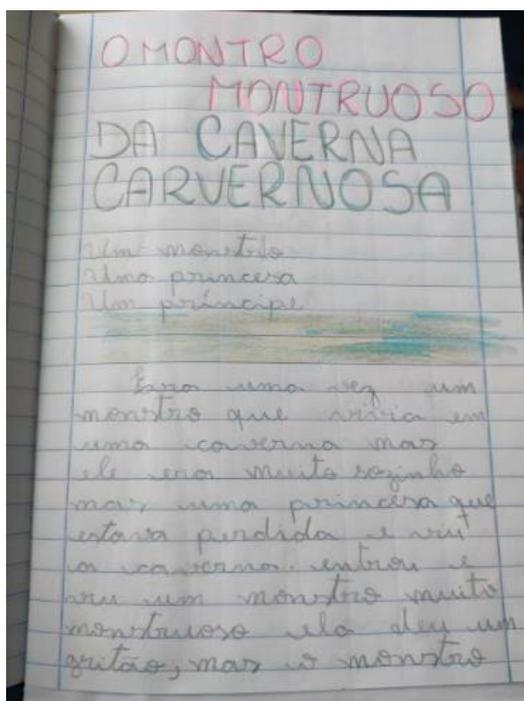
FIGURA 138 – Texto e ilustração do estudante Príncipe Encantado



Era uma vez um príncipe e uma princesa eles eram felizes isolados dos outros reinos. Eles eram os mais ricos e os mais belos os mais poderosos de todo mundo. Até que a princesa sai para fazer compras até que um monstro apavorante entra na frente dela ela leva um susto e sai correndo daí o monstro pega ela e se casou com ela. E o príncipe ficou com outra.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 139 – Texto e ilustração da estudante Ariel

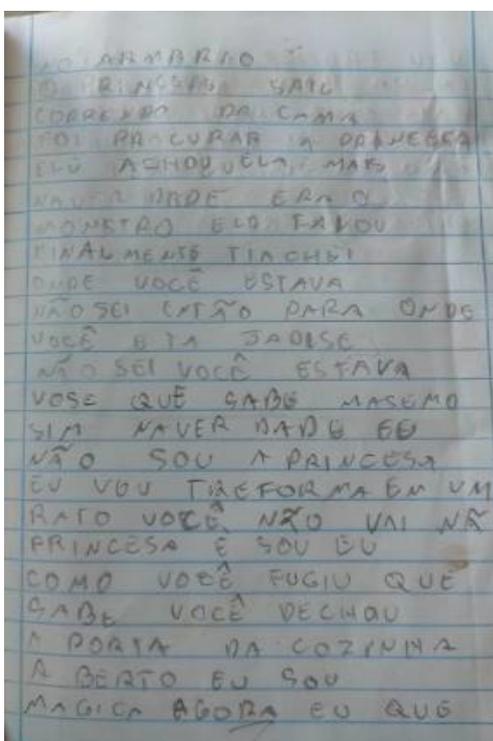
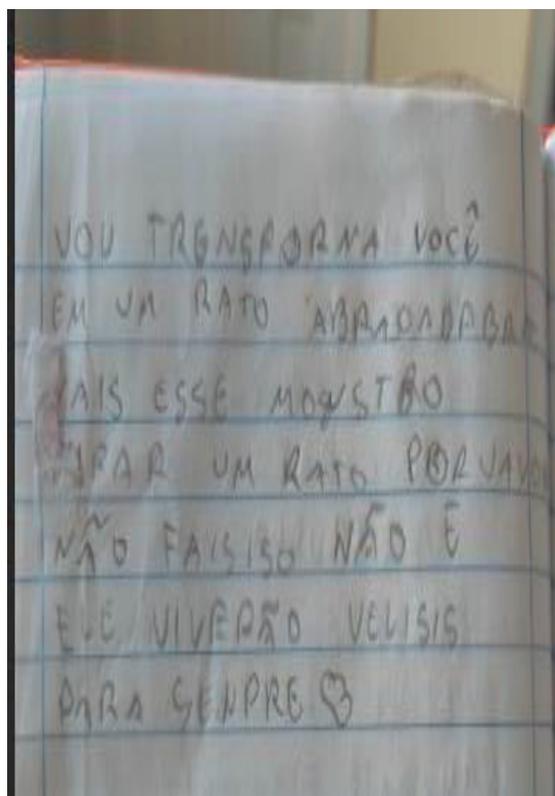
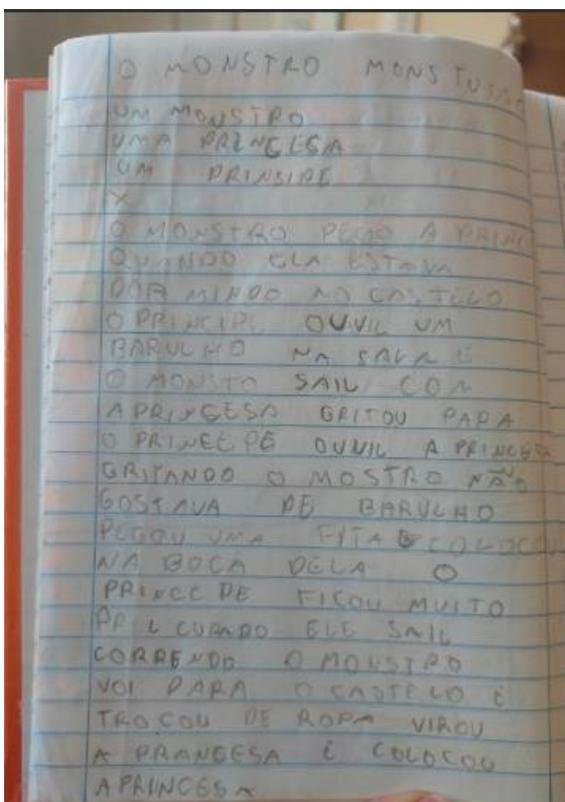


Era uma vez um monstro que vivia em uma caverna mas ele era muito sozinho mas uma princesa que estava perdida e viu a caverna e entrou e viu um monstro muito monstruoso e ela deu um gritão, mas o monstro ficou tão feliz que deu um abraço e a princesa ficou lá muitos e muitos anos.

E dez anos depois um príncipe foi atrás da princesa para pedir em casamento passou noites e dias enquanto uma menina viu um príncipe muito parecido com o seu melhor amigo quando criança foi dar um abraço bem apertado e o mostrou seu novo amigo mas o príncipe disse que não ia deixar barato, pegou uma arma e atirou no monstro.

Mas o monstro deu um pulo e o monstro só de raiva vomitou o que comeu no almoço de ontem.

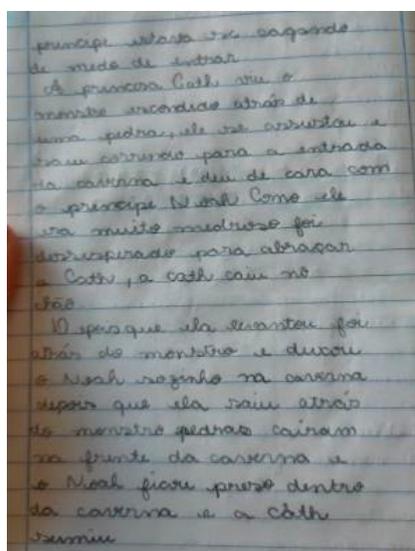
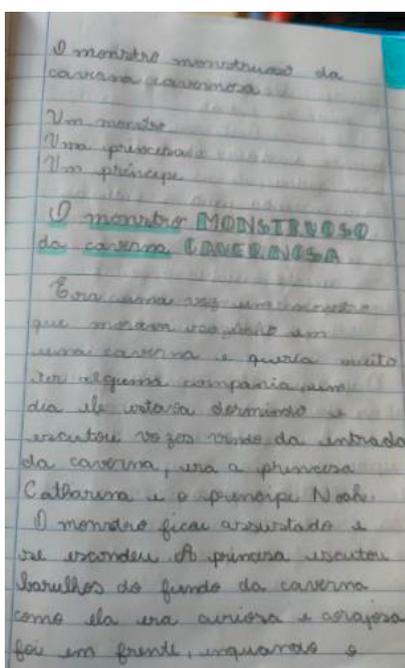
FIGURA 140 – Teto e ilustração da estudante Bela



O monstro pegou a princesa quando ela estava dormindo no castelo o príncipe ouviu um barulho na sala e o monstro saiu com a princesa gritou para o príncipe ouviu a princesa gritando o monstro não gostava de barulho pegou uma fita e colocou na boca dela o príncipe ficou muito preocupado ele saiu correndo o monstro foi para o castelo e trocou de roupa virou a princesa e colocou a princesa no armário o príncipe saiu correndo da cama foi procurar a princesa ele achou ela mas na verdade era o monstro ele falou finalmente te achei onde você estava não sei então para onde você foi já disse que não sei você sabe na verdade eu não sou a princesa. Eu vou te transformar num rato não vai não a princesa sou eu como você fugiu você deixou a porta da cozinha aberta eu sou mágica agora vou transformar você em um rato abracadabra faz esse monstro virar um rato por favor não faz isso não. E eles viveram felizes para sempre.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

FIGURA 141 – Texto e ilustração da estudante Rapunzel



Era uma vez um monstro que morava sozinho em uma caverna e queria muito ter alguma companhia, um dia ele estava dormindo e escutou vozes vindo da entrada da caverna, era a princesa Catharina e o príncipe Noah.

O monstro ficou assustado e se escondeu. A princesa escutou barulhos do fundo da caverna como ela era curiosa e corajosa foi em frente, enquanto o príncipe estava se cagando de medo de entrar.

A princesa Cath viu o monstro escondido atrás de uma pedra, ele se assustou e saiu correndo para a entrada da caverna e deu de cara com o príncipe Noah como ele era muito medroso foi desesperado para abraçar a Cath, a Cath caiu no chão.

Depois ela levantou e foi atrás do monstro e deixou o Noah sozinho na caverna depois que ela saiu atrás do monstro pedras caíram na frente da caverna e o Noah ficou preso dentro da caverna e a Cath sumiu.

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2024).

Podemos perceber que as crianças foram muito criativas em suas produções e que muitas delas utilizaram da estrutura dos contos de fadas, incluindo elementos mágicos em seus textos.

A maioria dos estudantes seguiu o roteiro clássico, em que o príncipe salva a princesa, ou transforma o monstro em um belo príncipe que, ao final, conquistou a princesa. Tais textos não foram submetidos à ferramenta de análise por não apresentarem subversões.

Outras crianças, no entanto, surpreenderam com histórias e com finais totalmente inesperados e subversivos.

QUADRO 15 – Análise das histórias sobre o monstro monstruoso da caverna cavernosa

Texto do estudante	Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
Texto do estudante príncipe Philip	Inicialmente podemos a clássica estrutura dos contos de fadas: a princesa bela, admirada pelos personagens masculinos, como o monstro e o príncipe, ambos demonstrando interesse romântico por ela. Isso reproduz o estereótipo da mulher como objeto de desejo, cuja principal característica é a	A princesa é caracterizada como bela, enquanto os dois personagens masculinos são ativos, tomam atitudes e brigam, reforçando uma construção de masculinidade associada à ação e competição. No entanto, essa lógica é quebrada pela reação da princesa, que confronta os dois e toma uma atitude inesperada.	Apesar de inicialmente parecer passiva, a princesa inverte o papel esperado ao repreender os dois homens por brigarem por ela e os "jogar para fora", assumindo o controle da situação. Ela termina o texto de forma autônoma e empoderada, escolhendo "curtir um bailão" em vez de ficar com qualquer um	A princesa não escolhe nenhum dos dois homens, critica o comportamento deles, e decide fazer algo por conta própria. Isso quebra a expectativa clássica de que a história terminaria com ela escolhendo o príncipe "correto". A cena final, com a princesa indo ao "bailão", também traz um tom culturalmente marcado por elementos populares

	beleza, e dos homens como rivais que disputam a atenção da mulher.		deles.	e contemporâneos.
Texto da estudante Moana.	A estrutura e os elementos tradicionais dos contos de fadas está presente neste texto. Exceto pelo fato de que é a princesa por si só que mata o monstro. Papel este normalmente destinado ao príncipe.	Apesar do desfecho tradicional, o texto atribui à princesa um comportamento tipicamente associado ao masculino: coragem, ação, enfrentamento de monstros.	A princesa é a personagem ativa da história ao ver os monstros, ela toma iniciativa, vai até o castelo, busca uma arma e age. O príncipe, por outro lado, é passivo, aparecendo só ao final, como alguém que “a vê” e se apaixona. Ele não tem nenhuma ação relevante para a narrativa.	A subversão está no papel de heroína da princesa. Ela inverte a lógica dos contos clássicos ao ser a figura de poder e defesa, enquanto o príncipe apenas aparece como consequência, não como salvador. Ainda que o casamento seja um retorno ao modelo tradicional, a forma como ele acontece como resultado da admiração pela bravura dela dá uma nova dimensão ao papel da princesa.
Texto da estudante Drizella.	O texto brinca com os papéis tradicionais, apresentando um príncipe que tenta agradar com presentes caros algo que remete à ideia do homem provedor. No entanto, a princesa recusa esses gestos materiais, mostrando que não busca um relacionamento pautado em riqueza.	A princesa é descrita como humilde, o que contrasta com o príncipe “desumilde” e com o monstro apaixonado. Essa oposição coloca a figura feminina em posição moralmente superior, mais consciente e crítica. A fala final da princesa mostra um comportamento assertivo, talvez até agressiva, quebrando a ideia da princesa delicada, educada e refinada.	Todos os personagens têm ações marcantes, mas a princesa assume controle da situação no final. Ela rejeita o príncipe, despreza a violência dele, critica os dois pretendentes e se isola. A cena da havaiana usada com tom cômico mostra autoridade e poder simbólico, trazendo à tona uma figura feminina ativa, autônoma e decidida.	O texto todo é uma grande subversão dos contos de fadas: A princesa rejeita o consumismo romântico. O príncipe não é heroico, mas violento e ciumento. O monstro é mais um personagem apaixonado, humanizado. A princesa assume uma postura dominante, utiliza linguagem informal e termina sem ficar com ninguém.
Texto da estudante Cinderela	A história começa da fora tradicional com uma princesa com medo e um príncipe protetor. Essa dinâmica, no entanto, é desconstruída, pois é a princesa quem decide ir até a caverna, liderando a ação, o que inverte o papel	A princesa não é apenas “delicada” ou passiva. Ela é curiosa e aventureira, características que, tradicionalmente, não eram atribuídas a personagens femininas de forma tão ativa. O príncipe, embora presente, não é o foco da	A ação principal está centrada na princesa, que vê o monstro, propõe a ida à caverna e resolve o conflito com um gesto de carinho. A resolução do enredo se dá através do afeto e não da violência, o que marca uma	A subversão central aqui está na forma como o monstro é tratado: em vez de ser eliminado, ele é abraçado e acolhido, revelando-se uma criança. A princesa adota a criança-monstro, assumindo um papel maternal e afetivo, o que quebra a expectativa

	esperado da figura masculina como agente principal da aventura ou resgate.	história, e não exerce domínio ou resolução dos conflitos.	ruptura com as histórias em que monstros são derrotados com espadas ou força física.	de que o enredo terminaria em romance ou casamento.
Texto do estudante Mestre	O texto apresenta uma quebra interessante dos papéis tradicionais: a figura feminina (a princesa) é quem gosta de monstros, age com coragem, e inclusive lida com o perigo, enquanto o irmão é medroso e passivo.	A princesa é retratada com características tradicionalmente associadas ao masculino, como coragem, iniciativa e até agressividade. Já o irmão é caracterizado de forma mais sensível e medrosa, uma inversão dos estereótipos comuns.	Podemos observar que a princesa é a agente da ação: ela conduz o irmão até a caverna, ela vai embora sozinha, e ela resolve o problema. O irmão só "perde o medo" após a princesa agir por ele. O texto enfatiza a ação feminina e a passividade masculina, o que reverte a estrutura tradicional.	O principal elemento subversivo está na desconstrução da ideia de que o herói é sempre o homem. Aqui, a heroína é a princesa e não o príncipe.
Texto da estudante Jasmine.	Embora apresente a estrutura clássica dos contos de fadas este texto é muito interessante para a análise, pois a história não reforça papéis de gênero clássicos, já que os protagonistas são monstros e não há menção a características estereotipadas associadas ao masculino ou feminino.	A monstra e o monstro compartilham a vida de maneira igualitária ambos "arrumam uma caverna", constroem uma família e vivem felizes. Essa construção aponta para uma relação baseada em afeto e parceria, sem divisão rígida de papéis entre homem e mulher.	Ambos os personagens são ativos no enredo: se encontram, arrumam a caverna, formam uma família. Não há um personagem que age enquanto o outro espera.	A história subverte vários elementos tradicionais: Os protagonistas são monstros, não humanos nobres; Não há conflito, casamento real, batalhas, ou estereótipos clássicos; A ideia de "felizes para sempre" é resignificada para uma vida simples e não hierárquica.
Texto do estudante príncipe encantado	A história subverte os papéis clássicos atribuídos ao gênero: o príncipe é o vilão, caçador de seres mágicos, enquanto o monstro é vítima e herói. E a princesa não é passiva, mas sim uma figura de poder.	O texto evita as características estereotipadas: O príncipe, geralmente associado à bondade e valentia, é aqui o agressor. A princesa, normalmente retratada como frágil ou dependente, é uma figura poderosa que toma decisões. O monstro, ser	Neste texto não encontramos personagens passivos. todos agem, mas de formas diferentes: o príncipe age com violência; o monstro age com medo, mas depois atua como salvador dos seres mágicos; a princesa é a figura mais impactante: ela toma uma decisão mágica e	Esse texto é um excelente exemplo de subversão: A princesa não é salva, ela é quem salva indiretamente ao empoderar o monstro. O príncipe é destruído, o que pode representar uma crítica à figura tradicional do herói masculino. A união entre a princesa e o

		frequentemente masculinizado como agressivo ou rude, é sensível, compassivo e marginalizado.	política ao dar o poder de resistência ao monstro. Isso a posiciona como protagonista da mudança.	monstro desafia os ideais românticos clássicos.
Texto do estudante príncipe Erick	Este texto reforça os papéis de gênero tradicionais: a princesa que é pega pelo monstro. Um monstro dominante que age com agressividade.	A princesa é associada à estética (beleza, riqueza), reforçando o papel feminino como símbolo de <i>status</i> e objeto de desejo. O monstro representa uma masculinidade violenta, que resolve as situações pela força inclusive levando à união com a princesa sem consentimento por parte dela. O príncipe, por outro lado, se ausenta da narrativa, o que dilui a ideia de heroísmo masculino, mas também não propõe uma nova alternativa a esse papel.	A princesa e o príncipe são completamente passivos. O único que demonstra ação é o monstro.	Há pouca subversão real: embora o final com o príncipe “ficando com outra” fuja da ideia de “felizes para sempre” entre o casal tradicional, o casamento com o monstro segue uma lógica violenta e simbólica de posse, o que é mais uma repetição de estereótipos do que uma quebra.
Texto da estudante Ariel.	A princesa inicia da maneira tradicional como alguém que se perde e é resgatada, mas não é coagida, nem enclausurada, ela escolhe ficar com o monstro, o que representa uma ruptura com o estereótipo da princesa que precisa ser salva. O príncipe assume o papel esperado de "salvador", no entanto esse papel é contestado ao longo da história: ele chega com atitude agressiva e sem escutar os envolvidos, agindo por impulso, o que inverte a moral tradicional do "príncipe herói".	A princesa demonstra empatia ao abraçar o monstro e viver com ele. O monstro, embora seja apresentado como assustador revela-se afetivo e carente, o que subverte o estereótipo da masculinidade monstruosa violenta. O príncipe, ao contrário, traz uma representação clássica da masculinidade tóxica, baseada em posse e agressividade.	A princesa permanece passiva durante boa parte da história, embora escolha permanecer na caverna. O príncipe, por sua vez, tem papel ativo, mas guiado pela raiva e ciúmes, desconstruindo a figura heroica normalmente associada aos príncipes de forma satírica.	A inversão do papel do monstro, como um ser sensível e afetuoso é a principal subversão do texto. A figura do príncipe é ridicularizada tornando-se o verdadeiro “vilão” da história, algo que subverte a narrativa tradicional de “príncipe salvador”. A princesa permanecer com o monstro desafia a normatividade dos relacionamentos nos contos clássicos.

<p>Texto da estudante Rapunzel.</p>	<p>A princesa assume o papel ativo e corajoso, tradicionalmente atribuído aos heróis masculinos nas narrativas clássicas. O príncipe, no entanto, é caracterizado de forma contrária aos estereótipos tradicionais masculinos: é medroso, inseguro e passivo. O monstro, apesar de ser um ser monstruoso, é apresentado como sensível e solitário.</p>	<p>Catharina rompe com o estereótipo da “princesa delicada” e aparece como alguém destemida, curiosa e independente, características geralmente associadas a figuras masculinas. Noah, por sua vez, é caracterizado como emocional e dependente, buscando refúgio nos braços da princesa e sendo incapaz de tomar iniciativa. A inversão desses papéis aponta para uma reconfiguração das identidades de gênero, questionando a rigidez dessas categorias.</p>	<p>A protagonista é claramente Catharina, a única personagem que age com autonomia e determinação. Ela não apenas lidera a exploração, como também abandona o príncipe para seguir seu próprio caminho.</p>	<p>Este texto apresenta uma grande inversão de papéis: a princesa se comporta como a heroína enquanto o príncipe é medroso e passivo. A ausência de um final romântico e o desaparecimento da princesa sugerem uma crítica à obrigatoriedade de um desfecho com casamento.</p>
-------------------------------------	--	--	---	--

Fonte: Professora pesquisadora (2025).

A produção textual realizada após a apresentação da capa do livro *O monstro monstruoso da caverna cavernosa* revelou o quanto as crianças são capazes de reinterpretar criticamente os elementos tradicionais dos contos de fadas quando expostas a propostas que incentivam a reflexão sobre estereótipos de gênero. A diversidade de narrativas criadas demonstra que, ao contrário do que muitas vezes se supõe, elas não estão presas a ideias fixas e normativas sobre masculinidade e feminilidade.

Muitas histórias mostraram subversões criativas dos papéis de gênero, com princesas corajosas, curiosas, independentes e protagonistas de suas próprias trajetórias, enquanto príncipes foram retratados como frágeis, medrosos ou secundários. O monstro, tradicional vilão ou ameaça, também foi frequentemente ressignificado: às vezes visto como sensível, romântico ou marginalizado.

Essas narrativas também dialogam com o conceito de performatividade de gênero de Butler, evidenciando como os papéis tradicionalmente atribuídos a meninos e meninas podem ser desfeitos, reinventados e performados de outras formas. As crianças, ao reconfigurarem os personagens, mostraram que

compreendem que os comportamentos esperados de meninos e meninas são construções sociais que podem e devem ser questionadas.

Assim, a atividade se mostrou não apenas como uma experiência literária, mas como um exercício potente de educação para a equidade de gênero, revelando o papel fundamental da escola em criar espaços de escuta, crítica e imaginação, onde as crianças possam reconstruir o mundo a partir de novas possibilidades de ser, viver e se relacionar.

Na segunda aula da ampliação do horizonte de expectativas, a professora realizou a leitura do livro *O monstro monstruoso da caverna cavernosa*.

QUADRO 16 – Análise da obra o monstro monstruoso da caverna cavernosa

Categoria 1: Papéis de gêneros tradicionais	Categoria 2: Caracterização: feminino X masculino	Categoria 3: Ação e passividade	Categoria 4: Subversões
<p>Na obra, os papéis de gênero tradicionalmente atribuídos a príncipes, princesas e monstros são desconstruídos: A princesa não é a típica figura passiva, frágil ou à espera de um salvamento. Ela é curiosa e destemida. O monstro, que na tradição representa o vilão ou a ameaça, é na verdade um ser sensível, que não quer brigar, nem assustar, e tem sentimentos. O príncipe é estabonado e engraçado. Assim, a narrativa rompe com os papéis de gênero cristalizados, oferecendo um novo olhar para os personagens clássicos dos contos de fadas.</p>	<p>A obra não reforça os traços geralmente associados ao feminino como delicadeza, emoção e dependência, e ao masculino como força, coragem, agressividade. Pelo contrário: a princesa é representada como forte, ativa, racional e empática. Ela toma decisões, questiona os padrões e acolhe o monstro. O monstro, apesar de ser uma figura com aparência monstruosa e pertencente ao universo do “masculino”, não se mostra agressivo nem dominante. Ele sente medo da fama de malvado e busca acolhimento. O príncipe não é um herói corajoso e viril, ao contrário é atrapalhado e desengonçado. Essa caracterização mostra aos estudantes que as características não pertencem a um gênero fixo, mas podem ser partilhadas por todos.</p>	<p>A obra reposiciona seus personagens em novos lugares de poder e sensibilidade, subvertendo o padrão de gênero que associa iniciativa ao masculino e espera do feminino a passividade.</p>	<p>A história é marcada por diversas subversões: O monstro não é vilão, mas uma figura doce e incompreendida. A princesa não precisa de um príncipe, nem está em busca de um casamento. O final feliz não está no amor romântico, mas na aceitação mútua, no afeto e na amizade entre seres diferentes. Essas subversões atuam como potentes críticas aos modelos fixos de comportamento e representação nos contos tradicionais, oferecendo novos horizontes de possibilidade para meninos e meninas.</p>

Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora (2025).

Os estudantes apreciaram a narrativa e riram, pois nenhuma de suas hipóteses se aproximou do desfecho real da história.

Os estudantes acharam incrível o fato de a princesa, o príncipe e o monstro abrirem seu próprio negócio e irem trabalhar, fato inédito nas histórias de princesas.

O estudante Príncipe Philip falou que um bom final para a história seria se eles acabassem com todas as associações, assim todos os príncipes, princesas e monstros poderiam viver como bem quisessem.

Um estudante disse não ter gostado da história porque tinha muita política:

Eles são obrigados a fazer o que não querem por causa da associação. (Transcrição da fala do aluno Príncipe Encantado, 2024).

5.7.1 Finalização

Para finalizar o projeto, a professora solicitou aos estudantes que respondessem novamente ao questionário utilizado para a determinação do horizonte de expectativas (anexo).

QUADRO 17 – Análise dos dados pós-projeto

Questão	Meninas	Meninos
1- Você gosta de história de princesas?	(9) Sim (2) Não faltas 2	(4) Sim (4) Não faltas 5
1.1- Por quê? Motivos apresentados para gostar ou não de histórias de princesas.	As meninas que gostam de história de princesas trouxeram como motivos: o fato de as histórias serem legais, divertidas, bonitas e terminam com um final feliz. As duas meninas que permaneceram não gostando de histórias de princesas alegaram que essas histórias são muito infantis e que acontece sempre a mesma coisa.	Os meninos que gostam das histórias alegaram que são histórias legais, que todos podem ler. Quatro meninos disseram não gostar deste tipo de história porque são chatas e sem graça.
2-a) O que é necessário para ser uma princesa?	Entre as características citadas necessárias para ser uma princesa, estão: beleza, elegância, gentileza, usar coroa e vestidos bonitos, ser independente e corajosa, mas a característica que se destacou foi ser ela mesma.	Os meninos citaram que para ser uma princesa é necessário ser linda, usar coroa, lindos vestidos e salto alto, ser educada. Ter riquezas e ser filha de um rei. Assim como as meninas, os meninos também responderam que a princesa precisa ser ela mesma.
2-b) O que é necessário para ser um príncipe?	As meninas disseram que para ser um príncipe é necessário ser bonito, inteligente, delicado, corajoso, cavalheiro, usar uma espada e ser ele mesmo.	Entre as características atribuídas aos príncipes, estão: ser valente, bonito, rico, cavalheiro, educado, ter charme, usar coroa e espada e ser ele mesmo.
c) Cite uma história de princesa e diga o que você acha dela:	1- Bela e a Fera, muito legal e divertida. 2- Moana, legal e divertido. 3- Moana, linda e maravilhosa. 4- A Sabichona é muito legal.	1- Princesa Sabichona. 2- Príncipe Cinderelo, ele é magrelo. 3- Princesa Sabichona, porque ela é legal. 4- A Bela e a Fera.

	<p>5- Moana, acho que ela tem minha personalidade. 6- Cinderela, linda e maravilhosa. 7- Mulan eu acho ela muito aventureira e bonita. 8- Branca de Neve é bonita e legal. 9- Cinderelo é diferente. 10- Rapunzel e Moana eu gosto muito das duas histórias, pois são legais. 11- A Branca de Neve, enganada muitas vezes pela bruxa.</p>	<p>5- A Bela e a Fera. 6- Cinderelo porque é o masculino da Cinderela e eu gostei. 7- Cinderelo, porque é legal. 8- O monstro monstruoso eu gostei muito.</p>
--	---	--

Fonte: Professora pesquisadora (2025).

Infelizmente, em razão da proximidade com o fim do ano letivo, nesse dia tivemos sete faltas, cinco meninos e duas meninas. Por conseguinte, é inevitável ressaltar que essas faltas impõem a obrigação de relativizar a validade dos dados para sustentar nossas análises e reflexões.

5.7.2 O que mudou?

Podemos notar algumas mudanças entre o primeiro questionário, anterior à aplicação do projeto, e o segundo, preenchido após a aplicação do projeto.

No primeiro questionário, das 11 meninas participantes, 6 disseram gostar e 5 disseram não gostar de histórias de princesas, já no segundo podemos observar que o número de meninas que gostam de histórias de princesas aumentou para 9 e as que não gostam diminuiu para 2. Entre os meninos, não pudemos mensurar essa mudança em virtude do número de faltas no dia da finalização, mas acreditamos que haveria um aumento assim como ocorreu com as meninas.

Outra mudança significativa entre os questionários foi sobre as características atribuídas aos príncipes e princesas. Enquanto no primeiro as crianças atribuíram como principais características das princesas e príncipes a beleza, delicadeza, coragem, riquezas, coroas, vestidos e espadas, no segundo, a maioria de meninos e meninas respondeu que para ser uma princesa ou um príncipe basta ser ele mesmo.

Após preencher e comparar os questionários com os estudantes, a professora perguntou para os alunos a que se deve essa mudança entre os questionários e as crianças responderam que as novas histórias trabalhadas fizeram com que vissem os príncipes e princesas de outra maneira.

Uma estudante disse:

[...] antes eu achava as princesas chatas, mas agora eu gosto delas, a Sabichona é muito inteligente e diferente das outras. (Transcrição da fala da estudante Ariel).

Pela fala da estudante, podemos perceber que a ruptura e a ampliação do horizonte de expectativas previstas neste projeto foram alcançadas. A aluna expressa uma mudança de percepção: anteriormente, as princesas pareciam “chatas”, possivelmente por estarem ligadas a esse estereótipo de inatividade e docilidade. Com o contato com a *Princesa Sabichona*, essa visão é transformada. Ao valorizar a inteligência da *Princesa Sabichona*, Ariel destaca uma característica geralmente atribuída aos personagens masculinos nos contos clássicos. Isso mostra uma ampliação da representação feminina, indo além da aparência física e da delicadeza, valorizando traços de competência e raciocínio.

Em seguida, a professora perguntou se os estudantes achavam que essas histórias de contos de fadas influenciam na realidade das pessoas, principalmente das crianças. Os meninos, em sua maioria, responderam que não. No entanto, as meninas responderam que sim, que as princesas das histórias exerciam certa influência em suas vidas. Uma delas disse:

Eu acho que influencia sim, para meninas, porque as meninas querem ser iguais as princesas e daí não brincam na lama, não jogam bola, não querem usar uma roupa de brincar só vestidos, eu mesma quando era pequenininha eu só queria fazer coisas de princesa. (Transcrição da fala da estudante Drizella, 2024).

A fala da estudante Drizella mostra como os contos de fadas e histórias de princesas impactam profundamente o comportamento das meninas na infância, moldando suas escolhas, desejos e até a forma de brincar. Ao relatar sua própria experiência, ela revela o peso dos estereótipos de gênero transmitidos pelas mídias e pela literatura, mas também aponta, por meio da reflexão, para uma abertura à mudança um caminho para a desconstrução e para a possibilidade de novas representações mais livres e plurais da feminilidade.

Essa fala reforça que a escola tem papel fundamental no processo de desconstrução de estereótipos de gênero, especialmente aqueles que são reforçados desde a infância por meio de narrativas tradicionais, como os contos de princesas. Quando a estudante afirma que “antes eu só queria fazer coisas de princesa”, ela evidencia o impacto dessas representações na sua forma de brincar e se expressar quando era pequena, comportamentos que reproduziam um modelo de feminilidade restrito e normativo.

Ao trazer essa fala para dentro do contexto escolar, em que foram promovidas atividades reflexivas, leituras críticas e ressignificação de personagens e histórias, é possível perceber que a escola foi o espaço que possibilitou essa tomada de consciência, como prevê a última etapa do Método Recepcional. A própria estudante demonstra que, por meio das experiências vividas em sala, passou a analisar, questionar e reinterpretar os papéis de gênero, reconhecendo que esses padrões podem ser limitadores. Isso evidencia que a escola pode e deve ser um espaço de construção de pensamento crítico, onde meninas e meninos possam refletir sobre as identidades de gênero de modo livre e plural, rompendo com modelos engessados e incentivando novas possibilidades de ser, agir e sonhar. A mediação da realizada por meio da aplicação de método, a escolha das obras literárias e as dinâmicas de discussão mostraram-se estratégias eficazes para promover essa transformação.

A última pergunta que a professora fez foi sobre o que as crianças aprenderam com o projeto. Um dos meninos, o estudante Príncipe Adam, respondeu que aprendeu que as meninas podem ser o que quiserem.

A Estudante Branca de Neve comentou que aprendeu que nem todas as princesas são bobas e delicadas. Ela mencionou a princesa Bela Rica, que pediu o príncipe Cinderelo em casamento, e a princesa Sabichona, que “não tem nenhum namorado e não é delicada”. O estudante Feliz disse que a história de que mais gostou foi o *Monstro monstruoso da caverna cavernosa* porque não acabou em casamento.

6 FIM

A pesquisa desenvolvida partiu da constatação de que os contos de fadas, sobretudo em suas versões mais difundidas pela mídia, veiculam representações estereotipadas de gênero que se tornam referenciais para as crianças em processo de socialização. Nesse contexto, delineou-se como problemática central a necessidade de investigar *se e como* a escola pode intervir nesse repertório simbólico, de modo a favorecer deslocamentos críticos e a ampliação das formas de representação do feminino e do masculino.

Orientada pelo Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1993), a investigação teve como objetivo geral questionar tais estereótipos junto a uma turma de Ensino Integral em Tempo Ampliado da rede municipal de Curitiba, por meio da elaboração, aplicação e análise de uma sequência didática de leitura literária. Entre os objetivos específicos, destacaram-se: identificar o horizonte de expectativas dos estudantes em relação a princesas e príncipes; promover experiências de leitura que confrontassem esse horizonte com novas possibilidades de representação; e analisar os efeitos dessa mediação sobre as percepções e produções das crianças.

No percurso da investigação, os objetivos foram alcançados, mas em diferentes gradações. O levantamento inicial do horizonte de expectativas evidenciou a centralidade dos filmes da *Disney* como principal referência para a imagem de príncipes e princesas, associada a atributos de beleza, delicadeza, coragem e riqueza. A sequência didática, ao mobilizar textos literários que ressignificam os contos de fadas, provocou deslocamentos perceptíveis nessas representações, como se observa na redefinição de características atribuídas às personagens – de qualidades físicas e sociais convencionais para a valorização da autenticidade e da inteligência. As falas e produções das crianças registradas ao longo das atividades revelaram tanto a assimilação de novas formas de compreender as identidades de gênero quanto a emergência de questionamentos críticos sobre modelos fixos de feminilidade e masculinidade.

A análise dos dados foi estruturada por meio de categorias derivadas das proposições de Bardin (2011), que permitiram organizar e sistematizar os conteúdos emergentes. Esse procedimento foi tensionado pelo diálogo com Butler (2018), cuja concepção de gênero como prática performativa possibilitou interpretar as contradições e deslocamentos observados nos discursos infantis. A articulação

entre Bardin e Butler mostrou-se pertinente: enquanto a primeira forneceu parâmetros para a categorização das respostas, a segunda ofereceu a lente crítica para compreender os modos como as crianças reconfiguraram papéis, atributos e significados atribuídos ao feminino e ao masculino.

Para cada etapa do método, foram selecionadas obras literárias específicas: (1) *A bela e a fera*, *Branca de Neve* e *Cinderela*, utilizados na etapa de atendimento ao horizonte de expectativas; (2) *A princesa sabichona* e *O príncipe cinderelo*, de Babette Cole, empregados na etapa de ruptura do horizonte de expectativas; e (3) *O monstro monstruoso da caverna cavernosa*, de Rosana Rios, utilizado na etapa de ampliação do horizonte de expectativas. Cabe ressaltar que a escolha dessas obras resultou justificada, pois sua mediação efetivamente mobilizou diferentes representações de gênero e permitiu o confronto entre modelos cristalizados e alternativas mais plurais.

Tais resultados permitem afirmar que a experiência contribuiu para ampliar o repertório simbólico dos estudantes, confirmando a pertinência do Método Recepcional como dispositivo pedagógico para o questionamento de estereótipos. A análise, estruturada a partir das categorias “papéis de gênero tradicionais”, “caracterização feminino x masculino”, “ação e passividade” e das subversões registradas, confirma que os contos de fadas permanecem como um espaço privilegiado de circulação de estereótipos. Contudo, ao serem mediados pela prática pedagógica e reconfigurados pela leitura literária, tornam-se férteis para o exercício crítico e a produção de sentidos alternativos. O Método Recepcional, tal como formulado por Bordini e Aguiar (1993), foi central para esse movimento, pois ao articular a investigação do horizonte de expectativas com a leitura de textos que tensionam os modelos canônicos, abriu-se a possibilidade de que os estudantes reconfigurassem suas representações. Falas como as de Ariel e Drizella, por exemplo, ilustraram esse processo: a primeira evidenciando a valorização da inteligência como traço feminino, antes reservado às figuras masculinas; a segunda reconhecendo o impacto dos estereótipos em sua própria infância e, ao mesmo tempo, apontando para a possibilidade de mudança. Esses testemunhos demonstram que o processo educativo, ao provocar tensões e contradições, promoveu uma experiência de leitura capaz de questionar modelos rígidos de gênero.

Os resultados também permitem afirmar que a escola desempenha papel estratégico no questionamento de estereótipos, especialmente quando assume a literatura como dispositivo formativo. A experiência mostra que, ao criar espaços de leitura crítica, debate e ressignificação simbólica, a instituição escolar oferece às crianças a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos capazes de questionar e reelaborar modelos de feminilidade e masculinidade profundamente enraizados. Esse processo foi especialmente relevante na disciplina de Direitos Humanos, em que a transversalidade do tema de gênero se conectou às dimensões ética e cidadã da formação. Nessa direção, dialoga-se com hooks (2000), para quem o feminismo é um movimento voltado a todas e todos, orientado não por uma luta contra os homens, mas contra as estruturas sexistas que oprimem mulheres e homens. Ao sublinhar que o feminismo é para todos, hooks evidencia seu caráter pedagógico e inclusivo: trata-se de um campo de conscientização que se amplia quando acessível a diferentes sujeitos, sobretudo em contextos escolares.

Assim, ao valorizar a escuta das vozes infantis, as práticas pedagógicas demonstraram que é possível cultivar um ambiente de aprendizagem mais equitativo e emancipador, no qual meninas e meninos possam experimentar novos modos de ser e agir. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a centralidade da escola como espaço de formação crítica, capaz de incidir não apenas sobre o desempenho escolar imediato, mas sobre a constituição de sujeitos mais conscientes de seus direitos, mais abertos à diversidade e mais preparados para viver em uma sociedade democrática.

Apesar dos avanços, é importante reconhecer os limites da investigação. O trabalho foi desenvolvido em uma única escola, em uma turma multisseriada e em tempo integral, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. Além disso, fatores como a ausência de estudantes em momentos decisivos e o tempo reduzido de aplicação da sequência didática impuseram desafios ao acompanhamento longitudinal das transformações nas percepções de gênero. Esses limites indicam que os resultados não podem ser generalizados, mas apontam para a possibilidade de replicação em outros contextos, funcionando como modelo de intervenção pedagógica passível de adaptação.

Ainda assim, tais limites não comprometem a relevância da experiência, mas reforçam a necessidade de investigações futuras que contemplem diferentes etapas da educação básica, múltiplos contextos escolares e períodos de

acompanhamento mais prolongados. Nessa direção, a pesquisa abre possibilidades de articulação entre o Método Recepcional e outros referenciais da educação literária, bem como de integração com políticas públicas voltadas à promoção da equidade de gênero.

O reconhecimento dessas limitações, aliado às perspectivas de expansão, reforça a contribuição do estudo não como ponto de chegada, mas como ponto de partida para novos olhares e práticas pedagógicas.

Em síntese, por fim, a pesquisa demonstrou que a literatura, quando trabalhada de forma intencional e mediada criticamente, pode desempenhar papel relevante no questionamento de estereótipos de gênero entre crianças. A articulação entre o Método Recepcional, a escolha de textos que desafiam padrões tradicionais e a criação de espaços de diálogo possibilitou que estudantes revisitassem suas próprias representações e se abrissem a novas formas de imaginar princesas, príncipes e relações de gênero. Ao mesmo tempo, as tensões e contradições observadas revelam que a formação de olhares críticos não ocorre de modo linear, mas se constitui em um percurso de idas e vindas, de permanências e rupturas. Nesse sentido, o trabalho reafirma a centralidade da escola como espaço de reflexão, escuta e emancipação, em que meninos e meninas podem ampliar horizontes, experimentar outras possibilidades de ser e aprender que a igualdade de gênero é uma construção coletiva e permanente.

As análises realizadas com base nas categorias: papéis de gênero tradicionais, caracterização feminino x masculino, ação e passividade, bem como subversões permitiram compreender como o processo educativo pode ampliar repertórios simbólicos e favorecer a formação de sujeitos mais críticos e autônomos em relação às construções sociais de gênero.

Por fim, esse trabalho destacou a importância de uma prática pedagógica comprometida com a equidade de gênero, sensível às vozes das crianças e aberta à resignificação de símbolos culturais profundamente enraizados. Mais do que ensinar “sobre” gênero, a escola deve criar espaços em que meninos e meninas possam experimentar novos modos de ser, brincar, se expressar e sonhar livres de rótulos e expectativas limitadoras.

REFERÊNCIAS

- ANZOLIN, Carlos Eduardo Krebs. **Leitura do texto literário pelo Método Recepcional**: uma experiência no ensino fundamental II. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo; NOGUEIRA, Joanna Ribeiro: Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Dimensões**, v. 36, jan.-jun. 2016, p. 12-30.
- BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince de; VILLENEUVE, Gabrielle-Suzanne Barbot de. **A bela e a fera**: a versão clássica e a surpreendente versão original. Tradução André Telles. Apresentação Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo – fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura, a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves: Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 45-66, 2019.
- BRANDÃO, Isaura de França: **Protagonismo feminino na literatura infantil**: implicações pedagógicas. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2018.
- BRASIL. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. **Por hora, nascem 44 bebês de mães adolescentes no Brasil, segundo dados do SUS**. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/comunicacao/noticias/por-hora-nascem-44-bebes-de-maes-adolescentes-no-brasil-segundo-dados-do-sus>. Acesso em: 8 out. 2024.
- BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mulheres até julho de 2022**. 31 ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/ptbr/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **No Paraná, Ligue 180 registra aumento de 28,8% nas denúncias em 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/ligue-180-central/no-parana-ligue-180-registra-aumento-de-28-8-nas-denuncias-em-2024#:~:text=Entre%20as%20den%C3%BAncias%20realizadas%20em,situa%C3%A7%C3%B5es%20de%20viol%C3%Aancia%20s%C3%A3o%20registradas>. Acesso em: 10 out. 2024.

- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero [recurso eletrônico]:** feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CAMINO, Leoncio; TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel (org.). **Psicologia social: temas e teoria.** 2. ed revista e ampliada. Brasília, DF: Technopolitik, 2013.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Manual Projeto pesquisa ação na escola 2024.** Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2024/7/pdf/00493609.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- CURITIBA. Rede Municipal de Ensino. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado.** Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/gerencia-da-educacao-integral/3777>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- DALLA-BONA, Elisa Maria; TARACHUK, Daiana Lima. A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Recepional no Ensino Fundamental. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 40, n. 84, p. 167-182, 2022.
- DOWNLING, Colette. **Complexo de Cinderela.** Tradução: Amarylis Eugênia F. Miazzi. São Paulo: Melhoramentos, 2022. (Original publicado em 1981).
- GOELLNER, Silvana Vilodre; GUIMARÃES, Aline Rodrigues; MACEDO, Christiane Garcia. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. *In*: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo políticas arrebatadoras.** Tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como a provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KLUG, Marlise Buchweitz *et al.* A leitura em sala de aula como mediadora de construção de igualdade de gênero. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 95-11, jan-abr. 2016.
- LORD, Audre *et al.* **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Organização Heloisa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MUNITA, Felipe, **Eu, mediador(a)**: Mediação e formação de leitores. São Paul: Selo Emília, 2024.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

POSLANIEC, Christian. **Incentivar o prazer de ler**: actividades de leitura para jovens. Porto: Edições ASA, 2006.

SHAW, Harry. **Dicionário de termos literários**. Lisboa: Dom Quixote, 1982.

SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **“Isso aí é rachismo!” Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas**: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SOARES, Livia Maria Rosa. Práticas de letramento e igualdade de gênero: a literatura (trans)formando leitores. **Acta Tecnológica**, Maranhão, v. 12, n. 1, 2017.

SOUSA, Aída Carla Rangel de. **Tradução comentada de La Belle et La Bête (1740) de Madame Villeneuve**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.–dez. 2020.

TARCHUCK, Daiana Lima. **A vez e a voz do leitor literário**: aplicação do método recepcional no ensino fundamental I. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO DOS PAIS)

Título do Projeto: Desnaturalizando estereótipos na escola: Método Recepcional e literatura infantil.

Pesquisador/a responsável: Rafael Ginane Bezerra

Pesquisador/a assistente: Kamilla Cristina Salgado Bilinski

Local da Pesquisa: Escola Municipal Marumbi

Endereço: R. Francisco Licnerski, 50. Bairro: Uberaba, CEP: 81550-560. Regional: Cajuru.

Seu/sua _____ filho
(a) _____

está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar os direitos dele/a como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir se ele/a pode participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada *Desnaturalizando estereótipos na escola: Método Recepcional e literatura infantil*, tem como objetivo mobilizar textos literários infantis que dialogam com os contos clássicos, para desenvolver, aplicar e analisar uma sequência didática em uma turma de 2º ciclo do Ensino Fundamental I, orientada para a desnaturalização de representações estereotipadas sobre gênero, a partir do Método Recepcional proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993).

Participando do estudo ele/a está sendo convidado/a a:

- i) Participar de atividades de leitura, escrita, discussão e reflexão sobre as representações estereotipadas nos contos de fada tradicionais.
- ii) As atividades serão registradas por meio de fotografias, gravação dos diálogos e atividades no diário do leitor.
- iii) O estudo será realizado entre os meses de agosto a dezembro de 2024, na própria instituição escolar.

Desconfortos e riscos:

i) Desconfortos e riscos: Os estudantes podem sentir insegurança ou constrangimento em relatar sobre suas ideias e opiniões, assim como timidez ou acanhamento nos momentos de leitura e de escrita, ou ainda desconforto em relação ao conteúdo das obras selecionadas.

ii) Providências e cautelas: Os pesquisadores procurarão minimizar qualquer desconforto por meio da orientação constante aos participantes quanto ao caráter voluntário e anônimo da participação, informando inclusive que esta pode ser interrompida a qualquer momento.

iii) Forma de assistência e acompanhamento: Os pesquisadores e a equipe pedagógica estarão acompanhando os estudantes durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

iv) Benefícios: Os benefícios estão ligados à promoção de uma postura mais reflexiva em relação a ideias e comportamentos naturalizados. Tal postura, como indicado anteriormente, pode contribuir para o empoderamento feminino e para a quebra de estereótipos criados socialmente de que meninas são frágeis e precisam ser salvas, tendo em vista que o texto literário pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: Todo o desenvolvimento e os resultados da pesquisa serão descritos na dissertação de mestrado que, após a devida submissão à banca avaliadora, ficará disponível para consulta pública pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dele/a durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, o nome dele/a nunca será citado, a não ser que você manifeste que renuncia ao direito ao sigilo.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização: A realização da pesquisa não implica em despesas para os participantes.

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelo(s) pesquisador(es). Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os materiais confeccionados durante a realização da pesquisa serão apresentados à comunidade escolar na Mostra Pedagógica da escola. Além disso, após a devida submissão, uma cópia da dissertação será disponibilizada ao Farol do Saber e Inovação da Escola Municipal Marumbi.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Rafael Ginane Bezerra

Endereço: Rua Rockefeller, 58, Rebouças – Curitiba- Paraná

Telefone: (41) 99919-5058

E-mail: rginane@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua filho(a) e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)

Título do Projeto: Desnaturalizando estereótipos na escola: Método Recepcional e literatura infantil

Pesquisador/a responsável: Rafael Ginane Bezerra

Pesquisador/a assistente: Kamilla Cristina Salgado Bilinski

Local da Pesquisa: Escola Municipal Marumbi

Endereço: R. Francisco Lichnerski, 50. Bairro: Uberaba, CEP: 81550-560. Regional: Cajuru.

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *Desnaturalizando estereótipos na escola: Método Recepcional e literatura infantil*. Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe. Queremos saber de que forma os textos literários podem contribuir para a desnaturalização dos estereótipos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no/a na escola durante as aulas de Educação em Direitos Humanos. Ao participar da pesquisa você pode sentir insegurança ou ficar um pouco tímido. Caso alguma situação destas aconteça, você pode nos procurar pelos telefones (41) 99897-0064, professora Kamilla ou (41) 99919-5058 professor Rafael e/ou conversar pessoalmente com a professora Kamilla na escola. Mas há coisas boas que podem acontecer como você vai aprender muito e ouvir histórias muito legais. Se você morar longe da Escola Municipal Marumbi, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram dela. Quando terminarmos a pesquisa, escreveremos um documento chamado dissertação, onde contaremos como foi a nossa pesquisa que ficará no farol e você poderá ler, além disso apresentaremos as atividades realizadas na amostra pedagógica da escola. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou ao/à pesquisador professor Rafael. O telefone de contato do/a pesquisador/a está na parte de cima deste texto.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Eu _____
aceito participar da pesquisa *Desnaturalizando estereótipos na escola: Método Receptional e literatura infantil*, que tem o/s objetivo/s mobilizar textos literários infantis que dialogam com os contos clássicos, para desenvolver, aplicar e analisar uma sequência didática em uma turma de 2º ciclo do Ensino Fundamental I, orientada para a desnaturalização de representações estereotipadas sobre gênero, a partir do Método Receptional proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993). Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

ANEXO 1 – QUESTÕES PARA DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

1- Você gosta de histórias de princesas?

() sim () não

Por que? _____

2- Na sua opinião, o que é necessário para ser:

a) Uma princesa: _____

b) Um príncipe: _____

c) Mesmo que você não goste de histórias de princesas, provavelmente você já ouviu muitas delas. Cite uma história de princesa que você conhece e diga o que você acha dela:
