



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PATRÍCIA SOCORRO FARIA MENDES

**Leitura literária e construção de identidades por crianças nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a rótulo de divulgação da produção científica brasileira, a parte desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. **Identificação do material bibliográfico**

[X] Dissertação [] Tese [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. **Nome completo do autor**

Patrícia Socorro Faria Mendes

3. **Título do trabalho**

Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

4. **Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científico;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Patricia Socorro Faria Mendes, Discente, em 11/07/2025, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ilma Socorro Goncalves Vieira, Professor do Magistério Superior, em 14/07/2025, às 13:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 5497435 e o código CRC FA4B04AE.

PATRÍCIA SOCORRO FARIA MENDES

**Leitura literária e construção de identidades por crianças nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mendes, Patrícia Socorro Faria

Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental [manuscrito] / Patrícia Socorro Faria
Mendes. - 2025.

236 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. Literatura Infantil. 2. Ensino. 3. Relações de gênero. 4. Construção
de identidades na infância. I. Vieira, Ilma Socorro Gonçalves, orient. II.
Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos quatro dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e do Produto Educacional intitulado “Era uma vez... Identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis” pela discente **Patricia Socorro Faria Mendes** como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Maria Aurora Neta (UEG)– membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 04/08/2025, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 04/08/2025, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aurora Neta, Usuário Externo**, em 08/08/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5502626** e o código CRC **DAA51AC3**.

Referência: Processo nº 23070.033083/2025-51

SEI nº 5502626

Aos/às professores/as e estudiosos/as leitores/as, aos/às combatentes que ocupam e resistem, em meio aos ataques discriminatórios, de classe, raça, etnia, sexualidade e gêneros. Que seus exemplos de resiliência e bons/as leitores/as transformem-se em legados para a vida às gerações presentes e futuras. Que seus estudos e conhecimentos subsidiados pela ciência sustentem potencialmente os embates e sejam capazes de desmobilizar todos e quaisquer fundamentos reacionários.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Alice, que reivindicou atenção em momentos de sufoco, mas também me presenteou com seus afagos e desenhos infantis, fixados, propositalmente, por mim, na parede de frente à mesa de estudos para nutrir-me como se fossem doses diárias de força para perseverar no mundo acadêmico. Deu certo!

Ao meu companheiro Gabriel, com quem compartilhei lágrimas nas tormentas e sorrisos a cada conquista, incentivando-me a continuar minha jornada de estudos.

À minha mãe Célia e ao meu pai Vicente, que me ensinaram os valores mais preciosos para a vida e apoiaram minha caminhada como professora e pesquisadora em busca de mais conhecimento e politização.

À minha irmã Sara, que compreendeu os momentos de silêncio, manteve a escuta atenta aos meus desabafos, mas acima de tudo colocou-se cuidadosa e carinhosamente ao meu dispor a todo e qualquer instante.

À amiga Meire Hellen, que acompanhou pacientemente toda minha trajetória no Mestrado, demonstrando parceria, afeto e leveza.

À colega Flávia, que me acolheu desde meu ingresso no CEPAE, tirando dúvidas e incentivando-me a não desistir nos momentos mais difíceis do percurso.

À Professora Orientadora Dra. Ilma, pelos saberes, sensibilidade e respeito compartilhados, encorajando-me nos momentos de fragilidade.

À Universidade Federal de Goiás, aos/às professores/as e colegas da 11ª turma do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG, pelas trocas de concepções teóricas e experiências docentes.

Às professoras doutoras Célia Sebastiana Silva, Ilma Socorro Gonçalves Vieira e Vivianne Fleury de Faria, pelas aulas inspiradoras na disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de literatura”, com quem aprendi a ter um olhar sensível e humanizado acerca da leitura literária, entendendo-a como direito universal, que nos permite pensar, refletir, inquietar, compreender um pouco de nós mesmos/as e do mundo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero (GEPEG), em especial à Professora Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares, da Faculdade de História/UFG, pelo acolhimento e contribuições nas discussões sobre questões de Gênero.

Às crianças participantes da pesquisa que, com entusiasmo e disposição, colaboraram imensamente para o desenvolvimento deste trabalho, com muitas de suas visões arrebatadoras.

Ao gato Tom, que permaneceu ao meu lado ou no colo nos árduos períodos de leitura e escrita. À Mãe Natureza, refúgio esplêndido que nos revigora e energiza no ciclo da vida. Enfim, às Forças Celestiais e Sagradas que iluminam o caminhar e fortalecem o reerguer-se a cada queda ou tropeço.

RESUMO

MENDES, Patrícia Socorro Faria. **Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino fundamental**. 2025. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

O acesso à literatura possibilita à criança uma ruptura com representações estereotipadas de “ser e estar” no mundo (sedimentadas cultural e historicamente) para a construção de sua própria identidade de gênero? A leitura literária pode contribuir para a problematização das relações de gênero? A pesquisa que se apresenta foi direcionada por essas questões, com o intuito de investigar as funções estética e humanizadora cumpridas por algumas narrativas literárias de recepção infantil, que dialogam com clássicos universais e convidam a uma revisão crítica de padrões e estereótipos ainda presentes na sociedade brasileira. A possibilidade de ressignificação do modo como as crianças têm desenvolvido suas subjetividades e assimilado relações de gênero, dentro do modelo patriarcal dessa sociedade, é motivadora da pesquisa. A hipótese confirmada com a investigação é de que a linguagem literária tem o potencial de impulsionar o imaginário e, ao articular e instaurar o simbólico, pode ainda ampliar a compreensão de mundo das crianças. A leitura literária, nesse sentido, possibilita ressignificar concepções acerca de identidades de gêneros e suas relações, nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade. Os gêneros são discutidos, portanto, neste trabalho, como constituintes da condição humana, compreendendo-se que as identidades não se constituem, exclusivamente, a partir de determinantes biológicos, mas são construídas também com base nas relações sociais. Assim, o objetivo geral da pesquisa, desenvolvida durante curso de Mestrado Profissional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG), foi identificar e analisar representações sociais e culturais relacionadas aos gêneros, por meio da leitura de literatura infantil feita por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa-ação envolveu abordagem qualitativa e se desenvolveu a partir de um projeto de leitura literária com estudantes na faixa etária de 9-10 anos de idade, matriculados/as em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em 2023. O *corpus* literário do projeto de leitura foi constituído de três obras contemporâneas destinadas à criança leitora. A abordagem de cada obra contemplou reflexões sobre discursos ainda predominantes na sociedade e que refletem o interesse em moldar a criança, valendo-se, muitas vezes, de viés moralista extraído dos contos de fada tradicionais. A coleta de dados ocorreu por meio de gravações em áudio, registros escritos da turma, favorecidos pela interlocução entre texto e leitor/a, bem como por diálogos mediados pela pesquisadora. O Produto Educacional é um *e-book* intitulado *Era uma vez... Identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis*, constituído de três oficinas literárias, contos, ilustrações e produções de autoria das crianças participantes do projeto de leitura, com enfoque em questões relacionadas à construção de identidades de gênero e a novas maneiras de se estabelecer relações de gênero na sociedade. Estudos de Andruetto (2017), Candido (2011), Compagnon (2009), Machado (2002, 2011), Bakhtin (1997), Louro (2002, 2014), Foucault (2014), Saffioti (2015), Butler (2023), Zilberman (1985, 2005, 2009), entre outros/as, são referências para as discussões realizadas.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Ensino. Relações de gênero. Construção de identidades na infância.

ABSTRACT

MENDES, Patrícia Socorro Faria. **Literary reading and identity construction by children in the initial years of elementary school.** 2025. 236 p. Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

Does access to literature enable children to break with stereotypical representations of "being" in the world (culturally and historically entrenched) and construct their own gender identity? Can literary reading contribute to the problematization of gender relations? This research was guided by these questions, aiming to investigate the aesthetic and humanizing functions fulfilled by some literary narratives received by children, which dialogue with universal classics and invite a critical rethinking of patterns and stereotypes still prevalent in Brazilian society. The possibility of redefining how children have developed their subjectivities and assimilated gender relations within the patriarchal model of this society motivates the research. The hypothesis confirmed by the investigation is that literary language has the potential to stimulate the imagination and, by articulating and establishing the symbolic, can further broaden children's understanding of the world. Literary reading, in this sense, allows us to reframe concepts about gender identities and their relationships in the most diverse spheres of social life. Therefore, in this work, genders are discussed as constituents of the human condition, understanding that identities are not exclusively formed by biological determinants but are also constructed based on social relationships. Thus, the general objective of the research, developed during a Professional Master's program linked to the Graduate Program in Teaching in Basic Education, of the Center for Teaching and Research Applied to Education, at the Federal University of Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG), was to identify and analyze social and cultural representations related to gender through the reading of children's literature by children in the initial years of elementary school. The action research involved a qualitative approach and developed from a literary reading project with students aged 9-10 enrolled in a school in the Goiânia Municipal Education Network in 2023. The literary corpus of the reading project consisted of three contemporary works aimed at child readers. The approach to each work contemplated reflections on discourses still prevalent in society that reflect the interest in shaping children, often drawing on a moralistic bias drawn from traditional fairy tales. Data collection was carried out through audio recordings, written notes of the class, facilitated by the interaction between text and reader, and dialogues mediated by the researcher. The Educational Product is an e-book titled "Once Upon a Time... Gender Identities from Children's Perspectives and Narratives," consisting of three literary workshops, short stories, illustrations, and productions by the children participating in the reading project. It focuses on issues related to the construction of gender identities and new ways of establishing gender relations in society. Studies by Andruetto (2017), Candido (2011), Compagnon (2009), Machado (2002, 2011), Bakhtin (1997), Louro (2002, 2014), Foucault (2014), Saffioti (2015), Butler (2023), Zilberman (1985, 2005, 2009), among others, serve as references for the discussions.

Keywords: Children's Literature. Teaching. Gender Relations. Identity Construction in Childhood.

LISTA DE SIGLAS

Aquenda – Núcleo de Estudos em Comunicação, Gêneros e Interseccionalidades

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FIFA – Federação Internacional de Futebol

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/

Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais

GC – Grupos de conscientização

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

STF – Supremo Tribunal Federal

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Adesão de estudantes da escola-campo à pesquisa por meio de TALE (2023).....	74
Gráfico 2: Autorização dos/das responsáveis das crianças da escola campo para participar da pesquisa (2023)	75
Gráfico 3: Classificação por gênero das crianças da escola campo participantes da pesquisa (2023)	77
Gráfico 4: Questões abordadas nas produções textuais pelas crianças, após a leitura literária “A pior princesa do mundo”, de Anna Kemp (2023).....	111
Gráfico 5: Estudantes participantes da pesquisa que tiveram ou não experiência semelhante àquela do personagem Valentino (2023).....	118
Gráfico 6: Estudantes participantes da pesquisa que conhecem uma pessoa que sofreu preconceito por ser e agir de forma que desagrade alguém (2023)	119
Gráfico 7: Autoidentificação de gênero por estudantes participantes da pesquisa (2023) ..	127
Gráfico 8: Percentuais de estudantes participantes da pesquisa que desejaram ou não ter outra identidade de gênero (2023)	128
Gráfico 9: Predileção entre os livros literários lidos e debatidos para estudantes participantes da pesquisa (2023)	130
Gráfico 10: Percentuais de participantes da pesquisa que mudariam ou não o final das histórias lidas e debatidas (2023)	132

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1:	Atividades levantadas pelas crianças, independente do gênero (2023)	109
Quadro 2:	Direitos de Liberdades Individuais Propostos Por Estudantes Participantes da Pesquisa (2023)	120
Quadro 3:	Depoimentos de imposição de estereótipos de gênero aos(às) estudantes participantes da pesquisa por seus parentes, amigos ou conhecidos (2023)	129
Quadro 4:	Reflexões e conclusões dos(as) estudantes participantes da pesquisa sobre a temática dos livros literários lidos e debatidos (2023)	129
Quadro 5:	Justificativas dos(as) estudantes participantes da pesquisa para a sua predileção entre os livros literários lidos e debatidos (2023)	131
Quadro 6:	Considerações escritas não ditas pelas crianças durante encontros dialogados (2023)	132
Figura 1:	Quebrando estereótipos de gêneros nas profissões – Mulher caminhoneira	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA HUMANIZADORA NA INFÂNCIA.....	22
1.1 Marcas históricas da Literatura Infantil	25
1.1.1 Literatura Infantil e construção de subjetividades e identidades de gênero na infância.....	31
1.2 Construção de sentidos literários pela criança leitora	35
1.3 A leitura literária como experiência e a mediação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	37
2. IDENTIDADES DE GÊNERO E LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA	44
2.1 Domínio patriarcal: regime que sufoca e silencia pessoas dominadas.....	51
2.2 Representações socioculturais retratam identidades de gêneros?	54
2.3 Discutindo gêneros no lócus escolar	60
2.4 Literatura Infantil e construção não-estereotipada de identidades de gêneros	65
3. PESQUISA DE CAMPO: PACTOS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E A CRIANÇA.....	68
3.1 A instituição escolar, os sujeitos participantes e a metodologia da pesquisa-ação	70
3.2 <i>Corpus</i> literário da pesquisa de campo	77
3.2.1 <i>A pior princesa do mundo</i> : rompendo com o conceito de fragilidade feminina.....	78
3.2.2 <i>Escola de príncipes encantados</i> : costurando o futuro com talento e coragem	84
3.2.3 <i>Tal pai, tal filho?</i> : O que um menino bailarino tem para ensinar a seu pai?.....	90
3.3 Troca interativa entre as obras literárias e as crianças envolvidas na pesquisa	97
3.3.1 E pra você? Soninha é a pior princesa do mundo?	97
3.3.2 O que você ensinaria na “Escola de príncipes encantados”?.....	115
3.3.3 “Cruz em credo, ande direito, você é menino ou menina?”	122
3.4 Produto Educacional	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138

ANEXO	157
ANEXO A - Lista de ícones feministas/ativistas/críticos usados para nomear participantes da pesquisa de campo	158
APÊNDICES	160
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	161
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	162
APÊNDICE C - 1ª Oficina Literária	163
APÊNDICE D - 2ª Oficina Literária.....	168
APÊNDICE E - 3ª Oficina Literária	171
APÊNDICE F - Conto infantil <i>A princesa metida</i> , por Angela	174
APÊNDICE G - Conto infantil <i>A princesa</i> , por Safo.....	175
APÊNDICE H - Conto infantil <i>A princesa sombria</i> , por Audre.....	176
APÊNDICE I - Conto infantil <i>A princesa</i> , por Joaquin.....	177
APÊNDICE J - Conto infantil <i>A princesa Anna</i> , por Marsha.....	178
APÊNDICE K - Conto infantil <i>A princesa diferente</i> , por Mary	179
APÊNDICE L - Conto Infantil <i>A princesinha Sofia</i> , por Clara	180
APÊNDICE M - Produto Educacional	181

INTRODUÇÃO

GEOGRAFIA

*Para decifrar o mundo
é muito pouco saber geografia, ler mapas.
Há que viajar no tempo,
ler histórias, fotografias, sentimentos.
Alguém, muito longe
no passado,
pode estar bem
ao nosso lado,
quando abrimos um livro
e ouvimos sua voz.*

(Roseana Murray)

“Rosa é para meninas, azul é para meninos”; “Homem de verdade não chora”; “Mulheres são mais emotivas”; “Meninos são agitados e brutos, meninas são mais calminhas e delicadas”; “Filho meu não brinca com boneca”. São os estereótipos de gêneros, demarcados por atributos ou funções sociais, como os exemplificados acima e tantos outros presentes nas sociedades, que geraram em mim desconforto e incômodo à certa altura da vida, levando-me a perceber que são profundamente prejudiciais por impactar a capacidade de homens e mulheres quanto ao desenvolvimento de aptidões pessoais e projetos, tomada de decisões e escolha de carreiras profissionais.

Essa inquietação foi aflorada com lembranças pessoais de leituras ou contações de histórias clássicas na primeira infância, quando foi possível constatar nas obras discursos representacionais de gêneros com um viés moralista e patriarcal. É o que pode ser ilustrado a partir da adaptação feita por Hartley de *A Bela Adormecida*, por meio de trechos, cujos grifos vieram na própria edição: “[...] as fadas foram até o berço da princesa bebê para conceder a ela as mais preciosas virtudes: uma deu a ela bondade, uma inteligência, outra beleza, e assim por diante” (2017, p. 5). Destaca-se ainda:

Ele foi impactado à primeira vista pela beleza e suavidade do rosto angelical dela [...] se inclinou e deu um beijo carinhoso na princesa. Aurora imediatamente abriu os olhos [...]. Sem demora o príncipe pediu Aurora para se casar com ele e ela concordou alegremente. Com a bênção dos pais, os dois se casaram e viveram por muitos anos, governando sabiamente, sob a proteção das bondosas fadas. (Hartley, 2017, p. 24).

A recordação dessa e outras leituras literárias certamente provocaram deslumbre em mim e outras crianças, impactando o imaginário coletivo infantil pelos caracteres especiais imbuídos

nesta literatura, como a fantasia, a linguagem apropriada ao público e o projeto estético. Os contos de fadas tradicionais muitas vezes se baseiam em lendas e histórias folclóricas que representam arquétipos, no parecer de Jung (2016), presentes no inconsciente coletivo que orientam nossa percepção do mundo para além da realidade visível. Isso também aparece de outro modo nas análises simbólicas de Joseph Campbell (2009) e de Bruno Bettelheim (2002). Nesse sentido, é importante perceber sua simbologia e como ela atua no nosso inconsciente e/ou orientam nossas ações e sentidos, isto é, na significação que damos à existência.

Mesmo reconhecendo a obra literária clássica como um valioso patrimônio cultural, passou a me preocupar o fato de que conhecer apenas o que é difundido nos contos de fadas tradicionais pode limitar o repertório sócio-cultural do/a leitor/a. Daí, a necessidade de promover a apreciação de (re)invenções contemporâneas para identificar as transformações sócio-históricas presentes em algumas dessas novas narrativas literárias.

Compreendendo a escola como um espaço socializador e formativo, espera-se que a entidade educacional colabore no combate a clichês, estereótipos e comportamentos sexistas. Isso porque é legítima a tese de que “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política” (Saviani, 2012, p. 88), ou seja, assumir o compromisso pela formulação de um currículo e projetos pedagógicos que contemplem a diversidade e pluralidade é um ato político. Porém, ao longo de 20 anos como professora da Educação Básica, o que tenho observado e experienciado na prática é uma perda gradativa da autonomia e liberdade de cátedra, tanto no que concerne ao ensino curricular quanto no que se refere à promoção de debates político-ideológicos e religiosos que refletem as condições de classe, raça, gênero, sexualidades e etnias.

Posto isso, a investigação que se apresenta pautou-se nos seguintes problemas: o acesso à literatura no campo escolar possibilita à criança uma ruptura com maneiras estereotipadas de “ser e estar” no mundo (sedimentadas cultural e historicamente) para a construção da identidade e performatividade¹ de gênero? Se tem sido garantido o direito à leitura literária nas escolas, isso procede de modo didatizante e técnico ou é permitido que estudantes relatem, comentem, compartilhem o que apreenderam e sentiram ao conhecerem os textos literários?

A partir destes questionamentos, a pesquisa foi proposta com o objetivo geral de identificar e analisar representações sociais e culturais relacionadas a gêneros, a partir do

¹ Conforme Butler (2002), “Performatividad es reiterar o repetir las normas mediante las cuales nos constituimos: no se trata de una fabricación radical de un sujeto sexuado genéricamente. Es una repetición obligatoria de normas anteriores que constituyen al sujeto, normas que no se pueden descartar por voluntad propia” (Butler, 2002, p. 9).

acesso à literatura infantil por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de construir um produto educacional capaz de contribuir para a construção de identidades na infância. Derivaram-se, então, os seguintes objetivos específicos: Compreender as funções sociais da Literatura Infantil para a construção da subjetividade e identidade de gênero na infância; Examinar temáticas, projetos estéticos e ideológicos manifestos no *corpus* literário da pesquisa-ação, para mapear algumas tendências das produções contemporâneas e as suas contribuições para o processo formativo das crianças, no que concerne à construção de identidades; Elaborar um *e-book*, a partir de produções textuais de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental.

Motivada pela percepção de Bakhtin (1997) acerca do caráter polifônico e dialógico da literatura, esta pesquisa se guiou pela perspectiva de que a linguagem é constituída na interação verbal, de maneira que o sentido da palavra e dos variados enunciados se constrói com base no contexto sociocomunicativo partilhado pelos sujeitos envolvidos no processo discursivo. Nesse processo, considera-se que o discurso é elaborado de modo responsivo e alternado por falante e ouvinte, sendo que ambos manifestam ideias e ideologias baseadas em enunciados anteriores de outrem. Portanto, o diálogo entre texto literário (que manifesta as concepções do/a escritor/a) e leitores/as pode ser entendido como uma interlocução capaz de possibilitar o encontro de individualidades, resultando, assim, na produção plural de sentidos. A partir desse entendimento, levantou-se a hipótese de que a leitura de obras da literatura infantil pode promover a ressignificação de representações socioculturais acerca de gêneros e, com isso, colaborar no processo constitutivo identitário da criança leitora.

Nesse viés, o primeiro capítulo deste trabalho, intitulado “Leitura literária como experiência humanizadora na infância”, sustenta-se a partir das discussões teóricas feitas por Candido (2011) na defesa da literatura como direito inalienável, isto é, entendida como uma necessidade universal ou um bem indispensável à vida do ser humano, independentemente de sua classe social. Outra proposição trazida pelo teórico acerca da literatura é a capacidade de humanizar as pessoas, dada suas particularidades, entre elas, a forma e a coerência mental pressupostas e sugeridas nas obras. Segundo o autor, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p. 177). Logo, a fruição literária permite à comunidade leitora organizar a visão de mundo e os sentimentos, exercendo, inclusive, papel formador da personalidade.

O *corpus* literário da pesquisa-ação foi selecionado para ser lido e apreciado juntamente com estudantes na faixa etária entre nove e dez anos de idade, por isso, foi relevante elaborar uma seção que abordasse marcos históricos da literatura para crianças. Isso

possibilitou compreender melhor como se originaram as primeiras obras estrangeiras e nacionais dirigidas ao público infantil, inclusive, os aspectos envolvidos na identificação estabelecida entre os tão conhecidos contos de fadas e outras narrativas com viés moralista e a literatura infantil. É válido lembrar que a instituição escolar apresenta uma ligação íntima com a implementação de políticas elaboradas com o intuito de promover o hábito de ler, mas também de expandir valores legitimados por uma dada sociedade, no decorrer de sua história. Desse modo, os fatores ideológicos predominantes em cada época, ao mesmo tempo em que direcionam os rumos da educação escolar, exercem força determinante, tanto sobre a produção didática quanto sobre a produção literária voltada às crianças.

Nesse contexto, é importante destacar que as escolas foram criadas para atender aos interesses da burguesia, negando, no princípio, tal direito às classes exploradas, especialmente às meninas que recebiam “tratamento diferenciado com relação ao sexo masculino no que concerne à educação, ao trabalho e à possibilidade de fazer escolhas” (Santos *apud* Carvalho, 2020, p. 37). Essa desigualdade foi retratada em narrativas literárias, como os contos de fadas de Andersen que destacaram a subserviência feminina à figura masculina.

Porém, durante os anos de 1970, a abordagem de inúmeras temáticas relacionadas ao universo das crianças, nos livros infantis, recebeu uma reconfiguração, passando a conter outras proposições ideológicas, como reivindicar o direito à liberdade e ao prazer dos indivíduos; a defesa da própria maneira de ser; a busca por relações tolerantes (Colomer, 2017). No final do século XX, surgiram novos contos de fadas, com a inserção de personagens não estereotipadas nos enredos e a subversão de figuras tradicionais, rompendo, inclusive, com padrões de gêneros. Com isso, passaram a protagonizar, em alguns cenários, princesas determinadas, independentes e destemidas, em oposição às características mostradas pelos príncipes, além da apresentação de finais diferenciados dos que eram usualmente conhecidos.

Considerando a relevância das produções contemporâneas alinhadas com essa tendência revolucionária marcante, especialmente, a partir dos anos de 1970, nas narrativas direcionadas às crianças, foi explanada em nova seção do primeiro capítulo desta Dissertação a importância da construção de sentidos sociais pela criança, a partir da leitura literária, com base na compreensão de que a literatura, como bem cultural, permite ao/à leitor/a decifrar sua própria realidade, por meio de imagens, símbolos e mitos (Zilberman, 2009). E para finalizar o capítulo, foi evidenciado o papel do/a professor/a, como mediador/a no encontro entre texto e leitor/a, auxiliando as crianças nos desafios da construção de sentido, seja de uma narrativa, de um poema ou texto teatral, promovendo, entre outras, estratégias de análises das

ilustrações, de inserção no universo criativo das obras, a fim de experienciar o simbólico, de dialogar com os textos e com os pares para troca de impressões.

O segundo capítulo, intitulado “Identidades de Gênero e Literatura Infantil na Escola”, visou discutir o gênero como constituinte da identidade das pessoas, considerando as subjetividades e experiências, independentemente do corpo biológico. Nesse sentido, enfatizam-se os elementos sociais e históricos para constituição identitária de gêneros (Louro, 2014). Para esclarecer melhor o conceito de gênero, foram resgatados alguns marcos históricos sobre o feminismo, movimento que influenciou o debate das características sexuais trazidas para o campo social.

Nessa perspectiva, o gênero se constitui através das relações sociais entrelaçadas com as histórias particulares e identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe, por meio das quais as pessoas ordenam e desordenam suas disposições, formas de ser e estar no mundo, encontrando, assim, diversificadas maneiras de assumir as masculinidades e feminilidades. No entanto, o que ainda predomina nas sociedades é o binarismo de gêneros, pautado na heterossexualidade, e a negação da pluralidade existente nos polos masculino e feminino. Isso acaba gerando práticas discriminatórias direcionadas às pessoas que não se enquadram nos atributos convencionais. Nesse sentido, o patriarcado é um fator influenciador para a manutenção de representações “modeladoras” dos seres humanos, consistindo basicamente no sistema social, cultural e político de dominação e exploração das mulheres pelos homens, temática desenvolvida na primeira seção do segundo capítulo.

A forma como se experiencia a identidade sexual ou de gênero é permeada por sistemas e discursos dominantes de representação, bem como por sistemas simbólicos, por essa razão, “identidades diferentes” são taxadas como “estranhas” ou até mesmo “desviantes”. Assim sendo, a segunda seção do segundo capítulo abordou como as dicotomias de gênero são naturalizadas influenciando na formação de identidades, e ao mesmo tempo, desencadeando desigualdades expressas em desvalorização salarial, repressões, discriminações e violências. Isso mobilizou a criação de entidades sociais pela defesa de uma política de identidade que subverte a imobilidade da sexualidade, lutando pelo reconhecimento e igualdade de direitos de grupos oprimidos e marginalizados.

Diante da violência e da exclusão de gênero que se fazem presentes na sociedade brasileira, assim como em outras, especialmente no ambiente escolar, verificou-se a necessidade de escrever nas últimas seções do segundo capítulo sobre a urgência de se promover discussões relacionadas à ruptura de estereótipos de gêneros, bem como acerca de todas as peculiaridades que envolvem a formação identitária humana.

Historicamente, a instituição escolar delimitou espaços; utilizou símbolos e códigos para ditar quando se deve calar, o que se pode e o que não se pode fazer/falar/tocar; gerou variados sentidos, expressões, movimentos, posturas que, de modo processual, foram tornando-se parte dos “corpos escolarizados” ou “dóceis” na visão foucaultiana (Louro, 2014). Porém, pela abordagem da teoria pós-estruturalista, as práticas pedagógicas deveriam tratar a identidade e a diferença como questões políticas. Isso implica dizer que para aprofundar sobre o multiculturalismo nas escolas é necessário alargar o entendimento acerca das relações de poder, superando discursos demagógicos que giram em torno de clichês, como tolerância, consenso, etc (Silva, 2014).

Nesse contexto, a literatura, como bem cultural, é um direito indispensável ao ser humano, pois, na perspectiva de Candido (2011), ela contribui para o equilíbrio social, devido ao seu papel humanizador, cumprido por meio da experiência estética, capaz de promover conhecimentos e, sobretudo, favorecer um processo revolucionário, no âmbito da sociedade. Com base nesse entendimento, propôs-se uma investigação a campo, com a finalidade de identificar e analisar representações sociais e culturais relacionadas a gêneros, a partir da leitura de obras da literatura infantil por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados dessa investigação foram discutidos no terceiro capítulo, intitulado “Literatura Infantil: pactos entre o texto literário e a criança”, que visou apresentar a metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa-ação, guiada por um projeto de leitura literária realizado com estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, em uma escola de convênio parcial com a Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Para tanto, foram selecionadas três obras para compor o *corpus* literário, definido por uma abordagem não sexista para a construção de identidades de gêneros. Os livros *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp (2013), e *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha (2015), podem ser considerados reinvenções de contos de fadas, personificando príncipes e princesas autênticos/as, desde a forma de se vestir até a maneira de pensar e agir. Já, a obra *Tal pai, tal filho?*, de Georgina Martins (2015), não traz em sua prosa poética um príncipe, mas um menino que tem um talento não aceito pelo pai, e mesmo com essa adversidade escolhe o caminho do enfrentamento ao machismo e preconceito para seguir seu sonho.

A segunda parte do capítulo três foi dedicada à análise do *corpus* literário, considerando os parâmetros estético, temático e ideológico manifestos nas obras. A terceira parte, por sua vez, apresenta a interlocução entre texto e leitor/a, bem como diálogos mediados pela pesquisadora, que se concretizaram, especificamente, por meio da escuta atenta

às leituras literárias, dos debates e das produções escritas e ilustradas pelos/as participantes da pesquisa. Em um movimento concomitante à apresentação dos resultados da pesquisa-ação, ao longo do terceiro capítulo procura-se demonstrar que a literatura é produto de seu tempo histórico, ajudando a transformá-lo, além de ser formadora de capital cultural e simbólico que, segundo Bourdieu (1989), é essencial para a emancipação das classes subalternas. A quarta parte consistiu em apresentar o Produto Educacional sistematizado em formato de *e-book*, constituído de uma coletânea de textos produzidos pelas crianças participantes da pesquisa-ação bem como diálogos tecidos com a professora pesquisadora durante as discussões promovidas, a partir das leituras literárias. Nesse sentido, o Produto Educacional tem o propósito de incentivar professores/as da Educação Básica a ofertar acesso à literatura aos/as alunos/as em uma perspectiva humanizadora, dando voz às crianças acerca de suas experiências e imersões literárias e, contribuindo para a construção de identidades na infância.

Contribuir para a ressignificação de subjetividades na infância, para o construto de identidades e relações de gêneros, a partir da experiência estética promovida pela leitura literária, foi a finalidade principal da pesquisa apresentada neste trabalho. Logo, a investigação pretendeu agregar aos estudos na área da Educação Básica reflexões capazes de fomentar novos olhares relativos a gêneros, entendidos como constituintes sociais da identidade humana. Ademais, compreende-se a promoção de atividades comprometidas com o direito à leitura literária como ponto de partida, ou seja, como caminho possível para a efetivação de práticas de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva humanizadora, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1. LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA HUMANIZADORA NA INFÂNCIA

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só pra depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade [...]

Às vezes, sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector)

Compreende-se que as produções fabuladas² trazem, de algum modo, satisfação, curiosidade ou inquietação ao indivíduo, além de serem elementos primordiais ao seu desenvolvimento intelectual e social. Portanto, pode-se dizer que a literatura se constitui como uma necessidade humana; “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (Candido, 2011, p. 177).

Para o sociólogo, crítico literário e professor universitário brasileiro Antonio Candido (2011), são direitos humanos essenciais não somente o que garante a sobrevivência física, como a alimentação, a moradia, a instrução, a saúde, mas também o que sustenta a plenitude mental, como o direito ao lazer, à crença, opinião, arte e literatura. No entanto, o que se percebe é uma restrição ou negação de direitos, entre eles, de acesso a bens materiais e culturais, como a arte, em específico, a literatura, às camadas mais pobres da sociedade.

Nesse contexto, é preciso reconhecer que o indispensável para nós também o é para os outros, já que existe uma tendência em pensar que as nossas necessidades são mais importantes que as dos outros. Por isso, pelo viés individual, é fundamental conscientizar para o respeito e a igualdade de tratamento, desde a infância. E, do ponto de vista social, é

² Nesse rol incluem-se anedotas, adivinhas, trocadilhos, rifões, narrativas populares, cantos folclóricos, lendas, mitos, poemas, contos, romances, narrativas romanceadas. Há também outras categorias, relacionadas à imagem e comunicação oral, como fita de cinema, radionovela, fotonovela, publicidade, subsidiadas por ficção, poesia e linguagem literária (Candido, 1972).

imprescindível que, por meio de critérios seguros, leis específicas, haja distribuição equitativa dos bens, sejam materiais ou culturais (Candido, 2011).

Segundo Bourdieu (1989), os instrumentos de conhecimento e de comunicação são sistemas simbólicos, estruturados, e por isso podem exercer um poder estruturante. Isso significa que “o poder simbólico é um poder de construção da realidade” (p. 9), possibilitando um consenso sobre o sentido do mundo social e, conseqüentemente, a reprodução da ordem social.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’. (Bourdieu, 1989, p. 11).

Assim, as classes dominantes se utilizam não apenas da violência material (dominação econômica), mas também da violência simbólica (dominação cultural) para a manutenção do *status quo*. A literatura, como um bem simbólico, se insere neste jogo de poder, em que tornar acessível ou não, ofertar qualidade estética ou não, está intimamente ligada às possibilidades de transformação ou perpetuação das relações desiguais de classes sociais.

Quando se pensa em acesso à literatura, é preciso indagar quais instituições sociais ofertam-no e com quais finalidades se propõem a tal. Para atender ao mercado editorial, responder satisfatoriamente a metas pedagógicas, instruir, inculcar ideologias ou formar social e intelectualmente indivíduos? Se pautando pelo espaço escolar, os textos literários possivelmente são apresentados, por meio de materiais didáticos. Em alguns ou em muitos casos, é a partir do acesso a esses materiais que estudantes têm, mais facilmente, a oportunidade de ler literatura. Comumente, também são propostas leituras de livros literários, adquiridos pelas famílias de estudantes, especialmente das escolas privadas ou tomadas por empréstimo nas bibliotecas escolares públicas.

Se se tem promovido o direito à leitura literária nas escolas, cabe refletir de que maneira isso procede: de modo didatizante, privando que estudantes relatem, comentem, compartilhem o que apreenderam e sentiram ao conhecerem os textos literários? Ou de forma problematizada, para que crianças e jovens sensibilizem e desfrutem dos projetos estéticos propostos? Há um compromisso social e político em propiciar difusão à literatura erudita ou o acesso fica restrito apenas à literatura de massa? Existe a propagação de leituras literárias que apresentam uma visão libertadora ou que disseminam preconceitos?

Dadas essas problematizações, a presente pesquisa visa apresentar as funções sociais da literatura e compreender o seu poder humanizador. Logo, pode ser concebida como

manifestação universal, englobando “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2011, p. 176).

Nessa vertente, a obra literária é primordial, porque sua estrutura é capaz de impressionar, perturbar e provocar no leitor/a reflexões profundas sobre suas concepções acerca da vida. Para Candido (2011), a literatura possui uma natureza complexa com três faces distintas: a primeira, trata da construção das palavras dispostas de modo coerente; a segunda refere-se à forma de expressar as emoções e a visão do mundo; a terceira retrata os níveis de conhecimento planejados pelo/a autor/a. Assim, há uma mensagem ética, política, religiosa ou social na obra literária, porém, o que define sua eficácia é o plano estético, isto é, as formas mais apropriadas de se comunicar o conteúdo (Candido, 2011).

As pessoas necessitam de certa imaginação, inventividade para suas vidas. Consequentemente, pode-se dizer que a literatura (como criação e fruição) responde a esta necessidade, encarregando-se de uma função psicológica. Para Candido (1972), a fantasia quase sempre se concatena à amostra de alguma realidade, e as obras ficcionais e poéticas podem agir de maneira subconsciente e inconsciente, exercendo papel formativo na constituição de nossas personalidades.

Calligaris (2007) dialoga com essa proposição por enunciar que a ficção, por meio de suas personagens protagonistas, cria experiências únicas que ajudam o/a leitor/a a descobrir a humanidade que há em si. Por um lado, a leitura nos faz conhecer as particularidades da personagem que pertence a um grupo distinto do nosso, e por outro, nos faz reconhecer que as experiências singulares dessa personagem coincidem com as nossas.

Por meio da ficção é possível acessar outras existências e mundos. “Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano” (Andruetto, 2012, p. 54). A autora compara as narrativas ficcionais a uma viagem que nos transporta ao lugar do outro e nos faz alargar as fronteiras de nossa experiência.

Por conseguinte, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182), permitindo aos/às leitores/as exercitar o pensamento reflexivo, produzir os saberes, polir as emoções, discernir as belezas da vida, perceber as complexidades universais, estimular o humor.

Segundo Antoine Compagnon (2009), a literatura, com todo seu potencial de representação, imitação, ficção, traz diversos aprendizados ao ser humano, entre eles, um “poder moral”. Como ferramenta de contestação, justiça e tolerância, também favorece o processo de criação de liberdade e responsabilidade das pessoas. Com isso, mobiliza as emoções e, portanto, possibilita acesso a uma experiência sensível, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos leitores. Logo, reafirma-se com o teórico que “a literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros – ela arruína a consciência limpa e a má-fé” (Compagnon, 2009, p. 50).

Sabendo, pois, que a literatura exerce um papel imprescindível na formação humana, pretende-se, a seguir, destacar alguns marcos históricos da literatura infantil, apontar funções estéticas cumpridas por algumas narrativas literárias de recepção infantil, bem como discutir sobre o papel mediador do/a professor/a.

1.1 Marcas históricas da Literatura Infantil

Apenas na primeira metade do século XVIII foram disponibilizadas no mercado livreiro as primeiras obras publicadas, destinadas ao público infantil, mesmo porque a consciência de infância despontou a partir da Idade Moderna. Até o século XVI, a criança era tratada como “adulto em miniatura”, o que significa dizer que não havia diferenciação entre as fases da infância e maturidade. Phillipe Ariés (1981), na obra *História social da criança e da família*, explicitou:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Ariés, 1981, p. 99).

Com isso, não havia uma literatura voltada às crianças. Ao contrário, as narrativas de tradição oral, representadas pelos contos populares³ tiveram grande importância no mundo dos adultos, pois traziam algum ensinamento e retratavam desigualdades, fome, violência e exploração, às quais eram submetidos/as os/as camponeses/as na Idade Média.

³ Stith Thompson (*apud* Colomer, 2017) classifica os contos populares em: conto de fadas ou conto maravilhoso, novela, conto heróico, lenda, conto etiológico, mito, conto de animais, fábula, anedota.

Conforme Ariés (1981), a partir do século XVII, moralistas e educadores elaboraram um novo olhar sobre a infância, que passou a ser considerada a idade da inocência, fragilidade e desproteção. Respaldados em premissas psicológicas e morais, passaram a se interessar pela disciplina e racionalidade dos costumes. Essa lógica passou a fazer parte do cotidiano das famílias e inspirou a educação até o século XX.

Por essa razão, novos costumes foram adotados, tais como, a difusão de uma literatura moral e pedagógica, de práticas de devoção e iconografia religiosa. Assim, os tratados de civilidade (manuais de boas maneiras, livros de etiqueta) se dirigiam às crianças, ao passo que a pedagógica se voltava aos pais e educadores (Ariés, 1981).

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), nesse período, algumas histórias escritas foram englobadas como literatura adequada à infância, como as *Fábulas*, de La Fontaine (editadas entre 1668 e 1694), os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, de Charles Perrault (1697), e *As aventuras de Telêmaco*, de Fenélon (1717). O livro de Perrault impulsionou a literatura infantil, fator que determinou o direcionamento dos contos de fadas para crianças, produção até aquele momento de cunho popular e transmissão oral. Além do sucesso expresso pelo gênero dos contos, somou-se o de romances e aventuras adaptadas, como *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift.

O início dos tempos modernos foi marcado pela decadência do sistema feudal, ascensão do capitalismo e urbanização, assinaladas, portanto, pela revolução industrial e consolidação da burguesia como classe social. Isso implicou na manutenção de um modelo familiar traduzido pela divisão do trabalho, cabendo ao pai a sustentação econômica, à mãe a administração da vida doméstica privada, e aos/as filhos/as a submissão a “um regime especial”, a educação escolar.

Uma nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção da criança bem educada [...] seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança bem educada seria o pequeno-burguês. (Ariés, 1981, p. 121-122).

Por conseguinte, as crianças foram separadas dos adultos. A família se responsabilizou pela educação moral e espiritual, enquanto o ensino escolar institucionalizou-se, tornando-se obrigatório na infância, sob um rigoroso sistema disciplinar.

Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX. (Ariés, 1981, p. 119).

No auge da industrialização, a literatura infantil se incorporou como mercadoria, pois aperfeiçoou-se a tipografia e expandiu-se a produção de livros, oportunizando a propagação de gêneros literários. Ao mesmo tempo, para se apropriar do bem cultural era necessário que a criança estivesse habilitada a ler, processo que se consolidaria na instituição escolar. Dada tal condição, literatura e escola mantiveram forte elo para possibilitar a circulação e consumo de livros e a veiculação de valores burgueses, através de posturas pragmáticas.⁴

Lajolo e Zilberman (2007) mencionaram que diante do sucesso das histórias infantis e preferência pela modalidade apontada, no século XIX, os irmãos Grimm editaram a coleção de contos de fadas (1812), contendo, entre eles: *Rapunzel*, *João e Maria*, *O pequeno Polegar*, *Cinderela*, *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve*. A partir de então, foram difundidos outros tipos de livros que agradavam os/as leitores/as, tais como: a) histórias fantásticas, dentre as quais citam-se *Contos* (1833), de Hans Christian Andersen, *Alice no país das maravilhas* (1863), de Lewis Carrol, *Pinóquio* (1883), de Collodi, *Peter Pan* (1911), de James Barrie; b) histórias de aventuras, como *O último dos moicanos* (1826), de James Fenimore Cooper, *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain, *A ilha do tesouro* (1882), de Louis Stevenson; c) histórias sobre vida diária/cotidiano, como *As meninas exemplares* (1857), de Condessa de Ségur, *Mulherzinhas* (1869), de Louise M. Allcott, *Coração* (1886), de Edmond de Amicis.

A literatura infantil teve representatividade significativa no século XIX, confirmando sua perpetuação ininterrupta e atrativa, não somente na Europa, mas emergindo também no Brasil com alguns quesitos locais. A Imprensa Régia foi implantada no ano de 1808 e a atividade editorial brasileira, por volta de 1818, com uma coletânea de José Saturnino da Costa Pereira e uma outra edição consentida por Laemmert, em 1848. Isso comprovou que não havia ainda uma produção literária infantil constante no país.

Somente no início do século XX, dada a acelerada urbanização e consumismo de materiais industrializados, que surgiu o entendimento da literatura infantil como gênero específico, a partir do lançamento da revista para crianças, intitulada *O Tico-Tico*. Lembrando que a instituição escolar exerceu papel fundamental quanto à iniciação de técnicas/conhecimentos, bem como em relação à implantação de estratégias que pudessem favorecer o desenvolvimento do

⁴ O caráter utilitário dado à literatura infantil gerou desconforto aos profissionais especializados em teoria e crítica literárias, uma vez que o gênero se viu influenciado por caracteres externos, de natureza social e mercadológica, podendo interferir diretamente na criação e qualidade artística dos textos (Lajolo e Zilberman, 2007).

hábito de ler e a expansão de valores ideológicos. Esse mesmo período foi oportuno à produção didática e literária dirigida às crianças⁵. Inclusive, houve traduções e adaptações⁶ de várias obras estrangeiras ao público infantil (Lajolo e Zilberman, 2007).

Em 1921, José Bento Monteiro Lobato publicou *A menina do narizinho arrebitado*, tendo renovado a produção literária brasileira, em termos estéticos e ideológicos, refletida, sobretudo, na linguagem, na ambientação e caracterização das personagens, nos temas enfocados e na forma de abordá-los. Segundo Sandroni (2008), a obra lobatiana tratou sobre assuntos públicos, expressos em linguagem coloquial com predomínio da criatividade, humor, folclore e fantasia. Lobato trouxe para o mundo infantil problemáticas, antes abertas apenas aos adultos. O escritor investiu tanto como autor, criando literatura infantil quanto como empresário, fundando editoras e publicando seus próprios livros. Entre 1920-1940 despontaram novos autores, inclusive colegas lobatianos que ampliaram o número de obras destinadas às crianças.

Na década de 1930, Monteiro Lobato remodelou a história original de Narizinho, resultando nas *Reinações de Narizinho*⁷. A partir de então, o país passou por um período produtivo no campo da ficção, incorporando ao ramo literário infantil escritores modernistas, como Viriato Correia e Malba Tahan. Romancistas e críticos também compartilharam da evolução literária, recorrendo ao folclore e histórias populares (José Lins do Rego, Graciliano Ramos), histórias de aventuras (Menotti del Picchia), narrativas originais (Érico Veríssimo), materiais didáticos (Cecília Meirelles) e poesias (Guilherme de Almeida, Henriqueta Lisboa).

De um modo ou de outro, enraíza -se uma tradição – a de proposição de um universo inventado, fruto sobretudo, da imaginação, ainda quando esta tem um fundamento social e político. Esta tradição dá conta da faceta mais criativa da literatura para crianças no país [...]. (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 65).

As décadas de 1940 a 1960 foram marcadas pela profissionalização acompanhada de especialização por parte de editoras e escritores, etapa de produção intensa e fabricação em

⁵ Citam-se como alguns exemplos: *Contos pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Histórias da nossa terra* (1907), de Júlia Lopes de Almeida; *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Delfim ; *Saudade* (1919), de Tales de Andrade; *Poesias infantis* (1904), de Olavo Bilac; *Alma infantil* (1912), de Francisca Júlia e Júlio da Silva. Datam desse mesmo período várias antologias folclóricas e temáticas servindo como material para celebrações escolares (Lajolo e Zilberman, 2007).

⁶ Autores brasileiros readaptaram o modelo literário europeu, expresso pelos contos de fadas, mas também criaram histórias, de cunho nacionalista, a fim de instaurar o patriotismo e consolidar valores, como amor e respeito à família, obediência e prática de virtudes civis.

⁷ Na obra, é evidenciado o caráter metafórico do Sítio do Pica -Pau Amarelo, que corporifica “um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o Brasil – e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira” (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 54).

série de livros para a infância no Brasil. Do referido período, destacam-se: algumas obras da Coleção Vagalume, da Editora Ática com *A ilha perdida* (1944), *O caso da borboleta Atíria* (1951), ambas de Maria José Dupré; *João Rolinha virou gente* (1943), de Vicente Guimarães; *Éramos seis* (1943), de Maria José Dupré; *No fundo do mar* (1943), de Lúcia Machado de Almeida; *O caranguejo bola* (1945), de Maria Lúcia Amaral; *A lagostinha encantada* (1947), de Virgínia Lefèvre; *Três garotos em férias no rio Tietê* (1951), de Francisco Barros Júnior. Embora tenha sido marcante a quantidade de textos novos, tal fase teve menor reconhecimento artístico diante de narrativas repetitivas.

Nos anos 60, houve uma proliferação de instituições e programas voltados ao fomento da leitura e discussão da literatura infantil, criando-se, por exemplo, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968). Além disso, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1971, tornou-se obrigatória a adoção de livros de autoria brasileira nas escolas de primeiro grau. Portanto, ao longo dos anos 70, investiu-se expressivamente na produção de textos para o público escolar, fator somado ao baixo índice de leitura, que preocupou o Estado, escolas e editoras. Diante disso, houve a veiculação de títulos novos e a comercialização de livros e revistas em bancas e colégios. Foi também a partir de então que passaram a incluir nas práticas de leitura literária infantil, sugestões didáticas e instruções, como questionários, fichas, roteiros, além de tornar comum a visita de escritores/as nas escolas para se debater suas obras.

Nas décadas de 60 e 70, a literatura infantil brasileira passou a refletir novas tendências, destacando-se: a) a crítica à realidade social brasileira, evidenciando a pobreza e o sofrimento das crianças, como em *Justino, o retirante* (1970), de Odette Barros Mott; *Pivete* (1977), de Henry Correia de Araújo; *O menino e o pinto do menino* (1975), de Wander Piroli; e *O dia de ver meu pai* (1977), de Vivina de Assis Viana – títulos da chamada Coleção do Pinto (1975); b) a substituição da imagem da criança submissa, dando lugar a personagens infantis questionadoras e que rompem com a normatividade adulta, como nas obras de Ruth Rocha e Ana Maria Machado, refletindo o desejo por liberdade de pensamento (anos 70/80); c) a exaltação da imaginação infantil e da capacidade de inventar, como em *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, e *O menino maluquinho*, de Ziraldo (Lajolo e Zilberman, 1984).

Aparecem nomes que ainda hoje continuam a publicar, com sucesso, obras para crianças e jovens, entre vários outros, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Carlos Marinho, reatando as pontas com a tradição lobatiana por novas vias que contemplam a crítica social, o humor, o suspense, a aventura da linguagem.

A produção tornou-se mais lúdica e emancipada, com narradores que se aproximavam do universo infantil, realçando a ficção científica e o romance de mistério, em autores como

Stella Carr e João Carlos Marinho; a valorização dos elementos visuais; o autoreferenciamento do discurso literário com o uso de metalinguagem e intertextualidade como estratégias narrativas.

Já nos anos 2000, percebeu-se uma releitura e atualização dos clássicos (nacionais e estrangeiros), contos de fadas e mitos (gregos, africanos, indígenas), muitas vezes explorados com ironia, humor ou crítica de valores sociais, incorporando aspectos contemporâneos na ambientação e nos conflitos das histórias.

As histórias seguiram abordando temas relacionados às conexões humanas, aos desafios e descobertas infantis, além de uma inclinação para a lembrança e o passado — especialmente as recordações nostálgicas de adultos sobre a infância e a vida familiar. Por outro lado, embora as relações sociais e os conflitos cotidianos das crianças e adolescentes continuassem presentes, a narrativa centrada na rebeldia ou na desobediência infantil às normas adultas saiu de cena ou perdeu destaque. Esse eixo, bastante explorado com êxito no passado, aparentou estar esgotado.

Atualmente, as obras procuram criar um elo comunicativo entre a perspectiva adulta e a infantil, suavizando a rigidez das normas, que agora se constroem no diálogo e na compreensão recíproca. Assim, destaca-se uma abordagem mais simbólica, com valorização do poético como meio de humanizar os vínculos entre personagens.

A tendência realista — que criticava a sociedade brasileira retratando a pobreza e o sofrimento infantil — perdeu força na produção recente, não formando mais um grupo consistente de autores/as e títulos como ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, com Odette Barros Mott e a Coleção do Pinto. Um exemplo atual é *Um garoto chamado Rorberto*, de Gabriel o Pensador (2006, vencedor do prêmio Jabuti), que, apesar de ambientado em um cenário de carência e adversidade, prioriza a alegria e a esperança, contrastando com o tom mais áspero da Coleção do Pinto (Vasconcelos, 2009).

As mudanças no gênero são ilustradas por três obras que tratam da separação dos pais ou da ausência materna substituída por uma madrasta: *O dia de ver meu pai* (1977), de Vivina de Assis Viana; *A coleção de bruxas de meu pai* (1995), de Rosa Amanda Strausz; e *O jogo de amarelinha*, de Graziela Bozano (prêmio FNLIJ de “O melhor para criança”, 2007).

Nas obras *A coleção de bruxas de meu pai* e *Mamãe trouxe um lobo para casa*, Rosa Amanda Strausz trata da separação dos pais com humor e criatividade, propondo soluções narrativas positivas e inventivas no contexto das relações familiares modernas. Já em *O jogo de amarelinha* (2007), de Graziela Bozano Hetzel, o luto pela morte da mãe e a difícil aceitação da madrasta são retratados poeticamente, com uso de imagens simbólicas e sensíveis, num processo de superação que culmina na alegria e na reconciliação com a vida.

A linguagem poética e simbólica, presente também em obras como *João por um fio* (2005), de Roger Mello; *Zubair e os labirintos* (2007); e *Lampião e Lancelote* (2006), de Fernando Vilela, marca uma tendência contemporânea que une poesia, jogo e narrativa. Essa fusão de linguagens e códigos diversos — já anunciada por Ziraldo — aparece também em *Felpo Filva* (2006), de Eva Furnari, e *A caligrafia de Dona Sofia* (2007), de André Neves, consolidando uma estética inovadora e valorizada pela crítica.

Eva Furnari, conhecida por personagens como a *Bruxinha Atrapalhada*, demonstra em *Felpo Filva* (2006) domínio narrativo e uso criativo de múltiplos gêneros textuais. A obra parodia hipertextos, desconstrói normas e até transforma o glossário em parte da narrativa. De forma semelhante, *A caligrafia de Dona Sofia* (2007), de André Neves, mistura poemas, cartas, receitas e ilustrações, criando um espaço textual plural e inovador, que desloca as fronteiras da literatura infantil.

Ambas as autorias iniciaram seus trabalhos com ilustrações, o que evidencia a importância da imagem e do projeto gráfico na literatura infantil contemporânea. Essa valorização também aparece em *O mistério da terceira meia*, de Rosana Rios, cuja nova edição (2006), com ilustrações de Salmo Dansa, transforma a obra original dos anos 1990 em uma experiência estética mais envolvente.

Especialmente nos anos 2000, observou-se no Brasil um aumento significativo do interesse por temáticas relacionadas às diferenças, o que também se reflete em diversas produções destinadas ao público infantil. A literatura infantil tornou-se um espaço propício para tratar questões como diversidade étnica, geracional, racial, deficiência, identidade de gênero, orientação sexual e variações corporais, apoiada na ideia amplamente aceita entre educadores de que a mediação de temas complexos por meio de obras culturais — como livros, filmes, animações e jogos — é eficaz e enriquecedora.

Diante desse panorama, reitera-se que esta pesquisa foi desenvolvida para investigar as funções sociais da literatura infantil nos processos de construção de subjetividades, identidades e relações de gênero. Logo, cabe resgatar nesse percurso histórico as perspectivas sob as quais têm sido abordadas representações sociais e culturais nas obras literárias infantis. É o que será explanado, de modo geral, na próxima seção.

1.1.1 Literatura Infantil e construção de subjetividades e identidades de gênero na infância

Percorrendo etapas que marcaram a história da literatura infantil, foi possível compreender fatores que contribuíram para a disseminação da leitura como prática social.

Dentre eles, elencam-se a consolidação da nova concepção de infância, a inauguração das instituições escolares, o advento e a veiculação da prensa tipográfica e o incentivo à leitura, como instrumento facilitador da formação moral dos indivíduos.

Além da leitura ser considerada fator que distinguia a burguesia das demais classes sociais, é importante destacar a segmentação por gêneros, uma vez que os meninos foram privilegiados quanto à vivência da infância e acesso ao ensino escolar, ainda na primeira metade do século XIX.

Apenas os meninos eram distinguidos pelo traje e aceitos nas escolas, enquanto as meninas continuavam em casa, vestindo-se como mulheres e participando da vida em comunidade da mesma maneira. Algumas se casavam a partir dos doze ou treze anos de idade, mas nem isso lhes dava qualquer tipo de distinção: elas continuavam inexistindo enquanto indivíduos. Mesmo após serem acolhidas na infância, as crianças do sexo feminino, e as mulheres de um modo geral, continuaram recebendo tratamento diferenciado com relação ao sexo masculino no que concerne à educação, ao trabalho e à possibilidade de fazer escolhas. (Santos *apud* Carvalho, 2020, p. 37).

Diante da notável desigualdade de gêneros no que tange à conferência de direitos, isso foi refletido na forma como as figuras feminina e masculina foram retratadas nas narrativas literárias para crianças, ou seja, mulheres subservientes a um sistema dominado pelo patriarcado, marcado por representações socioculturais incutidas nos indivíduos. Para exemplificar, foi comum notar nas narrativas: mulheres passivas, submissas e indefesas, contrapondo-se aos homens provedores, fortes e corajosos.

Esse quadro foi observado nos tão conhecidos contos de fadas, marcados pela constância de determinados elementos que os estruturaram, como príncipes ou princesas encantados por algum maléfico; seres prodigiosos, protetores ou inimigos dos/das protagonistas da história; desafio de um mistério ou missão a ser cumprida; valores ético-ideológicos, como qualidades exigidas à mulher e sua total submissão ao homem (Coelho, 2000).

Canton (*apud* Vidal, 2008) esclareceu que os contos de fadas foram adaptados da tradição oral, tendo sido revisados, reescritos e modificados, conforme o contexto sócio-histórico e cultural de cada autor. Ainda sobre esse gênero literário é importante saber:

Nem todos os contos têm fadas no meio das histórias. Tirando a fada madrinha que ajuda Cinderela a ir ao baile e as fadas que vão ao nascimento da pequena Bela Adormecida, de resto não tem muita fada nos contos de fadas. Essa tal personagem era apenas uma maneira de marcar um tipo de conto. Fadas foram criadas para diferenciar os contos de gente rica, que vivia perto do rei, dos contos dos pobres, que moravam no campo. Personagens mágicas, com suas roupas de tule branco, chapéus pontiagudos e suas varinhas de condão, as fadas faziam um modelito na França do século XVII, do mesmo modo como o estilo *punk* na moda nos anos 80. (Canton *apud* Vidal, 2008, p. 50).

Teresa Colomer é uma estudiosa literária de grande representatividade para o seu país de origem, a Espanha, devido ao vigor teórico-crítico de suas discussões. E seus estudos podem ser tomados como referências para análises da conjuntura brasileira, por abranger um contexto amplo de manifestação da literatura infantojuvenil. Segundo Colomer (2017), durante os anos de 1970, a abordagem nos livros infantis passou por uma reconfiguração, de modo a conter proposições ideológicas, como reivindicar o direito à liberdade e ao prazer dos indivíduos; a defesa da própria maneira de ser; a busca por relações tolerantes. Essa literatura progressista e militante teve o papel marcante de inverter papéis tradicionais justamente para denunciar o pacifismo, o sexismo, o racismo.

Nessa lógica, a literatura infantojuvenil, em âmbito mundial, modificou sua representação social, descrevendo, assim, as novas sociedades de consumo. Na década de 1980, uma das questões sociais configuradas na literatura realista referiu-se à família, cenário onde conflitos, condutas e sentimentos se tornaram universais. O modelo familiar se distanciou das numerosas famílias rurais presentes nas manifestações folclóricas ou livros clássicos, ganhando lugar a família urbana e nuclear, caracterizada por radical redução familiar. A fim de dispor ao/à leitor/a modos de compreensão e acolhimento dos novos modos de vida, a literatura infantojuvenil passou a contemplar em suas narrativas temas como: mães solas ou pais e mães divorciados, adoções e pares homossexuais (Colomer, 2017).

Ademais, surgiram algumas releituras de contos de fadas no Brasil, no final do século XX, com a inserção de personagens não estereotipadas nos enredos e subversão de figuras tradicionais, de modo a romper com padrões acerca de gêneros. Com isso, passaram a protagonizar em algumas produções princesas determinadas, independentes e destemidas, em oposição às características mostradas pelos príncipes, além da apresentação de finais diferenciados dos que eram usualmente conhecidos. Como exemplo, pode-se citar: *História meio ao contrário* (1978), de Ana Maria Machado. A referida obra põe em pauta e subverte valores tradicionais relativos a gêneros e revisa alguns conceitos correntes: o rei não é todo poderoso, o príncipe casa-se com a pastora e o povo é quem resolve seus problemas. “Se a encenação da linguagem e a recuperação paródica do discurso tradicional são formas de a literatura infantil mais moderna inserir-se no presente, outras modalidades dessa inserção parecem ser as estruturas alegóricas que sustentam várias histórias para crianças” (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 156).

Outra produção brasileira que subverte os padrões estruturais e ideológicos dos contos de fada clássicos e problematiza valores ainda arraigados acerca dos gêneros é *Procurando firme* (1983), da autora Ruth Rocha, que deu voz a uma criança-menina para rejeitar

convenções sociais, contrapondo as posições homem/mulher, masculino/feminino, heroína tradicional/heroína moderna.

Além dessas, há outras obras de extrema relevância, produzidas no contexto de renovação do gênero literatura infantil, especialmente a partir da década de 1970, e que não se configuraram como novos “contos de fadas”, mas contestam relações hierárquicas entre gêneros, sendo marcadas, inclusive, pelo protagonismo feminino. É o caso do livro *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga Nunes, entre outros.

As personagens dessa autora vivem, no limite, crises de identidade: divididas entre a imagem que os outros têm delas e a auto-imagem que irrompe de seu interior, manifestando-se através de desejos, sonhos e viagens, os livros de Lygia registram o percurso dos protagonistas em direção à posse plena de sua individualidade [...]. (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 156).

Mesmo havendo uma tendência progressista na forma de abordagem das temáticas sociais, Gens (*apud* Carvalho, 2020) apontou que a produção literária brasileira foi marcada por fortes demarcações sociais e representacionais para ditar valores masculinos e femininos. A autora citou algumas obras pedagogizantes amplamente consumidas pelo público infantojuvenil, como o *Livro das noivas* (1896), o *Livro das donas e donzelas* (1904), ambos escritos por Júlia Lopes de Almeida; *Coisas que todo garoto deve saber sobre garotas* (1992), criado por Peter Corey; *Tudo o que você precisa saber para sobreviver à adolescência e virar uma mulher de sucesso* (2001), *Tudo o que você precisa saber para trilhar os caminhos da moda e arrasar sempre* (2002) e *Tudo o que você precisa saber para ser popular, fazer amigos e manter relacionamentos* (2003), obra em três volumes, elaborada por Drica Pinotti. Tratou-se de composições formadas por receitas prescritivas de como exercer os papéis de meninos e meninas. Nesses casos, reforçaram a ideia de que “as atividades de homem não podem (jamais) se confundir com as atividades de mulher, seja nos gostos, profissões ou traços da personalidade” (Gens *apud* Carvalho, 2020, p. 40), confirmando o caráter conservador das obras apontadas.

Sabendo, pois, que a literatura infantil, desde sua gênese esteve intimamente ligada ao caráter moral e escolarizante, faz-se necessário ecoar vozes na formação inicial e continuada de profissionais da educação para que a leitura literária seja difundida como direito humanizador. Para além disso, que haja mais estudiosos/as em literatura presentes nos sistemas de ensino, dispostos/a a promover o acesso à literatura como amplo projeto político e cultural, cuja finalidade básica seja a contemplação estética desse bem simbólico.

Dessa maneira, considerando que, por tantos anos, a literatura difundiu narrativas com cunho fortemente marcado pelos binarismos de gênero e heteronormatividade, defende-se que

as crianças possam usufruir do direito de dialogar com textos não sexistas e, por meio deles, perceber identidades plurais e distintos modos de ser e estar no mundo, o que pode contribuir para seu próprio processo de humanização. Ler uma literatura que apresente múltiplas formas de se viver identidades e expressões de gênero, positivando raças e gêneros de maneira igualitária, é oportunidade que cria esperanças de um *emancipar-se*, evoluindo pensamentos, atitudes, relações humanas.

1.2 Construção de sentidos literários pela criança leitora

Uma das características da literatura infantil é ultrapassar os limiares da realidade, possibilitando à criança imaginar um mundo idealizado, através dos recursos da narrativa fantástica. Isso, de alguma forma, permite ao/à leitor/a a construção de uma representação perfeita ou distante da vida real. Por outro lado, poucos gêneros conseguem evidenciar tão bem um projeto para a realidade como a arte literária, por se utilizar da ficção (Lajolo e Zilberman, 2007).

Nossa formação como leitores/as começa desde os primeiros momentos da vida, com as cantigas de ninar que embalam o sono dos bebês. Esses primeiros contatos com a linguagem são essenciais para desenvolver a sensibilidade linguística — a habilidade de perceber sons, significados, ritmos e musicalidade das palavras —, aproximando-nos, aos poucos, do texto escrito em suas diversas formas, com destaque para a literatura.

Contudo, conforme os estudos de Aguiar (2011), muitos ambientes familiares carecem de produções literárias⁸, além do fato de que pessoas ainda estão suscetíveis ao analfabetismo e, mesmo nesses casos, o incentivo à leitura e aos estudos por parte dos adultos continua presente, por haver esperança de que crianças e jovens vençam obstáculos interpostos e ingressem no mundo letrado.

Posto isso, deve haver, sobremaneira, um compromisso sociopolítico nacional de fomento à leitura por parte da escola, que mesmo, muitas vezes, desprovida de recursos econômicos e planejamento, ainda poderá amenizar as lacunas na formação de leitores/as, cujas origens não tiveram oportunidade de acesso à literatura. Andruetto (2017) justifica com propriedade sobre a indispensabilidade dos livros na vida dos indivíduos:

⁸ Não se pode descartar que a religião é um ponto forte na vida das comunidades e, por essa razão haja possibilidade de se ter um acesso mais recorrente à Bíblia (leitura literária clássica) em casa e na igreja cristã (catequese, escola dominical), independentemente da classe social. Portanto, não se deve descartar a influência dos ensinamentos deste conjunto de livros na formação identitária das pessoas.

Os livros são necessários, e especialmente necessário é o acesso à arte e à literatura como direito inalienável, estendido a todos os nossos semelhantes, no esforço e na convicção ‘de incluí-los no mesmo catálogo de bens que reivindicamos para nós mesmos’. Direito de entrega a um universo fabulado cujo alimento é indispensável para nossa mente, pois assim como não é possível ter equilíbrio psíquico sem o sono e o sonho, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. A leitura e a escrita enriquecem nossa subjetividade porque nos situam frente a nós mesmos, nos incitam a formular perguntas, nos ajudam a pensar e a sentir, nos questionam, nos permitem ter acesso a outras experiências e tentar compreender outras subjetividades. A exploração de uma verdade estética pessoal é o que nos oferece a arte; por isso, a literatura não é o lugar de certezas, e sim o território da dúvida, e nada mais libertário e estimulante do que a possibilidade de duvidar, de enfrentarmos-nos a nós mesmos para pôr em questão nossas certezas (Andruetto, 2017, p. 140).

Desse modo, é inegável que, na medida em que a obra se apresenta atraente ao/a leitor/a, haverá um processo intimamente dialógico entre ambos, provocando-lhe os sentidos e o/a levando, possivelmente, a se identificar ou não com algumas personagens. As narrativas fictícias podem remeter à criança leitora semelhanças e/ou diferenças com suas próprias vivências em sociedade. Com isso, é possível dizer que o encontro do/a leitora/a com o texto literário se confirma como um pacto no qual se é transportado para outro universo (Machado, 2002).

Por esse ângulo, o ato de ler pressupõe participar da elaboração de significados para os textos literários, uma vez que as pessoas leitoras são providas de toda a sua subjetividade, constituída a partir de seu universo sócio-histórico e cultural. Segundo o crítico literário Walter Benjamin (2007, p. 69), “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar [...]”. E nesse mundo fantasioso, a criança é recepcionada como participante que lê cada cena e “aprofunda-se sonhadora em si mesma” (idem, p. 70). Outro aspecto discutido pelo autor refere-se à importância das palavras como um todo articulado para se formar uma prosa, por exemplo, ao contrário de letras isoladas postas em cartilhas que não trazem sentidos às crianças.

Nessa vertente, a literatura infantil estimula o imaginário, já que suas histórias estão permeadas por imagens, símbolos e mitos. Tomar como referência as personagens das obras literárias possibilita à pessoa leitora ampliar visões de mundo, compreender as relações humanas, perceber concepções distintas das que são postas como as normativas. Todo o conjunto de uma obra literária pode viabilizar caminhos tanto para a idealização quanto para questionamentos sobre o mundo.

Ensinar literatura pressupõe, pois, formar leitores/as para que tenham uma experiência única com o texto literário, que, com todas suas formas de expressão e propriedades, constrói um universo coerente e racional. Nesse sentido, Zilberman (2009) reitera que o/a autor/a de

literatura infantil cria imagens fictícias e, ao mesmo tempo, documenta o tempo com lucidez para se comunicar com a criança leitora, oportunizando-lhe vivenciar dois imaginários e posicionar-se intelectualmente. Ainda, segundo a mesma autora, as imagens liberadas pela fantasia relacionam-se ao cotidiano ou existência das pessoas. Por meio de ações e figuras, isto é, da forma como é empregada nas narrativas, a fantasia oportuniza compreender os problemas, refletir sobre a condição humana, bem como buscar soluções para os dramas pessoais ou sociais.

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis porque leituras significativas confundem -se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida. (Zilberman, 2008, p. 20).

Dessa forma, compactua-se que a literatura nos propõe intensa imersão em nós mesmos/as e na sociedade da qual somos parte, uma vez que, a escrita é o produto dos relatos gerados pela coletividade. A escritora argentina Andruetto (2017, p. 28) destaca que “os livros não são apenas pontes entre essas pessoas, são também pontes entre as condições de humanidade de uma cultura e as formas estéticas geradas a partir delas, entre o mundo íntimo de quem escreve e a sociedade à qual pertence”. Isto significa dizer que a literatura contém subjetividades de tempos, culturas e línguas distintas, proporcionando o diálogo entre texto e leitor/a, daí sua relação íntima, intensa e transformadora.

1.3 A leitura literária como experiência e a mediação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Sabendo que a literatura é um bem essencial a todas as pessoas, por se tratar de um patrimônio cultural e elemento constituinte para a formação social, é preciso interrogar como e se a vasta leitura literária tem chegado às comunidades escolares. A leitura literária é promovida para o cumprimento de atividades obrigatórias didatizantes? Ou ocorre na perspectiva da formação do/a leitor/a crítico/a, capaz de estabelecer para si mesmo/a um conjunto de critérios estéticos que contribua para a sua autonomia na busca das obras a serem lidas, assim como para o seu progresso contínuo na condição de leitor/a literário/a?

Tais questionamentos são feitos, porque existe a preocupação em se propagar a leitura literária e escrita na escola pelo exercício de reflexão, experiência, valores e ensinamentos que

podem ser criados e transmitidos à vida humana. Segundo Aguiar (2011), quanto maior a conexão com o campo literário e o universo dos livros, maior a chance de se formar leitores/as competentes, capazes de selecionar textos conforme suas finalidades e alargar horizontes não-visitados, de frequentar espaços mediadores de leitura, de frequentar grupos de estudos/leitura, de conscientizar-se da emancipação como leitor/a e se humanizar, através do processo formativo de leitura.

Porém, nota-se, nesse processo, certa fragilidade quanto à compreensão dos profissionais em educação sobre o papel formador de leitores/as, por tratarem a leitura mais como uma rotina mecânica do que como um ato libertador, que permita uma “algazarra silenciosa e alegre nas estantes”, nos dizeres de Machado (2011), provocada pelo exercício de ler literatura na fonte, ou seja, nos livros. Com isso, é observada a esmagadora cultura escolar de pragmatizar o ensino de literatura, sendo comum que professores/as proponham leituras obrigatórias apenas com intuito informativo para, por exemplo, se preencher as conhecidas “fichas literárias”⁹, cujo objetivo costuma compor um conjunto de notas, favorecendo quem realizou o trabalho ou simplesmente atividade complementar corriqueira, anexa à leitura do livro literário. Logo, perde-se a oportunidade de reconhecer a estrutura apresentada pelo texto, de dialogar com a obra, de trocar impressões e informações com outras pessoas leitoras.

Quando os indivíduos não vivenciam o sentido da experiência, não traçam relação entre texto e sua subjetividade, enfim, não se transformam, isso os torna “leitores analfabetos”, termo usado pelo professor Jorge Larrosa (2011). Falar em experiência supõe um acontecimento exterior e alheio a mim, sendo “outra coisa que eu”. Porém, o lugar da experiência é em mim, havendo um movimento de ida (saída para fora, que vai ao encontro do acontecimento) e um movimento de volta (que afeta a mim), segundo Larrosa (2011). A experiência é subjetiva, isto é, cada sujeito faz a sua de modo próprio, cujo resultado é sua formação e transformação.

Se se pretende vivenciar uma experiência coletiva, não é propício que professores/as transmitam a alunos/as os seus saberes já desenvolvidos, mas sim, apontem problematizações, forneçam pistas para perceber o que o texto tem a dizer. Dessa maneira, oportunizarão o encontro entre a experiência docente e a experiência discente sem que haja a sobreposição de uma sobre a outra.

⁹ A ficha literária foi e continua sendo adotada em instituições escolares, especialmente, as privadas, quando os livros literários vêm acompanhados de uma folha dobrada contendo uma série de perguntas com espaços para se responder, frases com palavras faltosas para se completar, de acordo com o texto literário, associar ou ligar informações correspondentes em colunas, desenhar trechos da história, etc. É comum que nesse “suporte didático” haja apenas questões básicas e técnicas para se verificar as informações gerais acerca dos fatos ocorridos nas narrativas literárias. Normalmente essa atividade é solicitada ao/a estudante pelo/a professor/a para que se preencha em casa com acompanhamento dos pais e devolvida em data pré-agendada, valendo alguma pontuação, dependendo dos critérios de avaliação docente.

Nessa perspectiva é de extrema relevância que o/a professor/a inclua em sua prática pedagógica a leitura literária como projeto recorrente para incorporação da arte e cultura, que incentive seu/sua aluno/a com o próprio exemplo de leitor/a assíduo/a a tomar posse da herança literária. Cabe aos/às professores/as mediar esse encontro entre texto e leitor/a, auxiliando-o/a nas tarefas de decifrar os múltiplos significados de uma narrativa, poema ou texto dramático; de capacitá-lo/a a conversar com o texto, a analisar as ilustrações, a lidar com a experiência simbólica, a dialogar com seus pares para troca de impressões; enfim, conhecer outras formas de viver e encarar situações adversas.

Machado (2011) considera que:

Para isso, as nossas sociedades precisam ter professores leitores nas salas de aula. Só eles serão capazes de transmitir entusiasmo pela leitura, abrir caminho para leituras literárias e formar leitores flexíveis, usuários plenos da imensa variedade de textos da vida cotidiana urbana e capazes de distinguir entre eles. Só professores leitores – e, mais que isso, com alguma intimidade com a leitura literária – serão capazes de selecionar bem os textos da nossa variada literatura infantil e de respeitar em seus alunos e concidadãos mais jovens o fundamental direito de suspeitar daquilo que está escrito. (Machado, 2011, p. 262).

É justo, nesse sentido, que se apresentem aos/às alunos/as, sobretudo da rede pública de ensino (a escola pode ser ainda, para muitas crianças, o único espaço onde se oportuniza o acesso à literatura) obras e escritores/as literários/as. Para além disso, é função do corpo docente traçar estratégias para que estudantes superem suas dificuldades nas leituras mais complexas e aprendam a fazer inferências, a produzir sentidos, a ampliar compreensões a partir do que lê.

Rodari (1982) alertou para o fato de que, em um ensino tradicional, a linguagem é utilizada somente para se ensinar estruturas menores da língua e, com isso, a imaginação acaba sendo pouco explorada e estimulada. O autor sugere, portanto, que as aulas sejam melhor contextualizadas e favoreçam o direito de imaginar, criar, pensar.

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está malfeita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar a sua imaginação (Rodari, 1982, p. 163).

Se a linguagem for tomada como elemento constituinte do sujeito, e, ao mesmo tempo, experimentada em suas vivências, resultará como transformadora no meio em que habita o ser humano, pois isso lhe dará condições para pensar, elaborar e reelaborar os seus conceitos. Quando os/as docentes (de todas as áreas do conhecimento, e não somente de Língua Portuguesa) permitem que as crianças leitoras inventem, contem oralmente e escrevam histórias, na verdade estão valorizando suas produções e potencialidades imaginárias.

Rodari expõe o seguinte sobre o papel do/a professor/a:

Ele deve transformar-se em um ‘animador’. Em um promotor da criatividade. Não é mais ele que transmite um saber pronto, em bocados diários, um domador de potros, um amestrador de focas. É um adulto em meio à criança, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades que são enfim consideradas semelhantes: a produção pictórica, plástica, dramática, musical, afetiva, moral (valores, normas de convivência), cognoscitiva (científica, linguística, sociológica), técnico-construtiva, lúdica, ‘nenhuma das quais deve ser tomada como entretenimento ou distração em confronto com outras consideradas dignas’ (Rodari, 1982, p. 166 e 167).

Em uma perspectiva semelhante, Bakhtin (1997) defende que a língua se constitui, a partir da necessidade do homem em se expressar. Um enunciado se refere ao conteúdo do objeto do sentido e, se materializa na compreensão responsiva ativa e na produção da resposta fônica.

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta -se para executar, etc, e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (Bakhtin, 1997, p. 290).

Assim, é no diálogo que os sujeitos falantes alternam seus enunciados, no qual “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (Bakhtin, 1997, p. 294). Dessa forma, compreende-se a significação da palavra nas condições reais da comunicação verbal, adotando uma atitude responsiva ativa, ou seja, simpatia, concordância, discordância. O discurso é produzido, portanto, de acordo com a palavra significada. O contato entre língua e realidade resulta no enunciado, na expressividade. A fala, o enunciado de um sujeito é composto por palavras de outrem, que por sua vez, foram assimiladas, reestruturadas e modificadas pelo primeiro.

Diante do exposto, a obra literária tem um papel dialógico e polifônico, ou seja, é na relação dialógica entre o/a leitor/a e as obras literárias que se consubstancia o processo de leitura e de humanização promovido pela literatura. Na concepção bakhtiniana, a literatura tem papel provocador e inacabado, pois não apresenta um sentido único, acabado, uma vez que a obra é marcada pela visão peculiar e polifônica do autor.

O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (Bakhtin, 1997, p. 320).

Promover a leitura literária na escola é, portanto, uma proposta enriquecedora, visto que o/a estudante leitor/a, com sua individualidade, juntamente com seus pares e professor/a, tem condições de ser interlocutor responsivo e produzir sentidos plurais sobre a obra, por meio da interação verbal. Nesse processo, as experiências históricas, sociais, culturais dos sujeitos influenciam a interpretação atribuída à obra literária.

Seria inocente trazer essa discussão sem mencionar que, antes de tudo, se faz necessário refletir sobre a política educacional brasileira. Enquanto o foco for o cumprimento de metas, cuja base é o seguimento de currículos engessados, a literatura estará cada vez mais distanciada não somente dos/das estudantes mais pobres e marginalizados da sociedade, mas também da classe de professores/as, que se vê consumida por um sistema cada vez mais burocrático e tecnicista.

A escritora argentina Andruetto (2017) traz uma defesa contundente acerca disso, ao relatar que, nas escolas de seu país, os livros devem estar incluídos nos programas escolares e a construção de leitores/as não deve ser apenas do interesse de alguns, mas uma “política de Estado” (grifos meus). Destaca, ainda, que na Argentina a escola é o igualador de recursos culturais, portanto, políticas públicas e formação continuada de incentivo à leitura literária nas escolas devem caminhar na mesma direção, com a finalidade de ofertar às novas gerações o patrimônio cultural da humanidade: a literatura.

Para contribuir com este debate, há um apontamento sócio-político-cultural de Machado (2011), que esclarece nas entrelinhas o porquê de os bens culturais serem firmemente combatidos pelas classes soberanas:

Para Gramsci, uma estratégia clara de justiça passa pela necessidade de dar às classes menos favorecidas os elementos para que elas possam conhecer a si mesmas e se apropriar dos códigos culturais dominantes, a fim de poder se libertar da mesmice repetitiva e do assentimento dócil que caracteriza um rebanho, baseado apenas no sentido comum tradicional, e substituí-lo por um espírito crítico inventivo, capaz de argumentar, refutar, discutir e formular seus próprios anseios. E isso só se consegue por meio de uma educação humanista, que pressuponha o contato com as artes, e num contexto em que a literatura desempenhe um papel preponderante. Sem leitura de literatura, tal objetivo não passa de um sonho distante e impossível. (Machado, 2011, p. 18).

E se se idealiza promover a todas as comunidades, especialmente as escolares, o ingresso ao mundo literário, não se pode esquecer dos espaços vivos, onde o bem cultural deveria estar bem zelado e apreciado. Kramer (2000) denunciou a realidade nacional, trazendo o dado alarmante de que em mais de 90% dos municípios brasileiros, à época da divulgação de sua pesquisa, não havia livrarias, além de serem muito precárias ou quase inexistentes bibliotecas. Uma década após a denúncia da autora, foi decretada e sancionada a Lei 12.244/2010, que dispôs sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, constando em parágrafo único que:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (Brasil, 2010).

Para além da falta de investimento em bibliotecas brasileiras, Kramer (2000) aprofunda a discussão sobre o potencial formador da leitura literária, defendendo:

[...] a importância e a necessidade de uma política de educação e de cultura comprometida com a humanização, contra a barbárie. Leitura e escrita como uma das modalidades de experiência cultural – entre outras – que deveriam ter também na escola o seu lugar de realização. O problema não está no fato de pessoas não escreverem ou lerem narrativas ou não terem aprendido o gosto da poesia. O problema está em que isso pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização. (Kramer, 2000, p. 27).

Tomando por base a fragilidade da implementação de projetos de incentivo à leitura, expressa pelo desmantelamento de aparelhos culturais, como as bibliotecas escolares ou salas de leitura, sob o poder público, pretende-se discutir a relevância de se garantir o direito à leitura literária no contexto escolar e apontar suas contribuições para a formação social do ser humano.

Hunt (2010) aponta que a literatura é escrita privilegiada a uma minoria dominante, porém as universidades já têm realizado um movimento para que, desde a infância, a literatura infantil, enquanto “cânone” ou “corrente principal”, adentre os espaços como elemento estrutural da sociedade. A problemática é que os sistemas de ensino vêm sobrecarregando o professorado com tarefas burocráticas e cumprimento de metas, provocando, inclusive, um engessamento do trabalho docente, uma vez que todo planejamento pedagógico fica refém do uso dos materiais didáticos e supervisão constante das secretarias de educação. Diante disso, professores/as se vêem cada vez mais distantes das práticas de leituras literárias, tanto para sua própria formação, quanto para a promoção dessas práticas junto a seus/suas alunos/as. Assim, incorre de a aprendizagem se efetivar de forma mecânica sem vivências ressignificadas que poderiam ser ricamente proporcionadas pela literatura. Por meio desta, seria possível conhecer “outros mundos e modos de viver”, a partir da representação de espaços físicos e mentais.

A esse respeito, Zilberman (2009) afirma:

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde estas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (Zilberman, 2009, p. 19).

É preciso reconhecer que a formação inicial docente, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda é deficitária, por ser negado o direito de vivenciar a experiência estética e descobrir o vasto universo de significações intrínsecas ao texto literário, no decorrer do processo formativo. Por conseguinte, é oportuno externar um apelo às universidades para que repensem seus currículos, de modo a abordar Literatura como patrimônio da humanidade e, direito inalienável, contribuindo para a formação acadêmica e social dos indivíduos. Convoca-se com a mesma responsabilidade que as redes de ensino promovam formações continuadas na perspectiva de um ensino em leitura literária com função humanizadora.

2. IDENTIDADES DE GÊNERO E LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Faz tempo que eu tenho vontade de ser grande e de ser homem. Mas foi só no mês passado que a vontade de escrever deu pra crescer também. A coisa começou assim: Um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde. Resolvi que ia ser escritora.

[...]

É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele é sempre um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo de jogo que eu gosto, todo o mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo o mundo tá sempre dizendo que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa a vida! Vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento – então, eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina.

(Lygia Bojunga)

“É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa” (Gaúcha ZH, 2019). Início este capítulo com a declaração feita em janeiro de 2019 por Damarens Alves, ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos. A afirmação da advogada e pastora evangélica foi apenas uma de suas opiniões controversas sobre o tema da orientação sexual, polemizando, inclusive, sobre o suposto “kit gay”, que teria sido distribuído nas escolas. Não fosse o bastante, a representante disseminou junto a entidades reacionárias que “A ideologia de gênero é um grande maltrato contra as crianças do Brasil [...] desconstruindo a identidade biológica” (Gaúcha ZH, 2019).

As falas da ministra revelam desconhecimento dos processos históricos, sociais e culturais. Até o início do século XX, as crianças usavam branco, porque tingir roupas naquela época era método bastante oneroso. Somente um pouco antes da 1ª Guerra Mundial que os tons pastéis (dentre eles, o azul e o rosa) começaram a ser introduzidos. A cor rosa por lembrar o vermelho, era associada à ideia de “força” e masculinidade. Já, a cor azul remetia à “delicadeza” e feminilidade. Após a 2ª Guerra Mundial, esse padrão modificou-se, passando a

vigorar novas convenções de gênero. Disso tudo, é importante saber que “Rosa e azul são apenas cores e suas associações com determinados valores de gênero são construções sociais” (Gaúcha ZH, 2019).

O que a ministra denominou “kit gay” refere-se ao projeto “Escola sem Homofobia”, caderno voltado à formação de profissionais em educação para tratar questões relacionadas à gênero e sexualidade. A ferramenta pedagógica foi altamente criticada por setores conservadores, teve a circulação suspensa e nunca foi distribuída às escolas, o que implicou em um retrocesso, já que o projeto visava “contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (Caderno, 2009, p. 9).

Quanto à expressão “ideologia de gênero”, é preciso ter clareza de que gênero não é uma ideologia. Acerca disso, Pâmela Stocker, doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e integrante do Núcleo de Estudos em Comunicação, Gêneros e Interseccionalidades (Aquenda), comentou:

Não se trata de “desconstruir a identidade biológica” ou negar as diferenças sexuais e corporais entre homens e mulheres, mas de compreendê-las não como naturais e determinadas, mas como relações sociais e de poder, que produzem hierarquias e desigualdades. Além disso, trata -se também de respeitar as diferenças e enxergar os sujeitos que têm sido apagados das narrativas históricas: gays, lésbicas, trans, intersexuais e bissexuais. Não entendo como isso pode ser interpretado como um maltrato contra as crianças. (Gaúcha ZH, 2019).

Segundo Junqueira (2017), entre a década de 1990 e 2000, a Igreja Católica, por meio do Conselho Pontifício para a Família e conferências episcopais, convocou a sociedade a enfrentar a “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero” e, para tanto, empreenderam-se ações políticas de reafirmação e imposição de valores morais e tradicionais, além de tônicas cristãs dogmáticas e austeras. Com isso, visaram resgatar espaço à Igreja nas sociedades que passam pelo processo de secularização e refrear o avanço de políticas voltadas a garantir e ampliar direitos humanos às mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes de ordem sexual e de gênero.

O termo “teoria/ideologia de gênero”¹⁰ foi produzido como um *slogan* nos discursos vaticanos, opondo-se à legalização do aborto e casamento igualitário, naturalizando a homotransfobia, recusando o direito de adoção a genitores do mesmo sexo, condenando o

¹⁰ Conforme Junqueira (2017), tais formulações não são conceitos científicos, entretanto atuam como potentes “dispositivos retóricos reacionários” a ridicularizar/intimidar ativistas e instituições que combatem as normas de gênero.

aborto e o casamento igualitário, barrando a promoção de políticas educacionais e de igualdade sexual e de gênero. Na medida em que esses sintagmas foram ganhando espaço nas ações midiáticas, legitimaram-se como categorias políticas, adentrando os documentos de Estado e intensificando os pronunciamentos de dirigentes políticos.

O que nos preocupa é o impacto que discursos distorcidos e, ao mesmo tempo, sedutores possam causar na vida das pessoas que ainda se revestem de uma educação moralista e sexista. Daí, a necessidade recorrente de se combater tais movimentos equivocados, trazendo à tona notas historicamente esclarecedoras.

A pesquisa aqui apresentada visou analisar e discutir o gênero como constituinte da identidade das pessoas, considerando as subjetividades e experiências, independentemente do corpo biológico de cada indivíduo. Louro (2014) ressalta em seus estudos que a elaboração dos gêneros se produz por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, nas mais diversas instâncias sociais e culturais. Nesse sentido, essas relações não são lineares, nem apresentam uma regularidade, assim como não são finalizadas ou completadas em um dado momento.

Para esclarecer melhor o conceito de gênero, é importante resgatar primeiramente alguns marcos históricos, a começar pelo feminismo, instaurado por ativistas que reagiam contra a dominação masculina. Vale destacar que os recortes históricos relatados a seguir se delimitaram nas lutas feministas ocorridas nos EUA.

A mobilização de mulheres pela igualdade dos direitos civis, políticos e educacionais culminou com o “sufragismo” (luta pelo direito ao voto) na virada do século XIX.¹¹ Com sua enorme repercussão, esse movimento passou a ser reconhecido como “primeira onda” do feminismo, adicionando ao rol de reivindicações das mulheres brancas e de classe média novas formas de organização familiar, oportunidades de estudo, acesso igualitário à educação¹² e certas profissões negadas a elas. Uma das lideranças de maior destaque nesse período foi Rosa Luxemburgo, filósofa polaco-alemã, que defendeu a revolução proletária das mulheres como meio de libertá-las dos trabalhos escravos domésticos (Alves, 2021).

Segundo Hooks (2022), desde o princípio, o movimento feminista foi assinalado por incongruências. Pensadoras reformistas focalizaram apenas a igualdade de gênero ao passo que pensadoras revolucionárias desejavam reestruturar o sistema para dar fim ao patriarcado,

¹¹ Somente no ano de 1932, as brasileiras obtiveram o direito de votar. Bertha Lutz foi uma das mulheres que lutaram pelo direito ao voto. Já, a sufragista Natércia da Silveira foi a primeira mulher candidata a um cargo eletivo. (Lins, Machado, Escoura, 2016)

¹² No Brasil, as mulheres conquistaram o direito de estudar somente em 1827, a partir da Lei Geral, promulgada em 15 de outubro daquele ano. Há de se destacar que “a formação escolar das meninas se direcionava para o âmbito doméstico [...] o currículo feminino era reduzido em comparação ao dos meninos, pois a elas não deveriam ser ensinados os conteúdos avançados relacionados ao aprendizado de geometria e aritmética” (Silva e Barreto, p. 5).

ao sexismo. Do ponto de vista econômico, era mais simples criar condições para inserir as mulheres no mercado de trabalho e, de alguma forma, identificá-las em igualdade com os homens.

Quando as feministas começaram a alcançar alguns direitos, o oportunismo se fortaleceu e várias mulheres, especialmente, as brancas privilegiadas passaram a ser coniventes com a subordinação de mulheres trabalhadoras e pobres. Com isso, se pactuaram com o patriarcado e o sexismo, assim como se permitiram igualar aos homens no mercado de trabalho e em casa.

Ao final da década de 1960, se desdobrou a “segunda onda”, quando o movimento feminista destacou a luta pelos direitos reprodutivos e o debate sobre a sexualidade feminina, cujo grande marco foi o surgimento da pílula anticoncepcional. Preocupou-se não apenas com as questões políticas e sociais, mas com as elaborações teóricas ao engendrar e problematizar o conceito de gênero. A filósofa Simone de Beauvoir tornou-se conhecida com a célebre frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, ao ter publicado em 1949 a obra “O segundo sexo”. O ano de 1968, especificamente, tornou-se referência por manifestações coletivas de insatisfação, expressas nas marchas, protestos, estendendo-se nos livros, jornais e revistas (Hooks, 2022).

Os Estudos de Mulheres foram criados como disciplina acadêmica (ainda que um privilégio de classe) e ação política, oportunizando que mulheres fossem informadas sobre pensamento e teoria feminista. Concomitantemente, mulheres que trabalhavam como donas de casa, em prestação de serviço ou as grandes profissionais se encontravam nos grupos de conscientização (GC), espaço onde podiam relatar suas experiências de exploração e opressão e adquirir, assim, “força para desafiar o poder patriarcal no trabalho e em casa” (Hooks, 2022, p. 26). As sessões centralizavam a comunicação e o diálogo em torno da natureza da dominação masculina, em um modelo não hierárquico de debate, uma vez que era respeitado o direito de fala de cada mulher presente.

Na medida em que os Estudos Feministas foram realçados pela mídia convencional e adentraram faculdades e universidades (espaços corporativistas conservadores), os grupos de conscientização foram se tornando imperceptíveis. Por conseguinte, no início da década de 1980, apagou-se do movimento a sororidade politizada fundamentada na massa, ganhando mais adesão de mulheres interessadas única exclusivamente em mudar seu *status* econômico.

A “terceira onda” do feminismo iniciou na década de 1990 com o surgimento da teoria *queer*, corrente de pensamento apresentada pela filósofa americana Judith Butler, que contestou os processos de normalização de gênero e questionou a linearidade entre sexo,

gênero e desejo. Esse período também foi marcado pela inserção da raça ao debate quando feministas enfatizaram as formas pelas quais o gênero se entrelaça a outros tipos de desigualdade. A esse respeito, Hooks (2022) afirmou: “Sabíamos que não poderia haver verdadeira sororidade entre mulheres brancas e mulheres não brancas se as brancas não fossem capazes de abrir mão da supremacia branca, se o movimento feminista não fosse fundamentalmente antirracista” (p. 92).

Cabe acrescentar que, no momento crucial em que mulheres negras americanas discutiam sobre processos legais contra discriminação, a teórica Kimberlé Crenshaw criou o conceito de “interseccionalidade”, tendo possibilitado analisar que questões de raça, classe e gênero deixam a mulher negra em estado maior de vulnerabilidade e desvantagem social (Crenshaw, 1989). Destaca-se também, Angela Davis, filósofa norte-americana e ativista dos direitos civis negros (Alves, 2021).

Após esse breve recorte histórico e, apesar da polaridade existente no movimento feminista, podemos chegar a um denominador comum: toda a mobilização surgiu para tornar visível a mulher, que por muito tempo sofreu e ainda em tempos modernos sofre segregação social e política, tornando-se pouco visível na economia, nas ciências, nas políticas, nas artes, nas letras.¹³

Segundo Louro (2014), foi com intervenção dos Estudos Feministas que o termo *gender* passou a ser usado como sentido diferente de *sex*, isto é, o debate sobre as características sexuais foi trazido para o campo social, portanto, as desigualdades não seriam justificadas pelas diferenças biológicas, mas sim, “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 2014, p. 26). Apesar de ser um termo estudado e discutido nas rodas feministas, as relações de gêneros passaram a ser de interesse também dos homens, sobretudo porque o conceito passou a ser pensado de forma plural, assumindo que mulheres e homens se constituem por variadas representações.

Os equívocos das desigualdades de gênero, além de historicamente oprimirem a mulher, também produzem a ideia falsa de ser menino ou homem, aquele que é forte, não demonstra suas emoções, não cuida, não sente medo. Assim, nas últimas décadas, a partir das reivindicações das mulheres e, mais recentemente, por meio

¹³ Consta no 1º Relatório Nacional de Transparência Salarial e de Critérios Remuneratórios, em março do ano de 2024 que as mulheres ganham 19,4% a menos que os homens no Brasil, sendo que a diferença varia de acordo com o grande grupo ocupacional. Em cargos de dirigentes e gerentes, por exemplo, a diferença de remuneração chega a 25,2%. Apenas 32,6% das empresas têm políticas de incentivo à contratação de mulheres; o valor é ainda menor quando se consideram grupos específicos de mulheres: negras (26,4%); mulheres com deficiência (23,3%); LBTQIAP+ (20,6%); mulheres chefes de família (22,4%); mulheres vítimas de violência (5,4%); outros dados indicam que poucas empresas ainda adotam políticas como de flexibilização de regime de trabalho para apoio à parentalidade (39,7%), de licença maternidade/paternidade estendida (17,7%) e de auxílio-creche (21,4%) (Brasil, 2024).

de debates sobre masculinidades, a questão de gênero é uma discussão cada vez mais importante para todas as pessoas interessadas em viver num mundo mais equânime e com menos injustiças. (Alves, 2021, p. 10).

Cabe destacar que há um amplo espectro de possibilidades para definir como cada pessoa se identifica, se sente, se percebe e se vê, podendo corresponder ao gênero que lhe foi atribuído quando nasceu ou não.¹⁴ Nesse cenário, é alarmante notar que a intolerância a essa diversidade tem provocado altos índices de violência, daí, a importância de se promover em todos os ambientes, inclusive nas escolas, diálogos e troca de saberes e pontos de vista, a fim de se combater preconceitos e agressões.

Embora seja comum pensar o gênero como atribuição de papéis às pessoas, resultantes das regras e padrões sociais, é necessário aprofundar esse entendimento, pois, pensando-o como constituinte da identidade humana, é algo que transcende a definição de comportamentos, roupas, modos de se relacionar. Em suas relações sociais, permeadas por distintos discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos ordenam e desordenam seus lugares sociais, disposições, formas de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, é preciso não perder de vista as múltiplas formas assumidas pelas masculinidades e feminilidades, compreendendo que as identidades de gêneros se constroem e se transformam continuamente, em conexão com as histórias particulares, orientações sexuais, identidades étnicas, de raça, de classe etc.

Embora orientação sexual e identidade de gênero estejam inter-relacionadas são distintas. É importante ter clareza que sexualidade está ligada à imagens, ritual, fantasia e corpo, conforme concepção de Jeffrey Weeks (apud Louro, 2014). Partindo desse pressuposto, as pessoas podem exercer sua sexualidade, desejos e prazeres corporais de diversas formas “com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (Louro, 2014, p. 30). Por outro lado, as identidades de gênero não são dadas ou acabadas em tempos determinados, constituindo-se pela forma como as pessoas se identificam social e historicamente.

Joan Scott (1995) apontou que as sociedades concebem os gêneros sob uma lógica dicotômica e polarizada, ou seja, há uma forte tendência a se pensar homem e mulher como polos opostos, mas unificados e idênticos entre si mesmos. Essa hipótese pressupõe na relação masculino-feminino um polo dominado e outro dominante. Porém, quando se problematiza a constituição de cada extremidade, percebe-se, ao contrário, que:

¹⁴ Alves (2021) traz a definição de várias identidades de gêneros. a) Cisgênero: indivíduo que se identifica com o sexo biológico com o qual foi designado ao nascer; b) Transgênero: indivíduos trans que possuem uma identidade de gênero diferente do sexo designado a eles ao nascer; c) Não binário ou Queer: indivíduos que não se identificam nem como homens nem como mulheres; d) Intersexo: as combinações genéticas xxx, xxy, xyy e xxxx além dos níveis hormonais alteram como nosso corpo se manifesta, fazendo -o parecer mais masculino, mais feminino ou andrógono.

O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante” versus “mulher dominada” (Louro, 2014, p. 37, grifos da autora).

Nessa via, Saffioti (2015) confirma que a violência de gênero não se perpetua apenas nas relações entre homem e mulher, mas pode se dar de um homem contra outro e de uma mulher contra outra. Diante disso, é necessário desconstruir a oposição binária, a começar pela ruptura das ideias que regem o “ser homem” e “ser mulher”, implodindo, dessa forma, a radicalidade enquadrada ao caráter heterossexual que, de alguma forma, nega a pluralidade existente em cada polo.

Do mesmo modo, é preciso desconfiar do apelo tão propagado ao “Viva a diferença!”, pois a expressão parece implicar em condutas ou sentimentos que diferem do “normal”. Por exemplo, quando quem se distancia da supremacia branca, masculina, heterossexual e cristã é encarado/a como “diferente”. E, conseqüentemente, passará por experiências discriminatórias, uma vez que seu “perfil” escapa dos atributos convencionais.

Outro termo polêmico refere-se às “desigualdades” quando se reivindica que pessoas “diferentes” sejam consideradas como iguais, idênticas. Na verdade, a luta é para que se anulem as disparidades de gêneros, ou seja, que não haja desigualdade de oportunidades, como no trabalho, nas condições salariais, entre outros aspectos. O Relatório Mundial sobre Disparidade de Gênero, do Fórum Econômico Mundial, elaborado em 2019, registrou que “a média global para se atingir a paridade de gênero é de 99,5 anos” (Alves, 2021, p. 17), o que representa, ainda, uma densa divisão entre gêneros.

Um dos fatores fixadores das diferenças é a linguagem, sistema instituidor e demarcador dos lugares e poderes dos gêneros, entre outras identidades. Isso é evidenciado pelo ocultamento do feminino bem como adjetivações, verbos, associações, analogias atribuídas às pessoas. Inclusive, assim como as palavras podem propagar sentimentos e ideias, também podem difundir discórdias e diferenças. Assim, é preciso ter um olhar atento não somente ao que é falado, mas “perceber o *não dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” (Louro, 2014, p. 71). É o que se percebe, por exemplo, quando a instituição escolar oculta, ignora ou nega quem não se define como heterossexual.

Grupos sociais hegemônicos, intitulados “normais” apresentam seus padrões como se isso fosse uma norma ditada, fator a imperar sobre os outros grupos. Rejeitam e subordinam,

assim, as manifestações de quem ocupa as posições marginalizadas. Com isso, compreende-se que as identidades de gêneros são políticas, estando permeadas pelas relações de poder, a começar pelo patriarcado.

2.1 Domínio patriarcal: regime que sufoca e silencia pessoas dominadas

Para discutir questões de gêneros, é preciso perpassar pelas concepções de domínio patriarcal. Isso nos dará embasamento para compreender um dos fatores influenciadores para o subsídio das representações “modeladoras” dos seres humanos, construídas social e culturalmente há milênios.

O patriarcado é uma instituição ímpar pelo direito de propriedade sobre os bens da família, cujo poder fica imbuído ao pai. Locke (1994) reiterou que a primeira propriedade é a que cada sujeito exerce sobre si mesmo e tudo que é transformado a partir da posse da natureza do trabalho. Contudo, em suas discussões, o pensador preservou a noção de autoridade patriarcal sobre o grupo doméstico, entendendo que o trabalho da esposa, filhos e filhas continuou sob o jugo do pai.

Na visão de Weber (2000), por sua vez, o poder patriarcal consiste na dependência econômica e social, além da subserviência ao senhor, em um sistema de normas tradicionais, cujas decisões são tomadas sempre da mesma maneira. Nesse caso, as relações de poder na dominação patriarcal (autoridade pessoal) diferem das relações que ocorrem no mundo do trabalho nas sociedades capitalistas (normas impessoais). Quando a força física superior e inteligência dos homens é comparada à das mulheres, Weber parece determinar a dominação pelo controle de reprodução exercido pelo pai.

O pai detinha os bens de seus dependentes, devendo, em contrapartida garantir-lhes a subsistência. Com a morte do patriarca, transferia-se a guarda dos dependentes a quem mantivesse a tutela das mulheres. Na Roma antiga, o direito de *pátria potestas* incluía “o poder de vida sobre seus dependentes [...] o direito de impor castigos corporais; o de dar uma mulher ao filho e de casar a filha; o de divorciar os filhos; o de transferi-los e doá-los para outras famílias” (Aguiar, 1997, p. 174).

Para Weber (apud Aguiar, 1997), o patriarcado se sobrepujou, a partir do momento em que a empresa capitalista e a esfera administrativa se desprenderam do grupo doméstico e criaram uma série de normas impessoais, a fim de regulamentar a aplicação de capitais e convocar a força de trabalho e o funcionalismo estatal. Isso afastou os critérios particularistas da Economia e administração.

O patriarcado também tem uma presença marcante na religião, sendo notado por Weber (apud Aguiar, 1997) o sistema de crenças baseadas nas virtudes de obediência e passividade direcionado, sobretudo, aos grupos subjugados, como o das mulheres. Há, ainda, o controle da sexualidade e reprodução, manifesto, por exemplo, pela castidade sacerdotal. A religião reprovava as relações sexuais livres antes do casamento e chega a caracterizar as mulheres como seres irracionais providos de muita emotividade, o que ocasiona em si próprias ou nos homens um descontrole, um avivamento dos desejos, daí o estabelecimento de regras acerca das vestimentas femininas.

Na Europa da Era da Razão ou Iluminismo, período que abrangeu os séculos XVII e XVIII, elaboraram-se leis e maneiras de torturar mulheres dentro e fora de casa, conforme relatos de Federici (2017). Nesse contexto, as áreas da dramaturgia e literatura contribuíram para disseminar o terror, se deleitando na produção artística acerca do castigo da desobediência feminina à autoridade patriarcal. A resistência das mulheres era vingada com seu aniquilamento e consequente degradação de sua identidade social, como foi empregado com as europeias na “caça às bruxas”. Esse momento marcado por práticas perversas e vexatórias arruinou o sistema de conhecimento e relações coletivas sustentadas pelas mulheres na Europa pré-capitalista. Então, no final do século XVII, emergiu um novo preceito de feminilidade, baseado na mulher e esposa passiva, submissa, taciturna, assexuada, sempre atarefada com os encargos domésticos.

Segundo Federici (2017), a nova divisão sexual expandida na transição para o capitalismo reajustou as relações entre homens e mulheres, criando-se novos padrões culturais femininos e masculinos e a ideia de que a mulher era inferior ao homem e, por isso mesmo, deveria ser controlada pelo patriarca. Incluíam-se ao rol de inferioridade, a vaidade, a selvageria, a emotividade, a incapacidade de se cuidar.

Gilberto Freyre foi um dos estudiosos que mais se dedicou à análise do patriarcado no Brasil, tendo destacado que o regime foi instaurado no país como estratégia da colonização portuguesa para adotar a racionalidade econômica demográfica e, assim, expandir a mão de obra escrava e gerar mais fortunas. Para tanto, o sexo masculino atuou como um fator dominante na relação entre homens e mulheres para se ampliar a população.

A transferência da coroa portuguesa para o Brasil intensificou a centralização política e, na ausência de instituições democráticas, o povo-massa, incluindo as mulheres, aderiram ao senhor soberano em busca de proteção social. No Brasil colonial, a sociedade patriarcal agrária criou uma diferenciação de dupla moral, conferindo ao homem liberdade e oportunidade de convívio social enquanto à mulher cabia satisfazer sexualmente o homem, cuidar da casa, dedicar-se à educação dos filhos/as e dar ordens às escravas (Aguiar, 1997).

Nesse mesmo período, a instrução não era valorizada e até mesmo as mulheres elitizadas tinham acesso escasso à cultura. (Freyre, 1961) Com o processo de urbanização, a mulher da classe dominante passou a se integrar mais na sociedade tendo sido adicionado à sua educação doméstica o cuidado com a conversação, a fim de torná-la mais agradável nos eventos sociais (Saffioti, 1979).

Já, a mulher das camadas populares foi inserida de forma subalterna ao trabalho fabril. Inclusive, os homens acusavam as mulheres de tomarem seus postos de trabalho quando eram substituídos por elas (já que a mão-de-obra feminina era mais barata). O atrito de gêneros no sistema capitalista de produção acabou sendo um obstáculo para alargar a consciência de classe dos/as trabalhadores/as.

Nesse contexto, originou-se a luta das mulheres por melhores condições de trabalho, havendo já no século XIX movimento de mulheres reivindicando direitos trabalhistas, igualdade de jornada de trabalho e direito de voto. Após a década de 1940 ampliou-se a incorporação da força de trabalho feminina no mercado de trabalho, sendo acentuado no Brasil na década de 1970. As atividades estavam relacionadas aos serviços de cuidar, domésticos, comerciais e pequena parcela na indústria e agricultura. No final dos anos 1970, surgiram movimentos sindicais e feministas brasileiros em prol da democratização nas relações de gêneros. Ainda que a Constituição Federal de 1988 tenha conferido igualdade jurídica às mulheres, na década de 1990 foram atingidas pela precarização do trabalho, sofrendo exigência de qualificação profissional e aparência física, além dos recorrentes assédios sexuais.

Há de se ter clareza que a própria cultura patriarcal foi posicionando o homem como “senhor” do corpo da mulher. A relação hierárquica que consiste no sistema de dominação, exploração dos homens sobre as mulheres insufla não apenas a sociedade civil, mas também o Estado e os espaços públicos e privados. Um dos elementos centrais do regime patriarcal traduz-se no controle da sexualidade feminina, com a finalidade de certificar a fidelidade da esposa a seu marido. Nesse contexto, é importante saber que o contrato original concede liberdade ao homem e submissão da mulher, havendo suas ramificações em: contrato social, que cria direito político dos homens sobre as mulheres; contrato sexual, que institui direito dos homens ao corpo das mulheres (Saffioti, 2015).

Frisar o contrato sexual enaltece a figura do marido, evidenciando, pois, o caráter desigual deste acordo, no qual se troca submissão por proteção, o que, na verdade, significa exploração-dominação. Isso indica que “o contrato é uma troca de promessas por meio da fala ou de assinaturas” (Saffioti, 2015, p. 137), cuja parte protetora determinará à parte obediente

de que forma cumprirá sua função. Logo, conclui-se: a maternidade é imposta pela paternidade; os direitos políticos e sexuais são firmados antes do direito da paternidade.

Interessante observar que, na estrutura patriarcal capitalista das ocupações, a mulher não é notada como trabalhadora, mas apenas como mulher, ao contrário do homem que atua como trabalhador sujeito à autoridade do chefe e, portanto, um “senhor prisioneiro” (Pateman *apud* Saffioti, 2015).

A base material do patriarcado corresponde à exacerbada diferenciação salarial das trabalhadoras, discriminação trabalhista, marginalização de sua própria sexualidade e capacidade reprodutiva. Portanto, apresenta em seu cerne uma hierarquia entre as categorias do sexo e, ao mesmo tempo, interesses contraditórios, o que significa não haver solução para esse regime, mas superação, transformação radical para manutenção das diferenças e extinção das desigualdades.

Em vista disso, Saffioti (2015) defende que a partilha democrática do poder é uma via de mão dupla, pois, se por um lado pode causar liberdade, por outro, cria desigualdades. O neoliberalismo oportunamente se utiliza do empoderamento individual para disseminar que, se a maioria das mulheres não conseguiu o mesmo *status* das empoderadas, foi por falta de iniciativa e vontade própria. Com isso, responsabiliza as mulheres individualmente, isentando as causas motivadas pela lógica estrutural patriarcal.

Algo muito urgente a se refletir nesse panorama é que para além de homens machistas, há diversas mulheres que não questionam nem parecem se incomodar com sua condição inferiorizada e subserviente e, por isso, também se incluem no rol de machistas, colaborando, inclusive, para a replicação desse problema na sociedade. Portanto, o sexismo, o patriarcado e o machismo prejudicam homens, mulheres e suas relações, produzindo representações estereotipadas que marcam seres humanos desde o seu nascimento.

Logo, relações de gênero têm sido envoltas pelo domínio patriarcal e, para tal, criaram-se diversificadas determinações, qualidades ou imagens do masculino e feminino. Em linhas gerais, essas representações demarcam modos padronizados de ser e estar na sociedade, gerando a opressão de indivíduos (quaisquer sejam suas identidades de gênero e sexuais), afinal, a pluralidade identitária ainda vem sendo veementemente combatida e marginalizada.

2.2 Representações socioculturais retratam identidades de gêneros?

Segundo Louro (2014), o conceito de gênero é uma ferramenta analítica e política, que frisa a construção social e histórica elaborada sobre as particularidades biológicas, ou seja,

como os corpos sexuados são representados na prática social. Compreende-se que as variadas entidades sociais se produzem por meio das relações de gêneros, e que o gênero é um constituinte da identidade dos sujeitos, assim como a raça, a classe, a etnia.

Para prosseguir a discussão, é preciso entender algumas concepções de identidade e, para isso, serão tomadas como referências as contribuições teóricas dos Estudos Culturais. Woodward (2014) afirma que a identidade é construída tanto simbólica quanto socialmente, através da representação que pode ser compreendida como processo cultural e “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward, 2014, p. 18).

Em vista disso, as pessoas exercem diferentes papéis sociais, de acordo com os espaços e tempos nos quais estão inseridas, implicando dizer que se representam e se posicionam perante os/as outros/as, conforme as expectativas e restrições sociais de cada situação. Diante das mudanças socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas, as formas como representamos a nós mesmos/as, como mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores/as têm mudado radicalmente e, com isso, gerado fragmentações em nossas identidades. É o caso do gênero, da sexualidade, da etnia que têm elaborado novas formas de identificação, acarretando “crise de identidade”, ou seja, “tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra” (Woodward, 2014, p. 32).

Assim, a forma como experienciamos nossa identidade de gênero, por exemplo, é permeada por sistemas e discursos dominantes de representação, bem como por sistemas simbólicos; por isso, “identidades diferentes” são taxadas como “estranhas” ou até mesmo “desviantes”. Mobilizados/as a reconhecer a singularidade cultural de grupos oprimidos ou marginalizados surgiram movimentos sociais orientados pela política de identidade que visa subverter a imobilidade das categorias biológicas e a edificação de oposições binárias. O conceito de interseccionalidade, tratado por Kimberlé Crenshaw permite reconhecer que mulheres negras são mais discriminadas que mulheres brancas, porque se cruzam duas identidades minoritárias, ou seja, de gênero e raça. Nessa direção, quanto mais identidade estigmatizada o sujeito acumular, menor o seu status e sua aceitação social.

A identidade, tal como a diferença é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, as relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (Silva, 2014, p. 81).

Isso implica dizer que a afirmação da identidade e a marcação da diferença estão sujeitas aos processos de: incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar; normalizar. Destaca-se como formato de classificação o que se arqujeta em torno de oposições binárias, duas classes polarizadas, admitindo-se que um dos termos é sempre privilegiado: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Ressalta-se, também, a normalização¹⁵ como um processo astuto de manifestar poder nos campos de identidade e diferença, já que se elege de modo arbitrário um parâmetro sob o qual as identidades serão avaliadas e as que passarem por esse crivo serão vistas como positivas, naturais, “aceitas”.

Tomaz Tadeu da Silva (2014) aponta que é por meio da representação que identidade e diferença se apropriam de sentido e se ligam a relações e sistemas de poder, o que justifica sempre compor as pautas de discussão da teorização e da luta dos movimentos sociais. Por conseguinte, se se questiona a identidade e a diferença, também se deve questionar o que as alicerça: os sistemas de representação.

Ao contrário da representação que pode ser entendida como uma forma unicamente descritiva e “fixadora” de identidades, a “performatividade” enfatiza o pensamento de “tornar-se”, através do processo de movimento e transformação. Austin (*apud* Silva, 2014) formulou inicialmente o conceito, alegando que a linguagem não se restringe a enunciações que apenas descrevem uma ação, uma situação ou um estado de coisas, mas também pronunciam algo a ser efetivado, realizado. Todavia, a repetição contínua de sentenças descritivas ou “citacionalidade”, como denominado por Derrida (*apud* Silva, 2014), acaba gerando decisivamente “produções performativas” que interferem na construção de identidades.

Segundo Judith Butler, a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. [...] É essa possibilidade de interromper o processo de ‘recorte e colagem’, de efetuar uma parada no processo de ‘citacionalidade’ que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades (Silva, 2014, p. 95, grifos do autor).

Adentrando um pouco mais sobre a performatividade, Butler (2023) afirma que o gênero é sempre um feito, ou seja, “seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e

¹⁵ As identidades são estigmatizadas pela sociedade, ou seja, o estigma pode referir-se como um atributo depreciativo e uma linguagem de relações consideradas ‘normais’ e alteridades ‘desviantes’, conforme definição de Goffman (*apud* Rabelo, 2006). Pode ser, ainda, considerado como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (Goffman *apud* Rabelo, 2006, p. 23). Isso significa que uma imagem estigmatizadora pode deteriorar a identidade social da pessoa, situando -a em uma posição subalterna. Além disso, a identidade de uma pessoa se forma de acordo com a posição de seus semelhantes ocupada na estrutura social, surgindo assim, um alinhamento intergrupar, que segundo Goffman (*apud* Rabelo, 2006) gera uma natureza específica do grupo ao qual se agrega o indivíduo.

imposto pelas práticas reguladoras da coerência” (Butler, 2023, p. 56, grifo da autora), portanto a identidade é constituída por expressões.

Pode-se, pois, entender a identidade como um constituinte – inacabado, instável, contraditório e fragmentado – de gênero, definido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...], uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Para a estudiosa, o gênero engloba quatro elementos relacionados entre si: 1. Símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas, inclusive contraditórias; 2. Conceitos normativos que evidenciam interpretações de sentido dos símbolos, expressos por doutrinas diversas que tomam a forma de uma oposição binária para afirmar as posições normativas do masculino e feminino; 3. Noção do político e referência às instituições e organizações sociais por entender que o gênero não se constitui exclusivamente por parentesco; 4. Identidade subjetiva.

Assim, os sujeitos heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais se identificam como masculinos, femininos ou não, construindo, assim, suas identidades de gênero. É uma dinâmica que não é dada ou acabada em determinado momento, seja no nascimento, infância, adolescência ou maturidade, mas que se constitui em movimento contínuo e transformador.

Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que ‘homem’ e ‘mulher’ são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (Scott, 1995, p. 93, grifos do autor).

Diante do exposto, não se deve estudar e pensar o tema somente numa perspectiva heterossexual, mas considerar que identidades de gênero estão intimamente vinculadas às várias e distintas identidades sexuais. Daí, a necessidade de se desconstruir a ideia de polaridade rígida dos gêneros, enunciando, por exemplo, que o polo masculino contém o feminino, de maneira desviada, retraída e, vice-versa. E admitindo também que cada extremidade é, internamente, fragmentada e dividida, ou seja, há diferentes mulheres ou distintos homens no interior de um único ser.

Homens e mulheres podem ou não vivenciar diferentes masculinidades e feminilidades e, por essa razão, não se enquadrar às condutas/expectativas sociais. Mas, é desafiando as normas e rompendo a dicotomia que será possível dismantelar categorias hegemônicas e heteronormativas.

Tratar sobre gêneros implica tratar sobre o poder, que na concepção de Foucault (1988) é uma situação estratégica complexa exercida em muitas e diversas direções, em meio

a relações desiguais e móveis. Nesse raciocínio, não é possível pensar em polaridade fixa, pois o poder está presente onde há sujeitos que resistem e, por isso mesmo, tem uma função produtiva. A articulação entre poder e saber se dá por meio dos discursos que, na visão foucaultiana, “são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força” (Foucault, 1988, p. 97).

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça -o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras. (Foucault, 1988, p. 96).

As relações de poder lhes são inerentes e intencionais, logo, suas técnicas produzem e fabricam corpos dóceis, influenciando comportamentos. Nesse contexto, as pessoas não são formadas somente por dispositivos de repressão ou censura, mas também por práticas e relações que fundam gestos, modos de ser e de estar no mundo, maneiras de falar e de agir, atitudes e posturas “apropriadas”. Nessa rede complexa de construções identitárias, Butler (2023) contesta o caráter imutável do sexo e reitera:

o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também, é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (Butler, 2023, p. 27, grifos da autora).

Com isso, a teórica entende que gênero é um mecanismo de construção cultural que estipula o binarismo dos sexos. Quer dizer que o corpo não é sexuada, inexistindo significação, por isso não pode ser referido como masculino ou feminino, antes que seja delimitado por um discurso naturalizado de sexo no contexto das relações de poder.

A heterossexualidade é denunciada pela autora como inclinação natural e prática sexual comum aos indivíduos como um todo, sendo entendida como um regime político, um dispositivo e não como uma predisposição sexual pré-discursiva, primária, anterior a seu surgimento enquanto norma na linguagem e na cultura.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e ‘fêmea’. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’ (Butler, 2023, p. 44, grifos da autora).

Pensar em sexualidade nos remete a rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, processos extensamente culturais e plurais. Sequer o corpo é natural, pois as pessoas produzem e transformam a natureza/biologia, tornando-as históricas. A incorporação dos gêneros nos corpos ocorre no contexto e com as marcas de uma cultura. Partindo da premissa foucaultiana de que a sexualidade é um “dispositivo histórico”, os discursos reguladores e normatizadores, desejos e prazeres são socialmente instaurados. Dessa maneira, as pessoas se condicionam e são formadas, definidas e reproduzidas por sistemas jurídicos de poder, que por sua vez parecem regulamentar a vida, por meio de limitações, proibições, controle.

Um fator que não poderíamos deixar de mencionar nessas circunstâncias é o de que a rede discursiva vem sustentando um modelo de gênero com base na relação binária entre dois termos representáveis, isto é, homens e mulheres, bem como suas peculiaridades masculinas e femininas. Desse modo, extingue a multiplicidade subversiva de uma sexualidade para manter as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica.

O mundo é marcado pelas demarcações entre feminino e masculino: “façamos fila de menino e fila de menina”, “meninos brincam com carrinho”, “meninas brincam com boneca”, “mulheres dirigem mal”, “toda mulher quer ser mãe”, “ele corre que nem menina”, “ela trabalha duro que nem homem”, “menina é vaidosa”, “menino é agitado”, “menina amadurece mais cedo”, “meninos não choram”. E se a menina não se sentir bem de batom ou de vestido? E se o menino não gostar de futebol? Em que isso implicará? Quando se diz que menino é agitado se quer dizer que menina é passiva e calma? Se meninas trabalham muito, logo, pressupõe-se que são como os homens, porque estes são trabalhadores natos e, por essa razão, elas são dignas de serem elogiadas?

Os arranjos de gênero praticados no campo social exercem uma força impositiva na vida das pessoas, por criarem expectativas acerca de como devem agir, do que pensar e do que apreciar. Ao vincular um comportamento específico a um grupo de pessoas, reproduz-se determinados estereótipos de gênero com base na biologia (corpo, genitália, hormônios) e, com isso, limitam-se suas possibilidades de existência no mundo. Além de se colocarem como normas de gênero, tais regras resultam em desigualdades pautadas por relações de poder e hierarquias sociais.

O fato é que o corpo humano não deve ser impedimento para que quaisquer pessoas desenvolvam suas potencialidades, já que inúmeras pessoas ousaram desafiar as normas tradicionais e provaram suas habilidades, ainda que não previstas culturalmente. Um exemplo foi Marta Vieira da Silva que recebeu cinco vezes o título de melhor jogadora de futebol feminino do mundo pela Federação Internacional de Futebol (Fifa), no entanto, isso não

garantiu visibilidade nos campeonatos, nas programações da TV brasileira, nem salários iguais aos recebidos por jogadores do futebol masculino (Lins; Machado; Escoura, 2016).

As relações de gênero estão permeadas pelas maneiras como os sujeitos constroem a si próprios, a partir de estereótipos, normas de comportamento e expectativas sobre “o que é ser mulher”, “o que é ser homem”. Essas dicotomias de gênero são postas como naturalizadas e essenciais para a formação de identidades, porém, é preciso ter clareza de que são produtos da história, cultura e educação, isto é, criações humanas. De maneiras absurdas, produzem desigualdades expressas em desvalorização salarial, repressões, discriminações e violências. Porém, a resistência é o único caminho de se quebrar as barreiras de gênero e estereótipos. É o caso de Kathrine Switzer, primeira mulher a participar da maratona de Boston no ano de 1967, inclusive, tendo sido agredida fisicamente pelo codiretor da Associação Atlética de Boston por se inscrever, registrar oficialmente e correr no que era então considerado esporte exclusivamente masculino.

Um homem grande, um homem enorme, com os dentes à mostra, estava prestes a atacar, e antes que eu pudesse reagir, agarrou meu ombro e me jogou para trás, gritando: ‘Saia da minha corrida e me dê esses números!’ Então, ele deslizou pela minha frente, tentando arrancar meu número de peito, no momento em que eu saltava para trás. Ele errou os números, mas fiquei tão surpresa e assustada que molhei levemente as calças e me virei para correr. Mas agora o homem segurava a parte de trás da minha camisa e estava limpando o número de peito nas minhas costas. (Kathrine Switzer, s.d.)

Então, os jornalistas começaram a perseguir a atleta e seus companheiros durante a corrida, mas ela não desistiu e concluiu a prova, percorrendo 42 quilômetros, quebrando a barreira de gênero na maratona. A partir de então, Katherine desconstruiu a ideia absurda de que as mulheres não tinham força ou capacidade para correr longas distâncias e com seu exemplo de coragem e resistência não apenas aperfeiçoou sua habilidade como também impulsionou outras mulheres a correr.

A temática sobre gêneros (embasada em teorias/pesquisas legitimamente sérias e não em discursos vazios e tendenciosos) precisa se tornar centro da pauta de discussões nas instituições sociais, especialmente nas escolas (espaços educativos, onde a troca de conhecimentos e a socialização devem ser democratizados). Caso contrário, as identidades e relações de gênero continuarão sofrendo graves processos de estigmatização e opressão.

2.3 Discutindo gêneros no lócus escolar

Início esta seção descrevendo um relato impactante que escancara a exclusão e a violência de gênero no ambiente escolar, extraído de uma pesquisa realizada no Brasil:

Lilith, uma travesti negra, pobre, candombleira, portadora do vírus HIV, aos 42 anos nos fala de um episódio ocorrido ainda em sua infância, quando cursava a quarta série primária [oito anos de idade]. Lilith ainda não era travesti e se portava como menino, mas devido aos seus trejeitos femininos sempre era molestada e agredida pelos outros meninos que a humilhavam constantemente. Um dia, após o sinal de retorno do recreio, Lilith dirigiu-se ao banheiro (deixava para ir por último para evitar molestações) e foi atacada por nove meninos que a obrigaram a fazer sexo oral e anal com todos do grupo.

Após a experiência da “curra”, ficou algum tempo caída no chão, chorando, até ser encontrada pela servente da escola, que a levou até a diretora, onde fez a queixa e a denúncia dos meninos que a haviam violentado. Após a denúncia, a diretora chamou os meninos envolvidos e constatou que entre eles estavam seu filho e um sobrinho que, em prantos negavam a participação no episódio. Após alguns dias, a diretora da escola convocou Lilith e seus familiares para promulgar a sua expulsão por “atentado violento ao pudor”. Como consequência de negociação entre os familiares e a diretora, foi feita a transferência de Lilith para uma escola particular, mesmo sabendo das condições de pobreza em que vivia sua família e o quão difícil seria para arcar com os custos de uma escola particular.

Lilith diz ser uma pessoa revoltada e indignada com a experiência na escola e que, muitas vezes, pensou em abandonar os estudos. Constantemente fugia da escola devido às molestações e agressões dos outros meninos ou ainda por piadas emitidas pelos próprios funcionários da escola. Porém, quando descoberta era obrigada por sua mãe a retornar à escola, mesmo com todas as justificativas que tinha para não voltar. (Junqueira, 2016, p. 245-246, grifos do autor).

Visualizamos na situação descrita a inversão dos fatos quando a vítima (Lilith) passa à condição de indiciada, porque a diretora da instituição deixa de realizar maiores investigações e, agindo de má-fé, não somente aceita as justificativas de seus familiares e comparsas como também os protege. Acusa, exclui e violenta simbolicamente a criança pobre, negra e homossexual.

Esse é apenas um de milhares de casos em que a escola tem contribuído para a propagação de violência de gêneros, uma vez que, viola direitos ao negligenciar ou minimizar quadros graves envolvendo estudantes. Com recorrência se ouvem comentários ou expressões que questionam a sexualidade de meninos mais meigos e meninas menos delicadas, o que explicita o não-enquadramento do que se espera ver em garotos ou garotas. Diante disso, é com atraso no tempo que instituições escolares precisam reparar e combater chacotas, delações, calúnias e ocasiões constrangedoras que envolvem pessoas Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais (LGBTQIAPN+).

As escolas tendem ainda a utilizar critérios que definem boas alunas e bons alunos (caracteres femininos e masculinos), pautando-se por noções de capricho, atenção, obediência. Padrões de conduta, como ter cadernos organizados e limpos, fazer letra bonita, agir com serenidade são esperados das meninas, ao passo que o contrário é previsto nos meninos.

Carvalho (*apud* Lins; Machado; Escoura, 2016) apresentou em sua pesquisa que o fracasso escolar é um dos sinais de virilidade presentes nos ideais de masculinidade, o que justifica, por exemplo, a insubordinação às regras e evasão escolares, sobretudo dos negros e das camadas de baixa renda. Assim, a “desordem” ocasionada por um garoto é uma forma legitimada de ser aceito pelos colegas.

Quando ainda se ouve de profissionais da Educação que “meninas gostam de Língua Portuguesa e balé” e “meninos têm mais facilidade em Matemática e Educação Física”, entre outras falas estereotipadas, a escola está limitando aprendizagens e expectativas de vida das crianças e jovens. Podemos nos questionar, por exemplo, quantas meninas talentosas em futebol poderiam ter sido encorajadas a praticar esse esporte ou quantos meninos hábeis em dança/teatro poderiam ter seguido carreira como dançarinos/atores, caso tivessem sido incentivados/as na educação escolar.

Desde sua criação, a escola vem produzindo exclusões, diferenças e desigualdades, distinguindo sujeitos, como crianças e adultos, pobres e ricos, meninas e meninos. Vagarosamente, foi inserindo as pessoas que nunca haviam tido acesso ao ensino escolar, bem como diversificando prédios arquitetônicos, regulamentos, currículos, avaliações. Por si só, a instituição delimitou espaços; utilizou símbolos e códigos para ditar quando se deve calar, o que se pode e o que não se pode fazer/falar/tocar; gerou variados sentidos, expressões, movimentos, posturas que, de modo processual foram tornando-se parte dos “corpos escolarizados” (Louro, 2014).

Práticas disciplinares ao corpo humano se instauraram no decorrer dos séculos XVII e XVIII como fórmulas gerais de dominação e manipulação sobre seus elementos, gestos e comportamentos, visando a obediência e utilidade.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (Foucault, 2014, p. 135, grifos do autor).

Assim, práticas habituais e sutis foram pouco a pouco se implantando nas escolas e disciplinando corpos e mentes, como podem ser exemplificadas pela formação de grupos de trabalho e filas; brincadeiras/brinquedos/jogos; aptidões de meninas e meninos. Ora, a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os métodos das disciplinas escolares são dimensões desiguais de poder que dividem, hierarquizam, sujeitam, legitimam ou desqualificam as pessoas.

A LGBTIfobia manifesta por indiferença, distanciamento, agressividade, sarcasmo a quem não se identifique como de gênero feminino/masculino é presente na sociedade brasileira e isso é bem preocupante quando se apresenta no local onde deveria haver diálogo e acolhida: a escola. Lembremos do relato lamentável de Lilith, descrito no início desta sessão. O Dossiê de LGBTIfobia Letal denunciou que, em 2023, houve 230 mortes associadas à LGBTIfobia no Brasil. É possível que muitos casos dessa espécie de violência sejam omitidos. Mesmo porque, várias cidades sequer apresentam veículos de comunicação para divulgar os casos, além dos que não são reportados. A pesquisa de 2023 identificou diversos tipos de violência contra LGBTI+, como esfaqueamento, apedrejamento, asfixia, esquartejamento, negativas de fornecimento de serviços e tentativas de homicídio. Houve uma maioria de mortes de LGBTI+ provocadas por terceiros: 184 homicídios, representando 80% do total, 18 suicídios, que corresponderam a 7,83% dos casos e outras 28 mortes, 12,17% dos casos.

Os resultados apontados são assustadores e, por isso, temos mais um motivo para combater as violências de gêneros e encontrar formas e espaços de conversar sobre o assunto. Um desses espaços precisa ser a escola, onde profissionais oferecerão oportunidades para que crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos tirem dúvidas, revelem curiosidades e relatem experiências.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. [...] Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, ‘assumir’ a condição de homossexual, bissexual, trans é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização (Louro, 2021, p. 38, grifo da autora).

Outro elemento que requer atenção nos sistemas de ensino escolar refere-se à linguagem, pois é um campo sempre presente em nossas práticas, que não apenas propaga comunicação, como também funda, expressa e difunde lugares, poderes, relações, diferenças. Ao ocultar o feminino, adjetivar os sujeitos com uso do diminutivo ou não, selecionar verbos, concatenar qualidades, particularidades e atitudes, a linguagem está demarcando com eficácia os espaços dos gêneros (Louro, 2014).

Se a escola e os/as profissionais que nela atuam pretendem propor paradigmas não sexistas, primeiramente, se fará necessário promover reflexões sobre termos convencionais (porque na verdade, raramente, são questionados, dada sua naturalização no vocabulário).

- após cada leitura literária foi disponibilizada o livro físico para que os participantes pudessem reler, apreciar, manusear a obra;
- b) Rodas de conversa, encontros dialogados (gravados em áudio) sobre questões suscitadas nas obras literárias, motivadas por perguntas pré-elaboradas pela professora pesquisadora;
 - c) Registros no formato pergunta (pré-elaborado pela pesquisadora) e resposta (escrita pelos/as participantes da pesquisa) – problematização dos valores retomados e contestados nas obras, relacionando narrativa e vida real da criança;
 - d) Produção de textos e ilustrações pelas crianças participantes da pesquisa.

O projeto de leitura literária foi realizado com alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em idade entre 9 e 10 anos, matriculados/as em uma escola situada na região central de Goiânia, de convênio parcial com a Rede Municipal de Educação de Goiânia, tendo início em novembro de 2023 e fim, em dezembro do mesmo ano.

A escola, onde foi realizada a pesquisa-ação é uma das obras da Irradiação Espírita Cristã, uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, fundada em outubro de 1969 por Maria Antonieta Alessandri. A instituição escolar surgiu para oferecer educação às crianças que eram atendidas nas creches da Irradiação, funcionando inicialmente com 57 alunos em salas improvisadas com a oferta de ensino em alfabetização, bordado, puericultura e outros trabalhos manuais.

Com o tempo, foi construído um prédio com cinco salas, conforme os padrões da pedagogia moderna, o que permitiu a ampliação do atendimento para crianças do bairro, tornando-se a escola mais procurada da região, com 250 alunos matriculados. Para atender à crescente demanda, em 2001 a escola passou por reformas e ampliações autorizadas pelo governo estadual.

Em 2019, com o fim do convênio com o estado, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental foram transferidos para outra instituição mantida pela Irradiação. A partir de 2020, a escola passou a funcionar em parceria parcial com a Rede Municipal de Educação de Goiânia, oferecendo vagas nas modalidades de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nas faixas etárias de 4 a 10 anos de idade. Nesse novo modelo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) modula um/a professor/a pedagogo/a para cada turma, um professor de educação física e dois coordenadores/as pedagógicos/as por turno.

O setor, onde se situa a escola faz fronteira com diversas outras regiões, contando com uma infraestrutura ampla, que inclui rede de saneamento básico, áreas de lazer, unidade de

Uma estratégia válida, por exemplo, é não fazer uso de termos genéricos masculinos que parecem velar, senão excluir, o feminino e pessoas não binárias.¹⁶

Saberes e práticas pedagógicas que se disponham romper com relações hierárquicas de gêneros e sexualidades normalmente precisam estar amparadas por documentos curriculares “legitimados pela lei” (sobretudo, porque o Estado que se diz “democrático” ainda vigia e censura constantemente o corpo docente). Diante disso, citarei alguns materiais produzidos no Brasil que de alguma forma subsidiaram discussões na educação escolar.

O artigo 3º da Constituição de 1988 aponta que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece em seu artigo 3º “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Os *Temas Transversais*, dentre eles, o Caderno “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mencionam que as relações de gêneros têm como finalidade:

combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta para mulheres e homens bem como apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (Brasil, 1997, p. 322).

Já, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram apresentadas com o objetivo de estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Básica. No documento referente ao Ensino Fundamental, consta que estudantes “passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais [...] intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero [...]” (BRASIL, 2013, p. 210). Além disso, o documento explicita ser imprescindível tornar a instituição acolhedora, inclusiva, apontando que o Projeto Político-Pedagógico deve abarcar fatos relevantes da realidade, devendo, assim, inserir temas, como gênero, raça, etnia.

A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 extinguiu as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero”, devido às pressões advindas de grupos religiosos conservadores. Embora aborde determinadas dimensões da sexualidade, o

¹⁶ Na obra *Para falar sobre gênero*, Alves (2021, p. 42) propõe substituir termos sexistas da língua por expressões não sexistas. Seguem exemplos: *aqueles* (por *quem*); *os seus* (por *sua gente*); *aos outros* (por *outras pessoas*); *o homem* (por *a pessoa*); *os meninos e as meninas* (por *as crianças*); *os trabalhadores* (por *a classe trabalhadora*); *poucos* (por *a minoria*); *os professores* (por *o corpo docente*); *os jovens* (por *a juventude*). Desse modo, a linguagem inclusiva de gênero desfaz o masculino como universal ou neutro; inclui a mulher nas referências textuais para torná-la visível; usa substantivos sem gêneros.

documento desconsidera as questões de gênero, ignorando os estudos, pesquisas e conquistas de movimentos sociais a favor da equidade social (Soares, 2019).

No ano de 2020, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457 levou uma ação à primeira decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) afirmando a inconstitucionalidade da proibição de temáticas relacionadas a gênero em escolas. A legislação questionada foi a Lei nº 1516, aprovada pela Câmara Municipal de Novo Gama (GO) em 2015. Em 2017, a Procuradoria Geral da República apresentou a ação, que passou a ter relatoria do ministro Alexandre de Moraes. A decisão afirma que a “imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo” contraria o princípio da igualdade perante a lei e que a lei não cumpre o dever estatal de promover políticas de inclusão.

Ao nos depararmos com a recusa de várias entidades sociais em dialogar e aceitar as novas configurações de identidades de gêneros e identidades sexuais, supomos que, apesar dos avanços históricos na luta pelo reconhecimento e equidade de direitos, ainda temos um longo caminho pela frente, sobretudo com a ascensão da extrema direita por todo o mundo. E se tem algo que os partidos ultra-reacionários fazem com maestria é disseminar o conservadorismo, o modelo patriarcal e as normativas, por meio de seus discursos excludentes.

[...] a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis da natureza, mas sim artefatos da história, ajudando a nos fazer lembrar que as estruturas da desigualdade e da injustiça, que tão frequentemente parecem organizar o campo sexual, bem como outras formas de injustiça social, podem, de fato, ser transformadas através da ação intencional e de iniciativas políticas progressistas (Parker, 2021, p. 183).

Diante disso, precisamos resistir, inserir educação sexual e de gêneros nas instituições escolares como uma ferramenta de contra-ataque para entender, ouvir quem tem sido alvo de discriminações/exclusões/violências e, junto dessas pessoas, nos fortalecer para ecoar nossas vozes reivindicatórias, reajustar redes de poder, denunciar, enfim, reconstituir identidades e relações de gêneros que poderão *ser* e *existir* em corpos emancipados, sem temer sofrer ataques ou silenciar-se para sempre.

2.4 Literatura Infantil e construção não-estereotipada de identidades de gêneros

Há várias estratégias metodológicas para se tratar questões de gêneros e sexualidades no âmbito escolar, mas nos atemos, nesta pesquisa, a investigar a função humanizadora da literatura e sua contribuição para reflexões sobre estereótipos de gêneros. Por meio da leitura

literária, pretendemos descobrir em que medida é possível promover maior compreensão sobre a pluralidade de gêneros e auxiliar na erradicação do pensamento de que determinadas atividades e/ou comportamentos são mais ou menos adequados para crianças.

Segundo Nunes (2009), as representações sociais de gênero presentes em diversificados materiais pedagógicos escolares correspondem a conteúdos que veiculam concepções estereotipadas sobre a feminidade e a masculinidade (“o ser mulher” e “o ser homem”) baseados nas condições biológicas de cada ser humano (genitália). As convicções incluem “características, aptidões e competências consideradas ‘inatas’ nos homens e nas mulheres [...]; atitudes, comportamentos e (re)ações que se esperam de uns e de outras; atividades, funções e papéis sociais aceitos como apropriados e adequados a cada um dos sexos” (Nunes, 2009, p. 13, grifos da autora). Assim, a estereotipia de gênero está associada ao pensamento das concepções sobre “o feminino e o masculino se construírem de forma dicotômica e oposta entre si, excluindo-se reciprocamente, à semelhança do que ocorre nas diferenças sexuais entre mulheres e homens” (idem).

Desse modo, a literatura infantil, no âmbito desta pesquisa, foi defendida como direito universal e instrumento simbólico, com o intuito de mostrar às crianças participantes da investigação modelos expressivos e livres de estereótipos de gêneros, como abertura para um longo caminho a ser percorrido, no qual aspectos sociais, históricos, culturais e políticos servirão de subsídios para a construção paulatina de suas identidades de gênero. Cabe ressaltar o entendimento de que é importante proporcionar a leitura dos contos de fada clássicos às crianças, desde que sempre acompanhada de problematizações e reflexões no que concerne, por exemplo, aos modelos hierárquicos e patriarcais, bem como padrões de gênero neles registrados.

Observamos que na categoria dos contos de fadas tradicionais, o príncipe e a princesa são personagens alegóricas, que trazem consigo componentes simbólicos e representativos de diversas questões, como “o amor romântico, o ideal de masculinidade e de feminilidade, os conflitos familiares, os desafios e as maldades que movem as relações interpessoais, a eterna luta entre o bem e o mal e, sobretudo, as possibilidades de encontrarmos proteção e amor eterno ao final da história” (Xavier Filha, 2011, p. 591-92). Assim, trata-se de narrativas que podem cumprir papel importante no processo formativo das crianças, especialmente porque refletem um movimento profundo do imaginário coletivo. Ainda assim, é válido refletir com os/as leitores/as acerca dos estereótipos e do conservadorismo que, em geral, permeiam os enredos.

Considerando essas e outras narrativas direcionadas à infância, Colomer (2017) afirma que, por volta de 1970, surgiram estudos literários sobre sexo e gênero, que incorporaram

questões de caráter não-sexista relacionadas à imagem da mulher. As editoras passaram a publicar coleções nessa perspectiva. No Brasil, a temática passou a fazer parte dos temas transversais estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Com base nesta vertente, este estudo procura se contrapor a papéis e prescrições sobre *como devemos ser*, apresentando, por meio da literatura infantil não sexista, outras possibilidades de escolha para crianças, distintas das apregoadas nos clássicos contos de fadas. Nas obras que constituem o *corpus* da pesquisa, portanto, o direito de mobilidade em espaços públicos se opõe ao confinamento de princesas; o recatar-se é substituído por aventuras; ao invés do vestido cor rosa e do sapato de salto alto, pode-se optar por outros vestuários, outros ornamentos; um príncipe sensível se desenvolverá de forma adversa ao convencional; um menino criado sob regime patriarcal enfrentará o pai para desenvolver seu talento.

A compreensão fundamental é de que desconstruir representações estereotipadas significa considerar as pessoas na sua diversidade física, psicológica e social, reconhecendo que identidades de gênero não são imutáveis nem de origem biológica, mas são resultados de complexos processos de socialização, que (re)constroem-se e (re)fazem-se ao longo do tempo e do percurso de vida de cada ser humano.

3. PESQUISA DE CAMPO: PACTOS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E A CRIANÇA

A descrição de Dostoiévski os hiptotizava. Entre a narração de uma morte e outra, podia-se ouvir a respiração dos alunos. Teu cansaço havia sumido, e uma nova sensação de plenitude começava a tomar conta de você.

(Jefferson Tenório)

Este capítulo se destinou à apresentação da pesquisa-ação, cuja hipótese inicial foi de que a literatura infantil, em virtude de suas funções estética e humanizadora, possibilita ressignificar concepções de identidades e relações de gêneros das crianças leitoras.

Segundo Xavier Filha (2011), ainda é habitual submeter crianças a coibições e situações vexatórias na escola, local em que muitas pessoas apresentam concepções estereotipadas, tais como: “meninos não choram”; “meninas devem sentar como mocinhas”. Nesse viés, determinados materiais pedagógicos e livros literários também perpetuam realidades imóveis, posições hierárquicas de gêneros e expectativas culturais que ditam comportamentos “ideais” a crianças.

Diante disso, é preciso que movimentos sociais e políticos se intensifiquem na perspectiva da implementação de processos contínuos e formativos (fundamentados em estudos acadêmicos e não em discursos “ideologizantes” disseminados, por exemplo, pelas igrejas e facções políticas reacionárias) voltados aos profissionais da educação, de modo a garantir a democratização nas escolas para que acolham, com ética e respeito, identidades plurais (e aqui, incluímos não apenas identidades de gênero, mas todos os campos que englobam a formação identitária – sexual, raça, classe, etnia).

Almejando trabalhar com narrativas literárias de recepção infantil, que dialogassem com clássicos universais e convidassem a uma revisão crítica de padrões e estereótipos ainda presentes na sociedade, procuramos problematizar e compreender a temática da pesquisa, perpassando os seguintes questionamentos: O acesso à literatura infantil não sexista possibilita à criança uma ruptura com representações estereotipadas de “ser e estar” no mundo (sedimentadas cultural e historicamente) para a construção de sua própria identidade de gênero? Se não for capaz de romper estigmas, a literatura infantil consegue, ao menos, mobilizar ou incomodar caracteres subjetivos da criança?

Para conhecer outros trabalhos acadêmicos e embasar teoricamente a pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura. Para isso, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foi acessada e, por meio dela, algumas dissertações foram localizadas, a partir de palavras-chave inseridas ao longo das buscas virtuais. Quando se buscam trabalhos, por meio das palavras-chave “Leitura literária, relações de gêneros” há 404 produções; “Leitura literária infantil, relações de gêneros”, 40; “Literatura infantil, representações de gênero”, 95; “Literatura infantil, identidades de gênero”, 157.

Entre os trabalhos que se aproximam do objeto e objetivos da presente pesquisa, selecionam-se:

Palavras-chave: Leitura literária, relações de gêneros

Nº	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	INSTITUIÇÃO
01	Professora, e as mulheres nessa história toda?": sujeitos invisíveis e as relações de gênero nas aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de uma narrativa literária	SOARES, Daniela de Lima	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Palavras-chave: Leitura literária infantil, relações de gêneros

Nº	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	INSTITUIÇÃO
02	Construção de identidade de gênero em “Bisa Bia, Bisa Bel”: uma leitura no contexto escolar social do aluno e da aluna	LIMA, Amannnda de Paula	2019	Universidade Estadual da Paraíba
03	PRINCESAS, GUERREIRAS E REVOLUCIONÁRIAS: Repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil	CARVALHO, Aline César	2020	Universidade da Bahia

Palavras-chave: Literatura infantil, representações de gênero

Nº	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	INSTITUIÇÃO
04	Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil	ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello	2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
05	Com a delicadeza necessária: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil	NETO, Amaury Veras	2015	Universidade Federal de Pernambuco
06	Literatura Infantil Sobre Príncipes e Princesas e a Educação da Infância: Gênero sob a ótica das crianças	GABRIEL, Nathalia Chacao	2018	Universidade Federal de São Paulo
07	Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, e na narrativa contemporânea Chapeuzinhos coloridos, de Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero	PEREIRA, Jéssica Arnaldo	2024	Universidade de Caxias do Sul
08	Coisa de menina, coisa de menino: representações de gênero nas obras infantojuvenis de Ana Maria Machado	PÍCOLI, Ione Silva Vilela	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora

Palavras-chave: Literatura infantil, identidades de gênero

Nº	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	INSTITUIÇÃO
09	Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências	EVELIZE, Cristina Cit Tavares	2009	Universidade Federal do Paraná
10	Literatura infantil na escola e outras pedagogias culturais: (com)formando identidades infantis de gênero	SILVA, Polena Valesca de Machado	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
11	Isto já não é mais um conto de fadas: estereótipos femininos na literatura infantil	AGAPTO, Leidy Morgana De Sousa	2022	Universidade Federal do Maranhão

Os trabalhos mencionados acima possibilitaram o levantamento bibliográfico de alguns estudos relacionados à leitura literária infantil e identidade de gênero (com enfoque nas representações socioculturais de gêneros).

3.1 A instituição escolar, os sujeitos participantes e a metodologia da pesquisa-ação

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, de acordo com a metodologia da pesquisa-ação, visando “intervir na situação, com vistas a identificá-la”, conforme descrito por Severino (2007, p. 120). De sua parte, Thiollent (1986) afirma que é importante haver um equilíbrio entre o objetivo prático (contribuir para o melhor equacionamento do problema central de modo a auxiliar a pessoa na tarefa transformadora da situação) e o objetivo de conhecimento (ampliar o nível de conhecimento de certas situações, como reivindicações, representações, capacidades de mobilização).

As transformações se propagam por meio do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão. “O que é transformado são as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade” (Thiollent, 1986, p. 43). O autor, nesse contexto, explica que é preciso entender o real alcance da pesquisa-ação, evidenciando que não é possível promover alterações duráveis no sistema social como um todo, mas na consciência e campo de atuação das pessoas a quem foi aplicada a investigação.

Para tanto, a pesquisa compreendeu o desenvolvimento de um projeto de leitura literária infantil, tendo sido elencados os seguintes critérios para a escolha das obras literárias:

- a) Estético: narrativas que se estabelecem como arte literária, pelo uso sensível e criativo da linguagem e seu potencial de promover a fruição estética, com base no princípio da plurissignificação;
- b) Temático: narrativas que abordam questões relativas a identidades e relações de gêneros;

- c) Ideológico: narrativas cujo projeto ideológico evidencia a valorização da pluralidade de representações de gêneros, procuram desconstruir estereótipos e apresentam protagonistas que, no desenvolvimento do enredo, alcançam condições sugestivas de um processo de amadurecimento que lhes permite sentirem-se transformados pela possibilidade de assumirem seus autênticos modos de ser, pensar e se manifestar.

Para definir o *corpus* literário da pesquisa, foram listadas dezesseis obras¹⁷ que traziam uma abordagem não sexista para a construção de identidades de gêneros. Essas produções foram escolhidas, por meio da leitura de dissertações e artigos; da pesquisa em *sites* especializados em literatura; da busca em livrarias virtuais; da indicação de profissionais estudiosas da área. Em um processo cuidadoso, procurou-se valorizar os parâmetros estético, temático e ideológico das obras. E foram selecionados três títulos para compor o *corpus* da pesquisa:

- *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp (2013);
- *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha (2015);
- *Tal pai, tal filho?*, de Georgina da Costa Martins (2015).

Os livros *A pior princesa do mundo* e *Escola de príncipes encantados* podem ser considerados reinvenções de contos de fadas, personificando, à maneira moderna, príncipes e princesas que se portam de modo autêntico, desde a forma de se vestir até a de pensar e agir. Já, a obra *Tal pai, tal filho?* não traz em sua prosa poética um príncipe, mas um menino que tem um talento não aceito pelo pai, e mesmo com essa adversidade escolhe o caminho do enfrentamento ao machismo e preconceito para seguir seu sonho.

Pensando no protagonismo da criança leitora, na construção de sua identidade e na ressignificação das relações de gêneros, o projeto incluiu:

- a) Leitura em voz alta de três obras literárias infantis, realizada pela professora pesquisadora. Deve-se pontuar que não havia exemplares para os estudantes e,

¹⁷ Entre as obras não-sexistas listadas para a definição do corpus literário da pesquisa, citam-se: *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel (2020); *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004); *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp (2013); *A princesa que escolhia*, de Ana Maria Machado (2017); *A princesa sabichona*, de Babette Cole (1998); *Chapeuzinho esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial*, organizado por Ethel Johnston Phelps (2016); *Chega de rosa*, de Nathalie Hense (2013); *Escola de princesas recatadas*, de Eliandro Rocha (2018); *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha (2015); *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado (2010); *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas*, de María Mañeru (2018); *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006); *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins (2000); *Princesa Kevin*, de Michaël Escoffier (2020); *Procurando firme*, de Ruth Rocha (2009); *Tal pai, tal filho*, de Georgina da Costa Martins (2015).

saúde, escolas públicas estaduais e municipais, linhas de transporte coletivo e estabelecimentos comerciais. Um aspecto que se destaca no bairro é o expressivo desenvolvimento do setor comercial, especialmente com o surgimento de pequenos comércios e mercados.

Grande parte das famílias mora em outros bairros, tanto próximos quanto mais afastados da escola, o que traz uma rica diversidade cultural, refletida na linguagem, hábitos, tradições, conhecimentos, crenças e religiões. Essa diversidade é visível, especialmente durante os encontros familiares e também nas interações diárias entre as crianças na instituição. A maioria das famílias da comunidade reside em imóveis alugados e utiliza automóveis ou transporte escolar como meio de deslocamento.

Conforme Projeto Político Pedagógico da escola, a instituição realiza uma Assembleia de Pais no final do ano para discutir e aprovar a contribuição voluntária dos responsáveis e a compra dos livros didáticos. A escola tem autonomia para escolher o material pedagógico e, atualmente, utiliza kits da Editora FTD, alinhados à BNCC, que são adquiridos pelas famílias como pré-requisito para garantir a matrícula dos alunos.

Seguindo as normas vigentes, a escola funciona das 6h40 às 18h30, sendo que o espaço é preparado pelos funcionários a partir das 6h40. O atendimento ocorre de segunda a sexta-feira, exceto em sábados letivos autorizados pela SME e incluídos no calendário anual da rede. Os horários de aula são: manhã, das 7h às 11h15, e tarde, das 13h às 17h15. A instituição conta com 34 turmas no total, divididas igualmente entre os turnos matutino e vespertino, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental I, com 800 (oitocentos) estudantes no total (PPP, 2023).

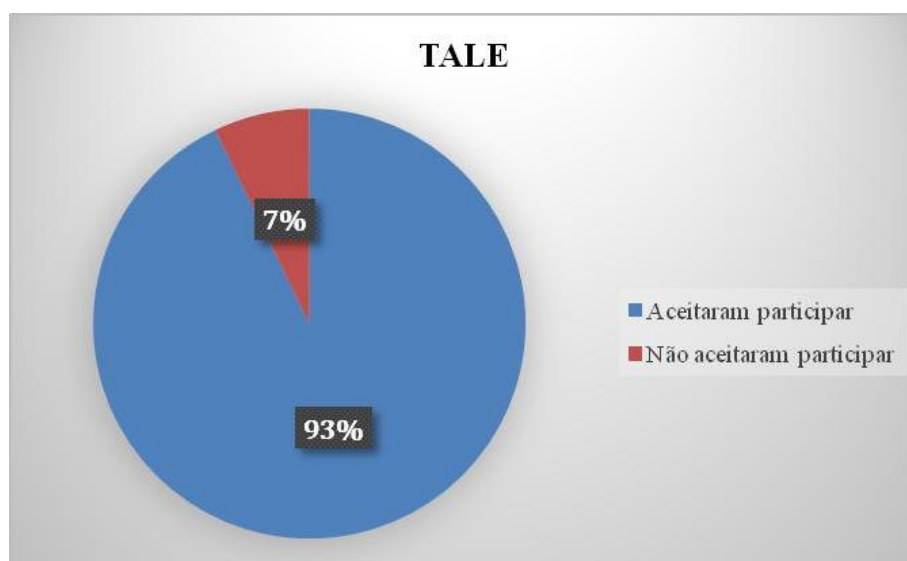
Nesse contexto, o projeto de pesquisa “Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foi apresentado à equipe gestora da escola, que reconheceu a importância da temática e autorizou a investigação no período vespertino, com duração de dezesseis horas-aula, distribuídas em dias variados nas semanas dos dias 22 de novembro a 07 de dezembro de 2023 na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental nos horários da disciplina de Língua Portuguesa. Já, as crianças que não fossem autorizadas a participar da pesquisa pelos/as responsáveis, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seriam conduzidas à sala de leitura da escola pela professora de Língua Portuguesa, a fim de desenvolver atividades preparadas por ela.

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG), a proposta de pesquisa foi apresentada à turma de estudantes, que ouviu

atenta, demonstrando curiosidade e entusiasmo pelo projeto de leitura literária. Em seguida, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi entregue às crianças e lido com elas, procurando-se sanar todas as dúvidas surgidas; na sequência, depois de assinarem e devolverem o TALE (apêndice A), a pesquisadora enviou aos pais/responsáveis das crianças o TCLE (apêndice B) para adesão ou não à pesquisa.

Na turma do 4º ano do Ensino Fundamental, havia 28 crianças matriculadas, sendo 15 meninas, 13 meninos. Conforme gráfico 1, por meio do TALE, foi possível saber que, do total, 26 crianças (93%) aceitaram participar da pesquisa, enquanto apenas dois estudantes (7%) se recusaram aderir ao projeto.

Gráfico 1: Adesão de estudantes da escola-campo à pesquisa por meio de TALE (2023)

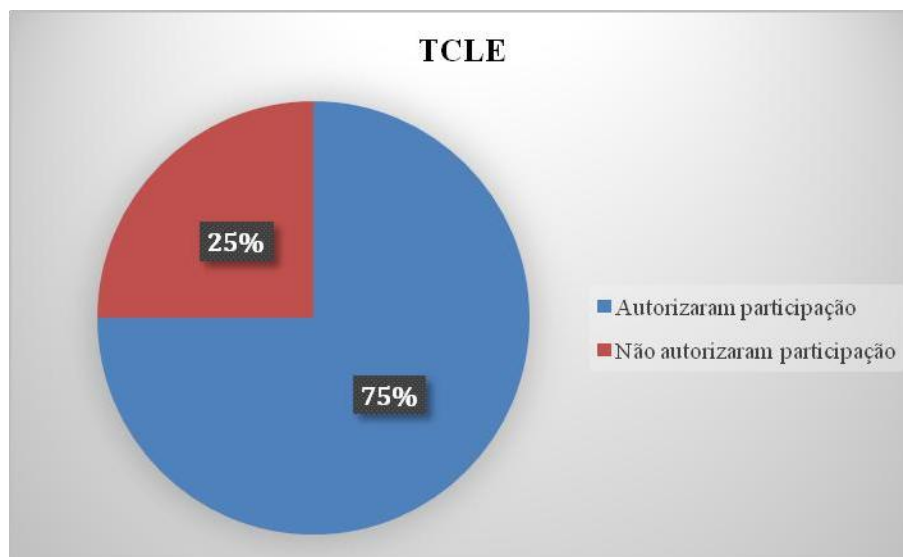


Fonte: Dados da pesquisa

De maneira geral, os/as estudantes manifestaram escuta atenta, no momento em que foram apresentadas as intencionalidades da pesquisa. Alguns fatores podem ter contribuído para a boa recepção por parte da maioria das crianças: 1. A metodologia da pesquisa-ação, por meio de um projeto de leitura literária, uma vez que, os/as alunos/as externaram amplo interesse e entusiasmo quando a proposta foi revelada (muitos/as disseram que gostavam de ouvir histórias); 2. É possível que a temática sobre construção identitária de gêneros nunca, ou raramente, tenha sido abordada nas aulas da escola onde estudavam naquele momento e em outras, onde tenham estudado; logo, despertou-se a curiosidade e a vontade de conversar e/ou conhecer mais sobre o assunto; 3. O fato de a pesquisadora já atuar como professora na escola campo e já haver um vínculo e bom relacionamento com os/as estudantes.

Em contrapartida, houve surpresa na recolha dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo fato de 21 responsáveis (75%) terem autorizado a participação das crianças na pesquisa, ao passo que sete famílias (25%) não permitiram (cinco meninos, duas meninas), conforme gráfico 2, situado mais abaixo. Mesmo que cinco crianças tenham assinado os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aceitando participar da pesquisa, seus/suas responsáveis não o permitiram.

Gráfico 2: Autorização dos/das responsáveis das crianças da escola campo para participar da pesquisa (2023)



Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de 26 crianças demonstrarem interesse e aceitarem participar, apenas 21 delas puderam efetivamente participar, pois o consentimento legal depende da autorização dos responsáveis via TCLE.

Embora saibamos que as famílias responsáveis pelas crianças tenham pleno direito em recusar a participação na pesquisa, o dado apresentado (um terço da turma), de alguma forma, incomodou minha posição como professora da turma e pesquisadora. O que levaria os/as responsáveis a negarem a participação de seus/suas filhos/as em uma pesquisa referente à leitura/reflexão literária de três obras de literatura infantil? O fato de vir a promover discussões concernentes à construção de identidades de gêneros e contestação de representações estereotipadas sobre o masculino e o feminino gerou insegurança e temor nos grupos familiares?

Uma hipótese levantada para a recusa de percentual significativo (25% da turma) pela participação na pesquisa é a possibilidade de alarme social e *pânico moral*, expresso pelo amedrontamento dos “adversários” da família, dos valores morais e religiosos tradicionais. É

uma ameaça sofrida pela “ideologia de gênero” que pode se configurar como reeducação ou doutrinação aos/às filhos/as e, portanto, deve ser boicotada e combatida.

Dessa forma, pode-se dizer que a “teoria/ideologia de gender” vem instalando na sociedade o *pânico moral* como uma estratégia de poder que:

pressupõe investimentos contundentes na naturalização e atualização da dominação masculina, das normas de gênero e da matriz heterossexual, com vistas a fazer prevalecer maneiras de ser, pensar e agir pautadas, única ou prioritariamente, a partir de marcos morais, religiosos, tradicionais, dogmáticos, intransigentes e antipluralistas. (Junqueira, 2017, p. 47-48).

Antes de iniciar a pesquisa na escola campo, fui aturdida ao ter acesso a uma cópia do Projeto de Lei nº 307, de agosto de 2023, aprovado pela Câmara Municipal e sancionado pelo Prefeito de Goiânia. O Art. 1º de tal projeto assegurava aos pais e responsáveis “o direito de vedarem a participação de seus filhos em atividades pedagógicas de gênero no âmbito do Município de Goiânia”, por meio de documento (consentindo ou não) assinado e entregue pelas famílias às instituições de ensino. Conforme Art. 6º, em caso de descumprimento da Lei (omissão pelas entidades educacionais aos responsáveis sobre atividades pedagógicas de gênero), as instituições de ensino ficariam sujeitas às seguintes penalidades:

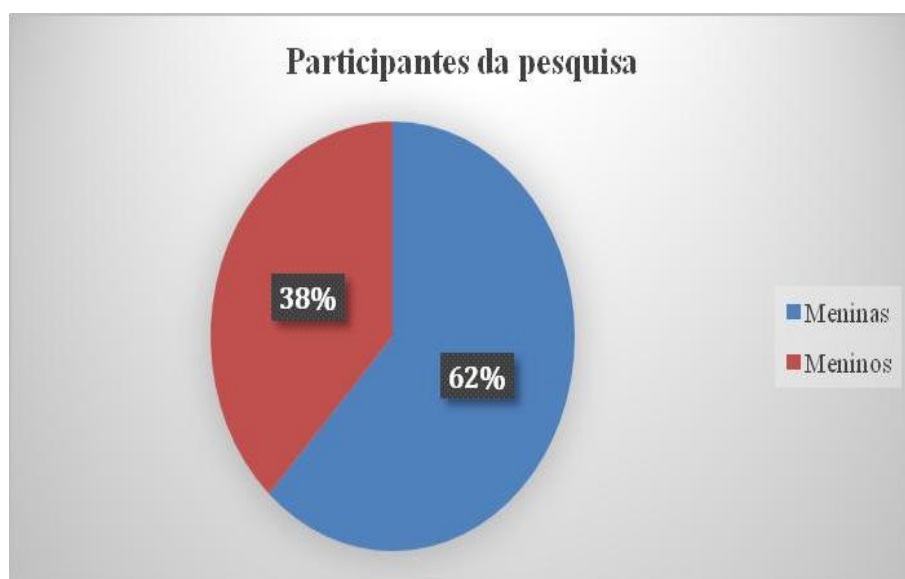
- I – advertência por escrito, com prazo para regularização de conduta;
- II – multa entre R\$1000 (mil reais) e R\$10.000 (dez mil reais) por aluno participante, a ser aplicada em caso de reincidência;
- III – suspensão temporária das atividades de instituição de ensino por até 90 dias;
- IV – cassação da autorização de funcionamento da instituição de ensino. (Projeto de Lei nº 307/2023).

Em novembro de 2023, a Procuradoria da Câmara emitiu parecer pela diligência ao autor para sanear os vícios apontados. Em votação, foi arquivado o projeto. Esta é apenas uma das várias tentativas grotescas que vêm assolando nosso país, a fim de “promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais” (Junqueira, 2017, p. 46).

Na contramão, esta pesquisa se apresentou como uma motivadora resistente pela continuidade dos Estudos de Gênero, valorização do potencial crítico e emancipador feminista e legitimação das reivindicações pela diversidade sexual e de gênero.

Outro dado levantado apontado no gráfico 3 foi que, entre os/as participantes da pesquisa, houve a cooperação de 13 meninas (62%) e 08 meninos (38%).

Gráfico 3: Classificação por gênero das crianças da escola campo participantes da pesquisa (2023)



Fonte: Dados da pesquisa

Apenas uma menina e um menino se recusaram a participar do projeto literário, por meio do TALE e, seus respectivos responsáveis também negaram as autorizações, mediante o TCLE. Em contrapartida, quatro meninos e uma menina tinham o desejo de participar da pesquisa, mas não foram autorizados por suas famílias. Uma hipótese para a predominância da participação feminina na pesquisa é a de que os pais desconsideram a importância da literatura na vida de seus filhos, podendo ainda, não se descartar a suspeita de que rejeitam a relevância desse campo intelectual para os meninos, sobretudo quando o auge das discussões seriam a construção de identidades e relações de gêneros. Debater essa temática pode ser desnecessário e até certo ponto “espinhoso” sob o ponto de vista dos responsáveis que têm formações sustentadas por determinadas doutrinas.

3.2 *Corpus* literário da pesquisa de campo

Esta seção pretende analisar os projetos estéticos, temáticos e ideológicos do *corpus* literário da pesquisa-ação, a fim de mapear algumas tendências das produções contemporâneas e as suas contribuições para o processo formativo das crianças, no que concerne à construção de identidades. Para isso, dialogamos com teóricos que contribuíram para as reflexões acerca das representações socioculturais relacionadas a gêneros.

3.2.1 *A pior princesa do mundo: rompendo com o conceito de fragilidade feminina*

A obra *A pior princesa do mundo* foi escrita por Anna Kemp¹⁸ e ilustrada por Sara Ogilvie¹⁹, tendo sido publicada originalmente na Grã-Bretanha, em 2012. No Brasil, foi traduzida por Marília Garcia²⁰ e editada por *Paz e Terra* no ano de 2013.

Esta produção literária infantil pode ser considerada uma releitura dos contos de fadas clássicos por trazer uma nova configuração do protagonismo feminino e a oposição aos discursos hegemônicos ainda impregnados nas representações e relações de gêneros. A capa do livro, por si só, já contraria os modelos usuais da princesa de uma história tradicional, uma vez que, sua vestimenta se compõe de um vestido roxo curto acima dos joelhos, estando calçada com um tênis amarelo. Embora seus cabelos estejam divididos em duas longas tranças, é visível que estão desalinhados, ainda que com a coroa posta em sua cabeça. A personagem se encontrou tranquila e seguramente montada em um dragão que voou demonstrando contentamento na presença de sua parceira. A princesa, com um semblante de honradez ou dignidade, carrega em uma das mãos uma bandeira com os dizeres que intitulam a obra e, na outra mão, um ioiô com a marca de uma estrela.

A narrativa inicia com a clássica introdução “Era uma vez”, impressa nos contos de fadas tradicionais, para nos exhibir a princesa chamada Soninha, compenetrada na paisagem que a cerca, havendo um pires e uma xícara onde pousa um pássaro amarelo sobre ela. A ilustração foi composta pelo campo (vegetação, colinas, animais pastando, três pássaros nas ramagens, reinado mais adiante) e extracampo (a continuidade de outro espaço para além das páginas, imaginada pela pessoa leitora).

Algumas imagens apenas sugerem esse extracampo, ao passo que outras forçam sua existência imaginária por meio de linhas de fuga, objetos “cortados” pela moldura, portas ou janelas abertas, reflexos de espelhos etc. A partir das indicações oferecidas por uma imagem, o espectador efetua todo um trabalho de reconstrução em função tanto dos dados visuais da imagem quanto da sua própria elaboração mental, que depende das convenções, das referências culturais e de sua experiência pessoal (Linden *apud* Carvalho, 2020, p. 58, grifo da autora).

¹⁸ Anna Kemp é professora da Universidade Queen Mary de Londres e teve seu primeiro livro, intitulado *Vozes e véus: Feminismo e Islã na escrita e Ativismo de Mulheres Francesas*, baseado em sua pesquisa de doutorado. Ela também escreveu várias obras fictícias infantis, como *Cachorros não dançam balé* e *Rinocerontes não comem panqueca*.

¹⁹ Sara Ogilvie é professora em ilustração e design gráfico e teve seus trabalhos exibidos em todo o Reino Unido, EUA, Canadá, Polônia, Japão, Coréia, França. Já ganhou inúmeros prêmios por suas ilustrações, que aparecem em editoriais, design e publicidade.

²⁰ Marília Garcia é doutora em Letras, já publicou livros de poesia e usa sua habilidade com os versos para traduzir livros infantis.

A autora se utilizou de técnica metaliterária, mencionando o que os contos de fadas já haviam retratado quanto à protagonista em cena, que, inclusive, vivia só e aguardava entediada “por mil anos a fio” (Kemp, 2013, p. 6) pela chegada de seu príncipe. A ilustradora expressou com ironia a inquietude da personagem, mostrando que ela espera pelo herói de mala feita. Outro aspecto observado nas imagens está vinculado ao fator temporal expresso, tanto na teia de aranha contida na cadeira, onde a princesa se senta de forma bem desmazelada, quanto nos numerosos livros lidos por ela, o que demandou longa duração para, supostamente, aprender tudo sobre o modo de vida das altezas, dos encantos e das magias do amor.

Ainda que a protagonista tenha idealizado a chegada da figura masculina para retirá-la daquele enclausuramento²¹, dependendo, portanto, da presença do outro para se salvar, observa-se, por outro lado, que Soninha externaliza, com ousadia, seus desejos de “querer mesmo um namorado, poder viajar e mudar de penteado” (Kemp, 2013, p. 7). Aqui, já se começa a enxergar um diferencial daquilo que se está habituado a ler nos contos tradicionais, porque a personagem feminina se utilizou de um linguajar moderno e liberdade ao manifestar suas vontades.

Conforme Hooks (2022), uma das intervenções mais poderosas realizadas pelo movimento feminista contemporâneo foi desafiar o pensamento sexista quanto ao corpo da mulher. Compreendeu-se que não haveria libertação feminina, caso não se desenvolvesse autoestima saudável e amor-próprio. E se houvesse o desejo de se enfeitar ou acrescentar, modificar algo em seu corpo, que o fosse por livre escolha para satisfazer a si mesma. Nesse contexto, investidores em moda e cosméticos financiaram campanhas na mídia, banalizando a libertação da mulher com a produção de imagens de feministas masculinizadas, velhas e feias.

No entanto, o movimento de mulheres era composto por variadas formas e belezas, prezando mesmo pelo respeito às diferenças, sem competição e sentenças julgadoras. Desejar ter cabelos curtos, como é o caso da protagonista da obra literária, indica o seu desejo e preferência, independentemente da opinião de terceiros. Ainda hoje é comum ouvir mulheres dizendo que não cortam seus cabelos, porque seus parceiros gostam de vê-las com cabelos longos, um sinal de que impera a dominação masculina sobre o corpo da mulher.

Nas páginas que seguem, o príncipe entrou em cena, exibindo-se em uma pose presunçosa, montado em seu cavalo e trajado tipicamente como realeza com sua espada e armadura. Sua primeira fala direcionada à princesa soou patética e, ao mesmo tempo, centralizadora, indicando que a ele cabe a missão de resgatar a jovem aflita, supondo que

²¹ É possível estabelecer intertextualidade com o conto *Rapunzel*, não apenas por suas longas tranças, mas por aguardar o príncipe ao alto de uma torre.

sozinha não conseguiria se salvar: “Princesa linda, docinho de coco, eu vim tirar você desse sufoco” (Kemp, 2013, p. 8).

A violência simbólica se constitui por ações discriminatórias e autoritárias convertidas em caprichos, menosprezo e rebaixamento à feminilidade. Isso é notório, por exemplo, quando os homens se dirigem a mulheres, utilizando expressões familiares (o nome próprio) ou íntimas (“minha menina”, “querida”, etc), mesmo em uma situação formal (uma profissional). Atitudes desdenhosas assim e de tantas outras maneiras “contribuem para construir a situação diminuída das mulheres e cujos efeitos cumulativos estão registrados nas estatísticas da diminuta representação das mulheres nas posições de poder, sobretudo econômico e político” (Bourdieu, 2022, p. 101-102).

As próximas passagens da obra indicaram o discurso convencido do príncipe, ao narrar sobre suas lutas, sustos e vitórias pelos caminhos até chegar à torre. São passagens que merecem destaque, pois o personagem se vangloria de acontecimentos que, se fossem apresentados apenas pelo texto escrito, fariam acreditar que os enfrentamentos teriam sido grandiosos, o que não se sustenta, ao se checar nas ilustrações que a caracterização masculina dotada de forças superiores e invencíveis é desconstruída de forma hilária.

Para aparentar virilidade, bravura e coragem, o príncipe encena, por meio de seu discurso, ter experienciado aventuras arriscadas e perigosas, fator que, segundo Bourdieu (2022), justifica-se pelo receio de perder o respeito dos grupos masculinos e femininos, e ser rotulado como “fraco”, “delicado”, “mulherzinha”.

Na sequência, a narrativa, mais uma vez, rompe com padrões socioculturais acerca de gênero e revela uma princesa decidida e atuante, que subverte o conto tradicional: para dar fim ao feitiço, ela roubou um beijo do príncipe que, por sua vez, demonstrou rubor e embaraço. Soninha ressignifica, assim, todas as suas leituras literárias, trazendo para sua realidade feminina o direito de desvelar-se de tabus, preconceitos e valores moralizantes que, por tantos séculos, cobriu a mulher de pudor, receio e inércia.

Essa passagem da obra permite estabelecer um paralelo com discussões feitas por Adichie (2017), que convida a refletir sobre as razões pelas quais, nas sociedades atuais, ainda é incomum a mulher “pedir um homem em casamento”. Partindo da premissa inscrita na primeira “Ferramenta Feminista”, a autora pontua que uma mulher que tenha valor em pé de igualdade com o homem não precisa esperar por esse pedido, uma vez que, é um passo gerador de mudanças, tanto para ela quanto para ele. É possível concluir, portanto, que aceitar que a princesa tenha beijado o príncipe é, no mínimo, aceitar que ela tem seus desejos e estes não precisam ser reprimidos.

Adiante, príncipe e princesa partem montados a cavalo, sendo nítido o deslumbramento da protagonista diante de sua suposta libertação. De braços inteiramente abertos (com sua mala em uma das mãos), cabelos dispersos, de olhos fechados, ela goza de sua “soltura” e conclui, precipitada: “Agora, sim, tudo deu certo!” (Kemp, 2013, p. 12). Com isso, Soninha cria expectativas de uma vida plena de sonhos que possam ser compartilhados e respeitados por seu par. Por outro lado, é visível, na imagem do príncipe, a postura ereta e polidez com que guia o cavalo, o que pode ser analisado como fratura na tradição hierárquica de gêneros, bem como inversão do que fora imposto historicamente aos corpos feminino (elegância e meiguice) e masculino (descuido e robustez).

Nos contos tradicionais, o destino aceito pela princesa seria viver o resto de seus dias em meio às construções suntuosas do reinado. Entretanto, Soninha esperava ser levada a outros territórios, onde pudesse descobrir e explorar lugares nunca vistos. E por isso, quando o príncipe anuncia que chegaram ao seu castelo e determina que lá “viveremos os dois numa cobertura fabulosa” (Kemp, 2013, p. 14), a princesa não disfarça sua frustração e, logo, o contesta: “Mas, príncipe, eu quero sair por aí, fazer coisas divertidas e me distrair” (Kemp, 2015, p. 15). A personagem feminina, numa atitude reivindicatória, explana seus desejos, conduta minimamente ou não reparada nos contos de fadas, já que princesas e rainhas sempre deveriam ocultar suas decepções e silenciar suas vontades.

Em suas discussões, Bourdieu (2022) explana a noção de que as mulheres ficam a maior parte do tempo inseridas no *lôcus* doméstico e envolvidas apenas com os infindáveis atributos do lar, cuidados com os/as filhos/as, marido e, portanto, isoladas do “mundo real”, diferente dos homens que sempre estão em diversos e “exóticos” lugares. Com base nessa noção, é possível concluir que, nesse ponto da narrativa, Soninha retorna à posição anterior: está novamente confinada, sufocada pelas convenções sociais e dominação masculina.

A postura de Soninha leva o príncipe a questionar o que ela aprendera na “escola de princesas”, indagação sugestiva, pois, o que ele esperava era uma esposa dócil, passiva e acomodada, que se adequasse aos protótipos modos de vida da monarquia. E os desapontamentos não param por aí, porque o príncipe se impõe de forma autoritária sobre ela: “Eu uso armadura, você usa vestido. Escolha um: seu armário está sortido. Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina” (Kemp, 2013, p. 17).

O príncipe exhibe uma série de vestidos e calçados pomposos, comprovando ser alienado à ideia de que aos homens convém a valentia com sua roupa de guerreiro salvador e, às mulheres, a fragilidade, com suas vestes de donzela delicada e regras de etiqueta. Aqui há uma exposição das representações estereotipadas em relação aos corpos feminino e masculino.

Na continuidade da trama, há um ponto crucial, sugestivo de que a princesa tenha tomado consciência de que ter seguido sua vida junto ao príncipe pode não ter sido a escolha mais acertada. E mais uma vez, angustiada, ela sobe ao alto do castelo, como fazia em sua antiga torre, e avista com uma luneta (e reapareceu o pássaro amarelo sobre o objeto) um ser normalmente temido por todos/as: o dragão vermelho.

Chevalier e Gheerbrant (2023) explicam que, na China, o dragão é símbolo do imperador, potência celeste criadora, representando, funções grandiosas e ritmos da vida, o que garantirá a ordem e a prosperidade. Os estudiosos apontam também que, na perspectiva de análise clínica, proposta por Jung, o herói deve tirar forças de suas potências destrutivas, permanentes no inconsciente para se salvar e derrotar o dragão. Universalmente considerado o símbolo do princípio de vida, o vermelho cor de fogo lança como um sol seu brilho com uma força imensa e irredutível; “ele é a imagem de ardor e de beleza, de força impulsiva e generosa, de juventude, de saúde, de riqueza, de Eros livre e triunfante [...]” (idem, p. 1031).

Surpreendentemente, Soninha não expressa medo do dragão que também não se apresenta ameaçador. E, na oportunidade, ela o convida para um chá, convite prontamente aceito pelo monstro. Nesse momento de aproximação com o dragão, a princesa manifesta sua indignação por estar se sentindo aprisionada no castelo. E a fera também se mostra zangada com o príncipe. Ambos trocam suas inquietações e, a partir daí, firma-se uma relação amistosa.

Na sequência, há o estágio da narrativa em que o dragão espirra, em decorrência do ato de cheirar um perfume, revirando todo o quarto da princesa onde tomavam chá. Conforme a ilustração do livro, Soninha aparece imersa no ar, em meio a inúmeros objetos, espantosamente, de cabelos curtos e sem a coroa na cabeça, o que indica um corte, uma mudança de perspectiva da personagem que dá outro rumo à sua vida.

Vale ressaltar que o perfume simboliza a luz; já o espirro representa uma manifestação abrupta do sagrado para aprovar ou punir, assinalando uma ruptura do *continuum* temporal (Chevalier e Gheerbrant, 2023). Portanto, supõe-se que o dragão representa, na narrativa, a interrupção do ciclo de confinamento e submissão pré-estabelecidos à princesa e, como um lampejo, cintila uma nova ordem, a que se apresenta nas cenas posteriores da história.

O príncipe, contrariado, comparece ao jardim e logo censura a princesa que estava caída num vaso com planta: “Princesa Soninha! Quanta revolta! [...] Por que seu vestido está todo imundo?” (Kemp, 2013, p. 24). Nessa passagem, percebe-se um relacionamento raso e insignificante, uma vez que, o príncipe não demonstra preocupação em saber se a jovem estava bem, mas tão somente com sua aparência. A ideia romantizada do príncipe acerca de

uma princesa terna e encantadora se esvai, vendo a jovem em condições que fogem ao padrão, e por essa razão, ele a deprecia: “Você é a pior princesa do mundo” (idem).

A partir do momento em que a protagonista descumpre as normas impostas, o príncipe passa a tratá-la por Sônia. A forma de tratamento variou de acordo com a maneira como ela reagiu. Saffioti (2015) foi esclarecedora ao descrever vários dos elementos que caracterizam o regime patriarcal de dominação, exploração das mulheres pelos homens:

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordados, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. (Saffioti, 2015, p. 37).

A passagem a seguir consiste em um dos trechos mais fortes da narrativa, uma vez que, a protagonista decide subir no dragão e, com altivez, enfrenta o príncipe, pronunciando:

Sou a pior princesa do mundo.
Meu cabelo precisa de um trato.
Ficou tudo destruído, mas eu não ligo,
Prefiro viajar com meu amigo. (Kemp, 2013, p. 26).

Percebe-se um movimento dialético na construção narrativa, refletindo um “jogo” linguístico que leva a pessoa leitora ao entendimento de que a protagonista se assume como “a pior princesa do mundo”, como forma consciente de se contrapor à ideia de mulher subordinada ao modelo arcaico e patriarcal de sociedade. Ela não se importa com os julgamentos da figura masculina, mas tão somente em viajar na companhia de seu parceiro dragão.

Nesse contexto, não se pode desconsiderar que viagem simboliza a busca da verdade, da paz, podendo, além disso, “expressar um desejo profundo de mudança interior, uma necessidade de experiências novas, mais do que um deslocamento físico. Segundo Jung, indica uma insatisfação que leva à descoberta de novos horizontes” (Chevalier e Gheerbrant, 2023, p. 1038). Por conseguinte, a princesa prefere renunciar a relação abusiva com o homem que sufocava seus desejos e prazeres para, finalmente, reelaborar seus projetos com suas convicções e seu jeito de ser.

O príncipe foi afastado da princesa pelo dragão que lhe soltou uma baforada de fogo. Trazendo comicidade ao fato, a ilustradora adicionou à imagem um sapo de coroa que enfrentou com uma espada o fanfarrão derrotado e caído no lago. Finalmente, chega o momento triunfal em que a protagonista sobe no dragão voador e, com os braços abertos, expressa leveza e alegria em seu semblante.

Curiosamente, visualizamos nas primeiras páginas do livro (antes da chegada do príncipe) três ou quatro pássaros amarelos próximos da princesa, sendo um de tonalidade mais dourada. E nesse final, surgem sete pássaros. Chevalier e Gheerbrant (2023) expõem que o pássaro pode representar a alma que se liberta do corpo, os estados espirituais ou até mesmo um símbolo de amizade dos deuses para com os homens; o amarelo-ouro, de proveniência divina, por sua vez, se torna atributo do poder dos príncipes, reis, imperadores. Já o número sete representa o sujeito perfeitamente realizado. Portanto, sugere-se que os pássaros em sua totalidade vêm para enaltecer a plena/perfeita liberdade e o cumprimento dos desejos da jovem princesa, tornando-a efetivamente realizada.

Desde que existe, desde o começo dos tempos, a literatura olha a singularidade humana, a luta de um ser humano entre o que é e o que quer ou pode ser. Ela busca uma verdade que nem começa nem termina nas palavras. Para conseguir que essa verdade não seja só de palavras, luta contra o oficial de uma língua e de uma sociedade. Luta contra a homogeneização dos discursos, nos convida a ser pessoas que pensam e sentem de uma maneira própria (Chevalier e Gheerbrant, 2023, p. 145).

A figura feminina, na personificação de Soninha, rompe com o sexismo e os papéis estereotipados e pré-determinados a homens e mulheres, uma vez que, ao término da narrativa, a princesa surge triunfante montada no dragão, inclusive, armada com escudo e espada. Sua coroa de asas douradas, brilhantemente ilustrada, reafirma sua libertação. Já a expressão final “e viveram felizes os dois”, sem a locução adverbial “para sempre”, sugere ruptura com a idealização de uma felicidade eterna, como inscrito nos contos de fadas tradicionais; além disso, permite inferir a possibilidade de a realização pessoal/coletiva não estar condicionada ao casamento nem relacionada, exclusivamente, às atribuições domésticas, à maternidade, conforme os padrões sociais, e sim ao potencial singular de cada sujeito para ser/estar no mundo de forma autêntica.

3.2.2 *Escola de príncipes encantados*: costurando o futuro com talento e coragem

O livro literário *Escola de Príncipes Encantados* foi escrito por Eliandro Rocha²² e ilustrado por Thiago Lopes²³, tendo sido lançado pela Editora Callis no ano de 2015.

Na obra, destaca-se a maneira sensível com que o narrador, configurado na coroa real, introduz a narrativa e segue deixando marcas de sua onisciência e, por vezes, de interlocutor do

²² Eliandro Rocha tem formação em Marketing, é contador de histórias e autor, tendo estreado na literatura para crianças em 2013.

²³ Thiago Lopes é ilustrador e designer. Já ilustrou diversos títulos no Brasil, além de desenvolver projetos editoriais e expográficos com variadas linguagens.

protagonista: “Desde a primeira vez que o vi, sabia que aquele menino não era igual aos outros que conheci” (Rocha, 2015, não paginado). A história retrata os percalços de um garoto, nascido em berço real, educado por um regime limitado apenas a regras e boas maneiras.

A narrativa apresenta, de início, um processo intertextual explícito, ao fazer referência a elementos recorrentes nos contos de fadas clássicos: o universo dos castelos, reis, príncipes, rainhas, princesas etc. A história começa com o protagonista, um menino de dez anos de idade, sendo comunicado pelo pai sobre a decisão de que ele, na condição de príncipe, iria para a escola de príncipes encantados, onde deveria ficar por oito anos. O comunicado deixou o menino desapontado e insatisfeito:

Mas, papai, não quero ser príncipe encantado, quero ser conhecido pelo meu nome. [...] As pessoas sabem o nome dos anões, dos animais, das princesas e nunca lembram o nome dos príncipes encantados, que escalam torres, desbravam florestas, matam dragões, procuram a dona do sapato perdido, despertam princesas adormecidas e, mesmo assim, ninguém sabe como se chamam. Quero que saibam meu nome. (Rocha, 2015, não paginado).

Mesmo colocando suas angústias, o menino é severamente repreendido por seu pai, com base em argumentos pautados no ponto de vista histórico das convenções sociais ditadas pelo sistema imperial e forte patriarcado. Apesar de notar a tristeza e o silêncio do menino naquele momento, a mãe não o acolhe, mesmo sendo esse o seu desejo. Ela obedece ao rei e se retira de cena junto ao “seu soberano”. Na narrativa há uma clara demonstração da submissão da rainha que, em certa medida, se cala perante o sofrimento do filho e, portanto, coopera para a perpetuação do regime patriarcal.

Na sequência da narrativa, há uma ilustração da cena em que o menino adentra a sala de honrarias no palácio e se senta no trono do pai, segurando uma espada com uma mão e uma maçã, já mordida, com a outra. Consideramos interessante o que esses elementos podem trazer à análise.

Recorrendo mais uma vez a Chevalier e Gheerbrant (2023), é possível afirmar que a espada é o símbolo do estado militar e de sua virtude, a bravura, bem como o poderio, que pode aplicar-se contra a injustiça, a maleficência e a ignorância (aspecto destruidor) ou estabelecer/manter a paz e a justiça (aspecto construtor). Já, a maçã simboliza o fruto do conhecimento e da liberdade. Cortada em dois, no sentido perpendicular do eixo do pedúnculo, encontramos um pentagrama, símbolo tradicional do saber, desenhado pela disposição das sementes.

Com esses dois elementos em mãos, o príncipe questiona: “Serei um bom rei? As pessoas me conhecerão pelo meu nome?”. Ele se depara, de um lado, com a espada podendo

servir ao seu reino de forma ofensiva e, de outro, se alimenta com a maçã, talvez na ânsia por uma luz, uma solução, um saber que pudesse orientá-lo na escola de príncipes, de forma a não ser um simples “visitante”, mas alguém que de fato fizesse a diferença por conhecer e se tornar conhecido por sua identidade.

Apesar da contrariedade, o menino não tem escolha e vai obrigado à escola de príncipes encantados. Lá, chega timidamente, mas logo se enturma com os demais príncipes, mostrando-se gentil e elegante; afinal, aprendera com sua mãe a ser sempre muito amável. Demonstra habilidades em algumas áreas, porém, na aula de bravura, cuja prova é cortar a cabeça de um filhote de dragão, o príncipe só chora e grita com a criatura ao colo, disposto a atacar os príncipes que cumprissem a tarefa de machucá-lo. Vale ressaltar a sensibilidade com que o ilustrador registrou a cena, em uma imagem sugestiva de profunda cumplicidade entre o menino e o dragão, que também chora desesperado. Pela imagem apresentada na página ao lado, na qual o diretor da escola aparece intrigado, na presença de outro príncipe demonstrando não compreender o que está se passando, é possível inferir que toda a cena está sendo encarada com estranheza e reprovação.

Chombart de Lauwe (*apud* Saffioti, 2015) mencionou pesquisas de mais de 50 anos atrás que comprovaram o processo de atrofiamento de glândulas lacrimais em homens por desuso, pois chorar era encarado como fraqueza e algo inadmissível ao mundo masculino, afinal, um dos padrões machistas é o de que “homem não chora”. Do mesmo modo, se um homem manifesta carinho com o próximo, investe em cuidados estéticos com seu corpo, vestimentas ou sua casa, é qualificado como vaidoso, delicado, efeminado.

O ocorrido com o garoto foi motivo para ganhar um zero na disciplina e ser expulso da escola de príncipes encantados. Aqui, é possível perceber uma crítica ao sistema escolar, representado pela “escola de príncipes”, que adotou como critério avaliativo uma única prova eliminatória para definir a coragem dos príncipes: a capacidade de matar, violentar, agredir. Ora, a escola é um lugar em que se perpetua o disciplinamento, a vergonha, a culpa. Logo, na narrativa, expressões identitárias que fogem aos padrões impostos socialmente são censuradas e controladas, a fim de se manterem formas estereotipadas (heteronormativas) de sexualidade e de gênero.

Com o retorno do príncipe ao castelo, o rei o ignora por completo, o que deixa o menino muito triste e cabisbaixo por muito tempo. O que muda esse quadro deprimente é o encontro do príncipe com a costureira da rainha, marcado pelo dia em que a velhinha vai ao castelo. A mãe que tenta de tudo para alegrar o filho, pede para que a velhinha faça uma roupa para o príncipe ir à festa que o rei oferecerá à rainha. Nessa passagem da história, há um trecho interessante: “A costureira abriu uma grande arca e convidou o garoto para escolher os

tecidos de sua roupa. Eram muitas cores e texturas. Ele sorriu ENCANTADO” (Rocha, 2015, não paginado). A palavra “encantado” aparece destacada em letras garrafais, de modo a possibilitar a inferência de um sentido diferente do encontrado nos contos de fada, já que, no contexto da obra, a expressão do príncipe indica que ele fica realmente deslumbrado, maravilhado, ao passo que, na tradição dos clássicos, a condição de “encantado” é atribuída à personagem estereotipada do príncipe, sugerido como uma entidade imaginária, vazia de sensações e sentimentos que caracterizam o ser humano.

O príncipe passa a visitar a costureira e sempre volta muito feliz para o seu castelo. Isso deixa o rei um tanto intrigado, mas a pedido da rainha que se contenta em perceber a alegria do garoto, a amizade é permitida por seu pai. Aqui, mais uma vez, percebe-se a forte dominação masculina na figura do rei, que precisa evidenciar sua superioridade não apenas sobre o filho, mas também sobre a esposa que nada faz sem seu consentimento.

Para além da amizade entre costureira e príncipe, a narrativa é assinalada pela revelação do talento do jovem que desenha, corta e costura muito bem (justificado pelas visitas frequentes à casa da mulher), fato divulgado quando a velhinha vem a falecer, deixando de fazer parte da trajetória do príncipe. Em termos estéticos, ressalta-se a sutileza do anúncio da morte da personagem: “Numa manhã chuvosa, ela não acordou mais”. Instaure-se, assim, a sugestão de um processo cíclico que envolve a vida e a morte, considerando-se que a morte da costureira teria propiciado o “nascimento” do costureiro, que “apesar de muito triste com a morte de sua amiga, não deixou ninguém sem receber as encomendas”.

Nesse trecho da obra, o desejo do príncipe se cumpre: ser reconhecido por seu nome. “A notícia se espalhou depressa e todos queriam conhecer o príncipe costureiro. Era grande a fila de rainhas e princesas à porta do castelo querendo um vestido do grande príncipe VALENTINO” (Rocha, 2015, não paginado). O príncipe Valentino tem seu nome revelado na narrativa, somente a partir do momento em que ele se estabelece em sua profissão de costureiro, levando adiante o legado da velha amiga que um dia a mãe lhe apresentou.

Como já se poderia prever, a escolha do príncipe em ser estilista e costureiro é reprovada pelo pai, mas a grande reviravolta pode ser percebida quando o narrador afirma que, apesar da contrariedade do rei, “quem mandava no castelo era mesmo a rainha, que estava orgulhosa do príncipe”. Nossa hipótese é a de que, vendo o enfrentamento do filho para com o pai, a rainha finalmente se vê motivada a ocupar seu espaço como mulher, “tomando as rédeas” da situação.

Louro (2014) já explanou que o poder se exerce em várias direções e, portanto, não se estabelece em uma relação de via única. Romper a lógica dicotômica dos polos

masculino e feminino significa perturbar a noção simplista e reduzida de homem dominante *versus* mulher dominada.

Outro trecho marcante do livro literário refere-se ao momento em que o príncipe Valentino conhece a princesa Sofia que, por sua vez, apresenta uma faceta triste de sua história e é sensivelmente ouvida pelo rapaz:

- Não quero ser rainha [...] Minha mãe quer que você faça o mais belo vestido pra me levar a um baile e oferecer minha mão em casamento a um príncipe que nem amo. Não quero ser rainha! Não quero ficar sentada ao lado de um rei cuidando dos filhos e dos afazeres reais. Quero construí-los do meu jeito.
- Valentino sentiu o coração disparar. Sem pensar muito, afastou-se da princesa e foi até a mesa do chá.
- Quero me casar com Sofia! – gritou ele. – Se ela aceitar, é claro. (Rocha, 2015, não paginado).

Embora possa ser considerado imediatista o pedido de casamento feito pelo príncipe Valentino à princesa Sofia, já que ele conhece a moça naquele momento, é necessário atentar para sua ressalva de que ela pode aceitar seu pedido, caso seja seu desejo. Ele oferece a ela a opção de negar, algo inexistente, por exemplo, em um conto de fadas tradicional e, muito menos, na história real dos casamentos arranjados que predominaram por muito tempo, em tantas culturas, e que ainda continuam a existir em alguns países.

Segundo Feiler (2021), os casamentos arranjados são uma prática cultural antiga, consistindo na escolha de parceiros pelas famílias, levando-se em conta fatores como tradição, *status* social e vínculos familiares. Conforme dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Índia contabiliza o maior índice de noivas crianças do mundo, estimando-se que pelo menos 1,5 milhão de meninas com menos de 18 anos de idade se casam anualmente. Isso implica aumento do risco de violência e exploração para as meninas, já que enfrentam abuso físico, sexual e emocional pelos maridos e famílias dos maridos, além das responsabilidades domésticas atribuídas de modo precoce.

Em 2016, o Brasil registrou um total de 1,09 milhão de casamentos ou uniões. Dentre esses, 137.973 envolveram pessoas com até 19 anos, sendo 28.379 meninos e 109.594 meninas. Os casamentos arranjados e o casamento de menores de 18 anos representam uma séria violação dos direitos das jovens, impactando negativamente seus estudos e futuro. Essas práticas limitam o acesso à educação e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, perpetuando ciclos de pobreza e desigualdade de gênero. (Feiler, 2021).

Para combater essas práticas, é crucial desafiar as normas sociais e culturais que amparam o casamento arranjado, fortalecer a política por direitos de igualdade de gêneros e garantir o consentimento livre e informado nos relacionamentos.

Um dado importante na escrita do livro infantil é que “a princesa não tinha pai, e a mãe era quem decidia seu futuro” (Rocha, 2015, não paginado). Ora, esse trecho demonstra a presença predominantemente matriarcal na vida da princesa. Por outro lado, apesar da autoridade da mãe sobre a filha, a narrativa inaugura, nesse caso, um pensamento flexível por parte da rainha que, percebendo o contentamento/identificação da jovem com Valentino, consente o casamento entre os dois.

Chama atenção outro aspecto interessante trazido pelo autor da obra: a visita de uma princesa e rainha negras ao castelo de um príncipe e rainha/rei de cor branca, culminando na união das famílias, por meio de um enlace matrimonial. Nesse sentido, é possível afirmar que, mais uma vez, a narrativa quebra paradigmas com a habitual figura da princesa branca, pacata e romântica, trazendo à tona uma mulher negra, ativa e convicta quanto a seus valores e suas habilidades práticas, capazes de coadunar com o perfil de um homem branco, sensível e firme em seu talento “atípico” para um príncipe e a figura masculina. Essa ruptura de paradigmas acerca da vivência do masculino e do feminino é reforçada na obra por meio da declaração da princesa Sofia sobre suas aspirações para a própria vida: “Não quero ser rainha! Não quero ficar sentada ao lado de um rei cuidando dos filhos e dos afazeres reais. Quero construir castelos. Quero desenhá-los e construí-los do meu jeito” (Rocha, 2015, não paginado).

Vale, portanto, reforçar que ambas as personagens apresentam características que até poderiam levar a pessoa leitora a identificá-las como em posições “desviantes” das convenções sociais, porém, o que a narrativa evidencia é que um homem pode sim, chorar, ser sensível e exercer uma profissão mais comumente exercida por mulheres; do mesmo modo, a mulher não precisa se ocupar exclusivamente com tarefas domésticas e maternidade, ela pode seguir uma carreira profissional e atender seus próprios desejos.

Na penúltima página do livro, se pode ver a agradável surpresa através dos dizeres: “Valentino e Sofia são muito felizes, cada um do seu jeito. Talvez não para sempre, mas por muito tempo!” (Rocha, 2015, não paginado). Conclui-se, assim, que essa é também uma obra que rompe com a ideia de um relacionamento eterno, como colocado nos contos tradicionais (“foram felizes para sempre”), evidenciando que as personagens estão felizes, porque se respeitam e se permitem ser e estar no mundo, conforme seus desejos e individualidades.

Em um conto de fadas tradicional, esperaríamos a imagem da rainha cuidando de seu filho, preferencialmente dentro do castelo (diga-se de passagem, “segura” e “protegida”), ao passo que o rei estaria enfrentando algum perigo ou derrotando um inimigo fora de suas acomodações reais. Mas, o que podemos contemplar na última página da obra é a ilustração de Valentino, agora rei brincando com seu filho, enquanto a esposa rainha está construindo

um castelo na árvore. Nesse caso, a masculinidade hegemônica, marcada por força física, agressividade e competitividade é substituída por outros códigos de representação, outros tipos de comportamentos, sentimentos e interesses (Sabat, 2001).

Nesse sentido, Connel (1995) afirma:

Uma nova política do gênero para os homens significa novos estilos de pensamento, incluindo uma disposição a não ter certezas e uma abertura para novas experiências e novas formas de efetivá-la. No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar. (Connell, 1995, p. 205).

E cuidar dos filhos não significa que o pai presta um favor à mãe da criança, mas que ele está assumindo prontamente sua responsabilidade como pai. E do mesmo modo, com relação aos afazeres domésticos, não implica que ele está ajudando a mulher, mas cumprindo seu papel colaborador por compartilhar da mesma moradia.

De modo geral, percebe-se a força do feminino manifesta nas escolhas feitas pelo autor da obra: a coroa real como narradora; o posicionamento da rainha mãe do protagonista, diante dos desafios vividos por seu filho (possíveis efeitos de sentido – carinho, ternura, cumplicidade – das expressões utilizadas na voz narrativa, ao se referir ao protagonista: “meu menino”, “nosso menino”, “nosso garoto”); o perfil da costureira chamada pela rainha para fazer a roupa que o príncipe usaria no baile; a valorização das diversas personagens femininas presentes na história narrada.

Além disso, a história é marcada pela ruptura de estereótipos machistas, contemplando uma visão libertadora que, no desenvolver do enredo, promove a emancipação de um príncipe e uma princesa, quanto aos seus papéis na sociedade. É importante chamar atenção, ainda, para o trabalho do ilustrador da obra, Thiago Lopes, que, rompendo com estereótipos dos contos de fada clássicos, traz o perfil de uma princesa negra, em um diálogo pertinente com o texto de Eliandro Rocha.

3.2.3 *Tal pai, tal filho?*: O que um menino bailarino tem para ensinar a seu pai?

O livro literário *Tal pai, tal filho?* foi escrito por Georgina Martins²⁴ e ilustrado por

²⁴ Georgina Martins é professora doutora de Literatura infantil e juvenil da Pós-Graduação em Literatura infantil e juvenil da Faculdade de Letras/UFRJ. É escritora (autora de *O Menino que brincava de ser, Minha família é colorida, Uma maré de desejos, Em busca do mar*, etc.) e colunista da Revista *Ciência Hoje*.

Sergio Serrano²⁵, publicado em segunda edição no ano de 2015 pela editora Scipione.

A história em versos livres rimados (semelhante ao estilo de cordel) é contada por um narrador onisciente, intercalando falas na 1ª e 3ª pessoas. O enredo se desenvolve em tempo linear, com personagens não nomeadas, abordando a relação entre pai e filho, tendo a mãe um papel secundário. Os espaços delimitados variam entre a casa das personagens, provavelmente situada na região nordeste do Brasil, e a escola onde o filho do casal frequenta.

Na capa da obra, constam imagens de uma pessoa fotografando (com uma máquina fotográfica sanfonada) um homem e um menino ao fundo do lado direito, havendo árvores, um pássaro e cactos à frente do lado esquerdo. Os elementos visuais e o título da obra, apresentados na capa, sugerem que as pessoas fotografadas sejam pai e filho.

Logo no início da obra, o pai é caracterizado como “homem severo”, que tem o hábito de contar muitas histórias ao “menino”, inclusive, sobre o ícone histórico do Nordeste brasileiro, o Capitão Virgulino, mais conhecido como Lampião. Nessas histórias, recebem destaque a coragem e a valentia dos cangaceiros, intitulados pelo contador das façanhas do cangaço como “tudo cabra-macho”, intencionando inculcar na criança ideias e concepções machistas, como expresso a seguir: “Decerto que o pai contava as histórias de coragem por temer que o seu menino se perdesse em vadiagem” (Martins, 2015, p. 6). Nesse contexto, o ilustrador criou uma imagem imponente, entrelaçando sentidos com o discurso tecido pelo escritor: três jagunços armados com suas espingardas e cartucheiras, montados sobre seus cavalos.

Embora a obra *Tal pai, tal filho?* não seja considerada literatura de cordel, é importante salientar que esse gênero destaca a identidade sócio-histórico-cultural do Nordeste brasileiro, enaltecendo a linguagem, as crendices, a cultura em geral, entre outros aspectos que personalizam o povo da região. De algum modo, propaga a visão de mundo construída a partir das experiências populares. O imaginário coletivo, nesse sentido, é retratado por meio dos símbolos e de outras representações características do universo regional mobilizado na obra, evidenciando, inclusive, marcas ideológicas presentes nos discursos dos interlocutores representados. Daquele universo, ressaltam-se, na obra, os principais padrões impostos pela sociedade ocidental ou patriarcal, como definidores da masculinidade: força, virilidade, poder,

²⁵ Sergio Palmiro Serrano é um artista que transita por diversas linguagens: teatro de animação, música, desenho gráfico, ilustração, bonecos e autômatos. É também autor e contador de histórias. Seu trabalho mais conhecido é o programa *Bau de Histórias*, produzido pela TV *Rá Tim Bum* e exibido desde 2005 até 2020. Na TV também participou como apresentador do premiado programa de educação ambiental *Caderninho Verde e suas Estórias*, exibido na TV Cultura, onde também foi roteirista, criou os bonecos e a trilha sonora original. Em 1992 fundou a *Cia Teatro de Papel* e, em 1999, a *Cia Ópera na Mala*, onde criou e produziu mais de 20 espetáculos dedicados ao público infantil apresentados no Brasil, América do Sul e Europa.

trabalho, paternidade. A imagem do nordestino como um homem rude, valente, guerreiro, portanto, é a explorada a partir do personagem pai, supostamente como forma de colocar em xeque esses padrões que, embora de maneira menos explícita, perpassam a formação das crianças do sexo masculino, em geral.

Vale acrescentar que, mesmo sendo registrada por escrito, a literatura de cordel continua sendo identificada com a modalidade oral, e é cultivada para ser lida, memorizada, declamada, autenticando a expressão sociocultural do povo sertanejo. Segundo Silva e Pereira (2014, p. 6), “O cordel vem apresentar este homem, ligado ao Nordeste tradicionalista e conservador, em que viver significa ser forte, sofrer, mas lutar e esperar por dias melhores”. Sendo assim, na obra literária em questão, na medida em que o filho vai crescendo, o pai passa a demonstrar maior dureza, educando-o sob um regime disciplinar e rigoroso, a começar pelo linguajar utilizado durante as conversas com o garoto.

– Homem que é homem não pede colo e não chora. Você não é mais criança, tudo mudou agora!
 – Menino, tome cuidado, fale grosso, ande direito. Não mexa assim com as mãos, seja homem; olhe o respeito! (Martins, 2015, p. 6).

E mais uma vez, Sérgio Serrano apresenta uma ilustração sensível, na qual é possível visualizar o menino cabisbaixo com uma lágrima no rosto, supostamente entristecido pela rudeza do pai. Nesse caso, a linguagem patriarcal exerce uma função exímia no controle sobre o filho, intimidando-o pela coerção, autoridade e censura contidas no significado das palavras e expressões estereotipadas, tais como: “fale grosso”, “ande direito”, “seja homem”.

É possível afirmar que tornar penalizáveis atitudes e gestos considerados incorretos ou inadequados e recriar maneiras de se viver a sexualidade, relacionando-as à imoralidade e à indecência, ainda faz parte de vários setores sociais, como sistemas disciplinares que se utilizam de mecanismos vexatórios, tais como a humilhação, a frieza, o sarcasmo (Foucault, 2014). Desse modo, na obra, a mãe do menino, embora afetuosa e preocupada, não se contrapõe, inicialmente, às imposições do pai para com seu filho. Ao contrário, reforça os rótulos heteronormativos numa posição conformista:

– Meu filho, a culpa é sua, você já é rapaz. Homem não fala fino nem anda mexendo as mãos. Tome tino, meu menino, que seu pai é valentão.
 – Minha mãe, qual é o problema de mexer assim com as mãos? Não sei andar de outro jeito. Não grite comigo, não.
 – Esse seu jeito, menino, preocupa por demais. Tome jeito, tome tino, não aborreça seu pai. (Martins, 2015, p. 9).

Com isso, evidencia-se que uma concepção solidamente polarizada acerca dos gêneros introjeta nas mentes maneiras “adequadas” de expressar a masculinidade hegemônica, construídas socialmente e mediadas por relações de poder. E quando homens se distanciam dessas maneiras, com gestos e outras manifestações, estão sujeitos à repressão, discriminação ou subordinação (Louro, 2014).

Na obra, o pai do menino o fiscaliza e o critica quanto aos seus brinquedos, roupas, cadernos, jeito de andar e, até mesmo, o desaprova em relação à facilidade em determinada disciplina escolar e dificuldade ou recusa a outras. Quer dizer, crianças são instruídas a representar culturalmente características sexuais, modos de conduta que comprovarão suas identidades de gênero. Segundo Sabat (2001), comportamentos que divergem de padrões heterossexuais são encarados como “desviantes”, anormais e, por isso, representam uma ameaça aos grupos dominadores.

O trecho em que o pai critica o desempenho escolar do filho – “E a aula de Educação Física, me diga por que faltou? Tirou quatro em Matemática? Dez em Literatura? Vixe, menino, vê se para de frescura. Isso lá é coisa de homem?” (Martins, 2015, p. 10) – faz lembrar que as mulheres foram, por muito tempo, desencorajadas e impedidas de aprender, ampliar e complexificar seus conhecimentos em diversas áreas, entre elas, a Matemática. Os preconceitos culturais de que as jovens não tinham talento e habilidade na área de Exatas, atrelados à matriz patriarcal, dificultaram a participação das mulheres em vários setores da sociedade e, conseqüentemente, restringiram as contribuições femininas para a Ciência. Por mais que já tenham sido reduzidos alguns impactos das desigualdades de gêneros, é preciso continuar desconstruindo estereótipos e discursos, tais como: “Matemática não é ciência para mulheres” assim como “Literatura não é para homens” (Melo, 2017).

Na ilustração da página 11 do livro, observamos o menino sem camisa, de short numa posição tranquila e leve, marchando com um guarda-chuva roxo.

- Cruz em credo, ande direito, você é menino ou menina? Desfilando desse jeito vai querer ser bailarina.
- Mas, meu pai, estou brincando de parada militar, você sabe que um soldado tem que saber desfilar. (Martins, 2015, p. 10).

Nessa passagem, o pai se entusiasma por pensar que o menino se tornaria um “homem de respeito”, já que o filho menciona as palavras “militar” e “soldado”, o que pode ter feito o pai fazer associações ao poder, autoridade, rigor (princípios intrínsecos ao patriarcado). Ele ainda o avisa ao filho: “Ser soldado ou marinheiro, deputado ou dentista. Só tem que tirar da

cabeça esse negócio de artista” (Martins, 2015, p. 12). E enquanto o pai elenca algumas profissões, o menino emudece e só fica imaginando o quanto deseja dançar e seguir o exemplo de sua prima bailarina. A ilustração da página 13 do livro se destaca pela imagem de uma pessoa dançando balé, evidenciando-se o contraste entre as cores rosa e preto. Essa imagem sugere uma expressão performática que abre possibilidades interpretativas no sentido de que, independentemente da identificação do menino, quanto aos gêneros, ele poderia exercer a arte da dança.

O desejo do garoto se intensifica com a festa anual do folclore da escola, quando é anunciada a apresentação musical com dança sobre Lampião, encenada por um grupo de teatro. Isso dá esperanças ao protagonista que pensa em convencer o pai a assistir à peça e mudar de posição, já que se trata do personagem de uma das histórias contadas por ele para o filho dormir na infância. No entanto, o pai se mostra inflexível: “Mulher vestida de homem, homem que vira mulher? Todos dançando em um palco? Isso é uma heresia! Não gosto de fantasia” (Martins, 2015, p. 15). É interessante o emprego da palavra “heresia”, nesse contexto da obra, porque, segundo o Dicionário Michaelis, o termo significa:

1. Doutrina contrária ao que foi definido pela Igreja católica como matéria de fé.
2. Atitude ou palavra que ofende a religião.
- 3 . Teoria ou ideia que contraria ou nega a doutrina definida por um grupo.
- 4 . Opinião absurda; contrassenso, disparate. (Michaelis).

Percebe-se, com isso, que identidade de gênero se esbarra em questões religiosas, incorrendo em concepções e conclusões doutrinadoras e antipluralistas.

Notando que o pai se mantém irredutível, o filho ousa discordar quando o chama de “turrão”. Aqui, é possível observar a primeira atitude de resistência do garoto até o dia em que ele revela: “Meu pai, já escolhi meu caminho, não tem jeito, isso é destino. Sei que vou contrariá-lo, mas vou ser um bailarino” (Martins, 2015, p. 17). A notícia é recebida com fúria pelo pai, ao passo que a mãe tenta pacificar a situação:

- Bailarino? Nem pensar, que isso nem é profissão. Não criei um filho homem pro mundo da danação.
- [...]
- Ora, deixe o menino.
- Que deixo coisa nenhuma, filho meu não cria asa, pois sabe que a porta da rua é serventia da casa.
- O que é isso, homem de Deus? Nosso filho ainda é criança; com o tempo ele esquece esse negócio de dança.
- Tomara que esqueça mesmo, porque isso não aceito. Bailarino nunca foi profissão de homem direito. (Martins, 2015, p. 18).

Ressalta-se, nesse trecho da obra, os seguintes elementos: em primeiro lugar, a mãe tenta apaziguar o conflito e, mais uma vez, não se posiciona a favor da arte almejada pelo filho.

A violência simbólica não se processa senão através de um ato de conhecimento e de desconhecimento prático, ato este que se efetiva aquém da consciência e da vontade e que confere seu ‘poder hipnótico’ a todas as suas manifestações, injunções, sugestões, seduções, ameaças, censuras, ordens ou chamadas à ordem (Bourdieu, p.75, grifo do autor).

Assim, a relação de dominação manifesta na obra se move permeada pela convivência de disposições e sua permanência se dá a partir da base sob a qual os arranjos decorreram. Em segundo lugar, a figura paterna se posiciona dominadora por aprisionar a liberdade de escolha do filho, além de desvalorizar a dança, supondo que quem a pratica perde a masculinidade e comete uma desonra. A ilustração da página 19, inclusive, traz cores e cenas fortes da mãe com um semblante desesperado e o pai em tom ameaçador, com o dedo da mão esquerda apontado para a porta da rua, demonstrando seu controle.

Mesmo após esse episódio, a intransigência do pai persiste e o jovem não vê outra saída que não seja sair de casa para cumprir seu desejo de ser bailarino. O distanciamento entre membros de uma família no mundo ocidental, especificamente, no Brasil, às vezes, pode ser visto como negativo e desrespeitoso, por isso é possível que abale a pessoa leitora. Nesse contexto, concordamos que

a literatura nos oferece seu mistério, porque, ao nos permitir entrar num outro diverso, ao incluir-nos em seu mundo e o incluindo no nosso, nos abre novas experiências de contato com o sofrimento, o assombro, a dor, o regozijo ou a maldade; e nos oferece ao mesmo tempo a cura desses sentimentos [...] (Andruetto, 2017, p. 142).

Investindo em um projeto estético sensível e afetivo, a autora menciona a consternação do filho e da mãe, passado algum tempo, como se verifica no seguinte trecho:

O pai foi ficando velho e a mãe sofrendo demais até que um dia chegou a carta do rapaz.

Minha mãe, eu sofri muito, passei fome, passei frio, mas fui obstinado, estudei com disciplina e cheguei onde sempre quis, peça ao pai que me perdoe, mas sou um bailarino feliz.

Do seu filho que te ama.

Beije o pai por mim.

Mais uma vez o pai fingiu que não estava ligando, mas a mãe, pobre coitada, só pelos cantos chorando. (Martins, 2015, p. 22).

É fundamental destacar a importante presença da figura feminina, representada na obra pela esposa subserviente e, conseqüentemente, pela mãe que acata as ordens do patriarca. Pode-se dizer, em certa medida, que as mulheres, na realidade, se calam perante o marido e regras impostas pelo pai de seus/suas filhos/as, por medo e insegurança. Mas a mãe, quando recebe a carta de seu filho, demonstra sua revolta, e isso gera uma inversão nesse “jogo de poder”, pois, cansada de tanto sofrer e agora ciente do sofrimento do filho, provocado pelo pai, ela resolve se posicionar: “Quero meu filho de volta, e é você quem vai trazer” (Martins, 2015, p. 25). Nesse caso, o poder do patriarca, embora seja negativo, incita e motiva reações de resistência por parte da mulher.

O homem se retira calado e se põe a andar sem rumo, indo parar na antiga escola onde o filho estudou. Em seu retorno para casa, depara-se com um homem que dialoga com seu filho pequeno, dando-lhe liberdade para escolher sua futura profissão (independentemente de qual fosse), com a condição de que o amor na relação pai-filho prevalecesse.

Isso sensibiliza o pai de tal maneira que ele retorna à casa disposto a se reconciliar com o filho e encontrá-lo onde quer que fosse, atitude consolidada quando ele assiste, juntamente com a esposa, a uma apresentação de dança do jovem. O curioso e surpreendente final é com a reação dos pais, que ficam extasiados ao verem o talento do filho, chegando a comparar a habilidade de dançar com si próprios. Essa reação do casal, além de promover um efeito estético no contexto da obra, explicita a vaidade humana e, ao mesmo tempo, traz à consciência, especialmente do pai, de que, quando mais jovem, ele também tinha apreço pela dança: “Puxou a minha família, acho que ao meu avô, que era um grande dançarino!”; “ele puxou foi ao pai” (Martins, 2015, 28).

O discurso coerente com a ilustração da página 31 do livro evidencia a emoção do dançarino ao ver seu pai no camarim. E apesar do apoio e do elogio explanado pelo patriarca ao filho naquele momento, o rapaz parece sentir a necessidade de uma revelação bastante significativa para a instauração de um novo relacionamento com o pai – mais sincero e de maior profundidade –, quando diz que tinha medo das histórias de cangaceiros, desde os tempos de criança, contestando representações de gêneros: “Não gosto da valentia, tampouco de toda macheza, o que gosto é da elegância” (Martins, 2015, p. 30).

O título da obra *Tal pai, tal filho?* evidencia que se o pai tinha talento para a dança, o filho também teria essa propensão (revelado apenas no final da obra), daí, a semelhança entre ambos. Todavia, no que tange ao comportamento autoritário e machista, pai e filho se diferenciaram, e, por essa razão, a indagação salientada pelo ponto de interrogação no título é tão expressiva.

3.3 Troca interativa entre as obras literárias e as crianças envolvidas na pesquisa

Conforme planejado no projeto de leitura literária, as crianças foram lembradas logo no início de cada encontro de que períodos de diálogos seriam gravados em áudio, por meio de aplicativo de celular. Foram também estabelecidos combinados com a turma, como: a) ter uma escuta atenta durante as leituras literárias, de forma que evitassem interromper ou fazer ruídos; b) levantar a mão para sinalizar à professora pesquisadora quando houvesse o desejo de expressar opiniões sobre a temática abordada; c) respeitar o tempo de fala, bem como pontos-de-vista de cada colega; d) ajudar na organização da sala de aula para que se sentassem em círculo ou semi-círculo no chão ou nas cadeiras juntamente com a pesquisadora.

A seguir, será apresentada a sistematização e análise dos dados coletados durante a pesquisa-ação. Os nomes reais das crianças participantes da pesquisa foram preservados. Para tanto, foram adotados nomes de ícones ativistas do feminismo que lutaram/lutam por direitos igualitários de gênero e outras pessoas que ainda romperam com relações heteronormativas, escrevendo, inclusive, sobre relações homoafetivas (vide anexo A).

3.3.1 E pra você? Soninha é a pior princesa do mundo?

Os encontros da primeira oficina literária se deram nos dias 22, 23 e 27 de novembro do ano de 2023, tendo duração de seis horas. O projeto iniciou-se com a leitura em voz alta da obra *A pior princesa do mundo*, realizada pela professora pesquisadora. Deve-se pontuar que não havia exemplares para os estudantes e, após a leitura disponibilizei o livro para quem quisesse manusear. Antes disso, mostrei a capa e contei à turma quem havia escrito, ilustrado e traduzido o livro. Pedi que observassem a fachada da obra e apontassem qual impressão tinham sobre as gravuras e o título.

Percebemos pela fala inicial das crianças que elas trouxeram certos marcadores dos clássicos contos de fadas quando relacionaram/compararam a capa do livro a outras histórias envolvendo princesas.

Charles e Frida sugeriram que a princesa era má. E Safo também apostou que ela fosse maldosa, inclusive por não parecer “ser caridosa com as pessoas de seu reino”. Isso de alguma forma demonstrou que na visão das crianças, as princesas são bondosas e solidárias.

Hipátia considerou pela figura, uma princesa “diferente das outras, independente e corajosa”, supondo, portanto, que as outras conhecidas são dependentes, inseguras e medrosas.

Juana pontuou que a personagem “não está usando vestimenta de princesa e é menos delicada”. A pesquisadora perguntou, então, se isso seria um impedimento para que ela continuasse na posição de princesa. E a criança respondeu que não seria impedimento, explicando:

pode ser vestido curto ou longo, sem ser muito grosso, pode ser tênis ou sapatinho, mas tem que ter coroa, coroa é obrigatório, até essa princesa que é a pior princesa do mundo está com uma coroa. E eu acho que ela deveria ser mais delicada, mas tem muitas princesas que não são delicadas e são mais independentes e corajosas.
(Juana)

Isso indicou que o comum seria encontrar a princesa com vestimentas suntuosas, possuindo características delicadas e sensíveis. E, ao fazer menção à coroa como adereço intrínseco à realeza, revelou o quanto este objeto simbólico é significativo no mundo imaginário infantil.

Audre afirmou que “a princesa está em um dragão, vestindo um vestido normal; ao invés de um sapatinho de cristal, ela está usando um tênis e ao contrário de ser certinha, ela parece ser mais custosa e teimosa”. Então, a pesquisadora a indagou, perguntando o que seria um vestido normal. A criança respondeu que seria “um vestido comum, que ela não está vestindo um vestido estufado, tanto que aparece no peitoral uns quadradinhos”.

Willian trouxe uma hipótese interessante quando disse: “ela é a pior princesa do mundo, porque deve ser muito desobediente. E ela também tá montada em cima de um dragão, né? Normalmente, nos filmes de princesa que eu já assisti, o dragão captura a princesa e, o cavaleiro vai salvar ela”.

Katherine afirmou ter achado a princesa “desajeitada”, enquanto Mary apontou que a princesa “parece ser mais rebelde, não gosta de seguir regras do reino e gosta de ter seu próprio jeito de fazer as coisas”. Clara diz ter concordado com Mary e complementou dizendo que “na maioria dos filmes não é toda princesa que sobe no dragão, porque a maioria tem medo e tem mais quem sobe no cavalo e coisas assim”.

Considereei esse momento de falas oportunizado à turma extremamente relevante, primeiro, porque se mostraram espontâneos/as e comunicativos/as. Segundo, por terem explanado associações com princesas e outras personagens vistas em livros literários e/ou filmes. Terceiro, pela exposição de ideias sugestivas traduzidas pela capa do livro. As crianças tiveram um intervalo para lanche e depois, retornamos com a leitura literária de “A pior princesa do mundo”. Durante a leitura da narrativa e apreciação das ilustrações, as crianças se mantiveram atentas e curiosas.

Após a leitura literária, lancei várias perguntas às crianças participantes da pesquisa com o intuito de provocar reflexões e suscitar opiniões convergentes e/ou divergentes, direcionadas às identidades e representações de gêneros. Procurei traçar uma linha de raciocínio da vida real das crianças contextualizada às narrativas lidas.

Iniciei a discussão, interrogando quem já havia ouvido pelo menos um conto de fadas tradicional até aquele momento e todas as crianças confirmaram que sim. Traçaram semelhanças entre a princesa Soninha (*A pior princesa do mundo*) e Rapunzel, principalmente por suas longas tranças. Contudo, também citaram nomes de princesas, protagonistas de filmes modernos, como: Mulan, Moana, Frozen.

As observações das crianças apontaram o maravilhamento e/ou espanto diante da reinvenção dessa história que, para elas se apresentou inovadora, como podemos perceber na fala de Frida que considerou “a princesa diferenciada, descolada, porque nenhuma princesa fez que nem ela [...] rejeitou o príncipe falando [...] que ela quer sair, quer viver como que é o mundo [sic]”. O mesmo se pode dizer de Willian quando pontuou:

desses contos, esse foi mais radical. Porque geralmente nos contos que eu já li, as princesas, às vezes são capturadas pelos dragões. Aí, eu nunca tinha visto, lido um conto que as princesas montam em um dragão e saem amigos e viajando pelo mundo, descobrindo histórias. (Willian)

A surpresa da maioria das crianças nos revelou que ainda não haviam tido acesso à leituras literárias que rompessem com os padrões hegemônicos de gêneros. Quando perguntei a elas como eram as princesas dos contos que já conheciam, responderam que eram bonitas, tímidas, medrosas, ao passo que os príncipes se colocavam sempre como heróis e valentes. E por essa razão consideraram atípico e ao mesmo tempo interessante estar montada em um dragão e desafiando as ordens do príncipe. Diante disso, pode-se dizer que talvez estivessem habituadas a visualizar:

a dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos [...] em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam ‘femininas’, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas [...] Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser (Bourdieu, 2022, p. 112).

Seguida da fala de Willian, Audre teceu um comentário crítico sobre as princesas convencionais, afirmando com convicção:

Eu li todos os contos que existem desde lá do antigo até agora. Mas, uma coisa que eu percebi é que falta muita coisa das mulheres ser independente, porque lá sempre... Ai, meu Deus, cadê meu príncipe para me salvar desse dragão, dessa bruxa malvada? Ai, tem que aparecer o príncipe! Por que elas não saem? Por que elas têm que ficar no castelo presas? Por que elas têm que usar roupas apertadas? Eu queria que fosse mais igual a esses livros, igual Moana que saiu lá da ilha. (Audre)

Aqui, há uma indignação de Audre perante o encarceramento feminino, dependência da mulher com relação ao homem, típicos para os tempos em que contos tradicionais foram escritos.²⁶

Segundo Bourdieu (2022), determinadas experiências colaboraram para o surgimento de uma “impotência aprendida”, ou seja, se dizem à princesa que ela é incapaz de enfrentar “a bruxa malvada” ou se falam à mulher que trocar pneu de carro é “coisa para homem”, é possível que a figura feminina se considere incompetente para tal e sequer se dê a chance de tentar executar a atividade sozinha.

[...] por essa lógica, a própria proteção ‘cavalheiresca’, além de poder conduzir a seu confinamento ou servir para identificá-lo, pode igualmente contribuir para manter as mulheres afastadas de todo contato com todos os aspectos do mundo real ‘para os quais elas não foram feitas’ porque não foram feitos para elas (Bourdieu, 2022, p. 104-105).

Outro aspecto contestado por Audre referiu-se ao modelo estético de feminilidade, quando questionou por quê as princesas sempre estão usando roupas apertadas. Ora, as mulheres foram condicionadas a pensar que só seriam notadas e valorizadas pela boa aparência padecendo, inclusive, por usar roupas desconfortáveis e limitativas, como sutiãs, cintas, espartilho, cinta-liga etc. Graças à intervenção feminista, as mulheres foram levadas a pensar que autoestima e amor-próprio seriam os elementos essenciais para que pudessem, de fato, alcançar a liberdade. Para isso, a luta feminista desafiou a indústria da moda e cosméticos, examinando aspectos patológicos e riscos à vida. Foi quando passaram a priorizar a saúde e o conforto do corpo feminino (Hooks, 2022).

Perguntei às crianças se consideraram natural Soninha querer um namorado, poder viajar e mudar de penteado. Ou se concordaram com a forma de pensar do príncipe que não queria que ela mudasse absolutamente nada. Então, Audre mais uma vez defendeu ser “natural, porque as mulheres também podem ter suas próprias escolhas. Os homens não precisam mandar nelas para dizer o que elas devem fazer”. Mas, em seguida, Charles advertiu:

²⁶ Para citar alguns contos e não perder de vista o tempo histórico em que foram produzidos, as histórias *Cinderela* e *A Bela Adormecida* foram publicadas em 1697 pelo autor francês Charles Perrault. Já, *Rapunzel* foi publicada em 1815 e *Branca de Neve* entre 1817 e 1822 pelos Irmãos Grimm.

- A mudança no visual dela é completamente natural. Aliás, todos nós temos o direito de se vestir como quisermos, como a gente quer, do jeito que a gente se sinta confortável e não o que os outros mandam o que a gente vestir. A gente é independente para escolher nossas próprias roupas. (Charles)
- Independente do que o outro pensa e fala pra gente. (Pesquisadora)
- Mais ou menos. (Charles)
- Mais ou menos, por quê? (Pesquisadora)
- Porque às vezes as pessoas podem falar mal das roupas e tal. E isso é um problema. (Charles)
- Isso é um problema? Se as pessoas falam mal da sua roupa, escolhida por você, que você falou que é um direito, é um problema? Isso é pra vocês pensarem que a gente encontrou uma problematização aqui, surgiu um probleminha pra vocês pensarem. E olha só o que ele disse: todos nós temos direito de escolha, ok? Mas se alguém vai pensar mal do meu penteado, da minha roupa, do meu brinco, do meu piercing, da minha tatuagem, do meu batom roxo ou preto, da minha maquiagem mais escura é problema. É para vocês pensarem... (Pesquisadora)

Pedi que as crianças refletissem sobre esta problemática (que para mim apareceu como uma contradição: se é um direito, por qual razão a pessoa se incomodará com críticas sociais?). Então, parte do grupo concordou que todas as pessoas têm direito de escolher a forma como querem ser, como se vestir, usar ou não adereços, de acordo com as preferências individuais de cada ser. Outros participantes preferiram não opinar e pareciam reflexivos a respeito.

Insisti e perguntei às crianças se independentemente do gênero, poderiam ter direito de escolha sobre o modo de ser, de estar no mundo; se já tinham ouvido falar no discurso de que meninas e meninos não podem fazer determinadas coisas. John respondeu que sim, tinham tal direito, acrescentando que “todo mundo pode escolher qualquer roupa ou qualquer coisa. Aí, não precisa ser obrigatório. Pode usar brinco, pode pintar a unha... até homem!”. Willian então, apresentou ideia complementar ao ressaltar que “as meninas podem usar qualquer roupa. Elas podem jogar futebol, como os meninos. Os meninos também podem brincar de boneca. Elas podem usar tênis. Não precisa só ficar usando sapato”.

As crianças socializaram representações estereotipadas de gênero, porém se manifestaram contra, defendendo que todas as pessoas podem fazer as mesmas coisas. Assim, supomos que as crianças participantes da pesquisa apresentaram consciência de que diferenças biológicas não justificam papéis sociais pré-determinados e distintos a mulheres e homens. Hipátia comentou, por exemplo, que os meninos podem brincar de boneca “para ter um melhor desenvolvimento e ser um bom pai”. Em contrapartida, Frida discordou da colega e pontuou interessante observação:

- [...] não é obrigatório ele ter que brincar de boneca, realmente. Mas assim, não é só porque vai ter um desenvolvimento bom pra ele ser um pai. Vai que ele não quer ser um pai, vai que ele quer só brincar de boneca, porque ele gosta de brincar, ele gosta de... Ele é uma criança. (Frida)

— Esse menino deve dividir as atividades com quem ele está vivendo? (Pesquisadora)

— Sim, pois todo mundo tem que ajudar pra não ficar só uma pessoa fazendo tudo, ser responsável em tudo, porque assim vai ser injusto com a outra pessoa e, também aí vai tornar o garoto ou a menina, irresponsável sobre ela, sobre a pessoa. (Frida)

Nesse trecho da descrição destacamos dois tópicos importantes: primeiro, a criança observa que ser pai é uma escolha, e, portanto, não obrigatório; segundo, mostra uma noção de “cooperação doméstica”²⁷ entre todos que residem no mesmo ambiente. Historicamente os dois fatores estão interligados, já que após o fim da Segunda Guerra Mundial, as bases materiais do núcleo familiar foram estremecidas, traduzidas pelas baixas taxas de fecundidade em alguns países ocidentais e maior rotatividade nas relações conjugais. Diante desse quadro, houve uma universalização entre as atribuições femininas e masculinas, inclusive nos campos da maternidade e paternidade (o pai passou a fazer para os filhos o que somente as mulheres vinham fazendo). A inserção da mulher no mercado de trabalho e seu acesso ao ensino secundário e superior também foram motivos que contribuíram para a divisão de tarefas domésticas e, conseqüentemente, impactaram os protótipos arcaicos femininos e masculinos (Arán, 2003; Bourdieu, 2022).

Aproveitei essa oportunidade para perguntar se concordavam que os homens, os meninos podem lavar e passar roupa, cozinhar, ajudar a mulher/a mãe a trocar a fralda e limpar o/a bebê. As crianças sinalizaram concordar e até citaram exemplos de seus pais/homens que ajudam as mães, companheiras, esposas com os afazeres em casa e os/as filhos/as.

— O meu pai, ele faz a comida, porque a minha mãe, ela chega muito cansada do serviço. Ela trabalha vinte e quatro em duas empresas. Aí, quando ela chega, ela vai tomar banho, pôr roupa, descansar. Aí, enquanto o meu pai vai fazendo a janta, eu vou lavando a louça, ajudando ele. Aí, depois que eu termino de lavar a louça, eu coloco a mesa, tiro a mesa, lavo a louça da janta. E o meu pai também ajuda, ele lava a roupa, estende a roupa, eu também levo o cachorro pra passear e etc. (Willian)

— Dessa forma você considera que quem mora na casa divide bem as tarefas? Há uma divisão do trabalho de forma que não sobrecarregue ninguém? (Pesquisadora)

— Sim, e quando a minha mãe também não está trabalhando, o meu pai trabalha. Quando ela está trabalhando, o meu pai fica cuidando de mim. Às vezes, ele me deixa na casa da minha avó. Eu também, às vezes, já faço minha própria janta, eu faço *Miojo*. (Willian)

No entanto, seguida da fala de Willian, a colega Hipátia fez uma revelação:

²⁷ Nota-se que a participante da pesquisa trouxe em seu relato o termo “ajudar”, podendo ser ainda uma concepção equivocada de que o homem está prestando um favor à mulher e, não assumindo que deve haver uma divisão justa da responsabilidade pelas tarefas domésticas, independentemente do gênero.

- Esse assunto é muito ruim, porque eu estou reconhecendo que o meu pai, ele é um pouco machista. Meus pais estão quase separando por isso e tal. O meu pai, ele não sabe lavar roupa. Mas ele ajuda um pouco, ele lava a louça. Ele cuida de mim, cuida do meu irmão, da minha outra irmã, cuida do outro irmão também [sic]. Só que, tipo assim, ele quer escolher o que a minha mãe vai ser, escolher o que ela vai fazer e tal. (Hipátia)
- E o que sua mãe acha disso? E você, enquanto filha? (Pesquisadora)
- Ela acha meu pai um pouco machista. Eu acho que ele é um ótimo pai, só que ele não é um bom homem pra minha mãe e ele já teve outros casamentos e nenhum deu certo. (Hipátia)
- O que você acha que seria ser um bom homem pra sua mãe? (Pesquisadora)
- Não brigar com ela. Já teve várias brigas, ele já bateu nela, chamou a polícia pra ela, ele já abusou dela. Eu queria que ele parasse de fazer isso. (Hipátia)

Aqui, não pretendemos de forma alguma justificar o relato de Hipátia, ou seja, o que motivou o comportamento do pai, mas tão somente apresentar dois pontos de referência tratados por Safiotti (2015) como desencadeadores de violência contra a mulher. Para a autora, uma das características peculiares da violência doméstica é a própria categoria de gênero, isto é, o homem agride, porque entende que o “macho” tem de dominar; já, a mulher deve suportar todo tipo de agressão, porque “faz parte” aceitar. Nesse sentido, a mulher se coloca como “codependente” da compulsão do “macho”, isto é, não consegue sentir autoconfiança sem vincular-se às necessidades do outro. Mais um aspecto que merece atenção é o fato de que quando o homem se sente atingido em sua própria virilidade, ao estar, por exemplo, desempregado, perde seu *status* de provedor dos recursos materiais do lar. E, ao se deparar com a “subversão da hierarquia doméstica”, tendo a companheira/esposa trabalhando fora, pode praticar atos violentos por sentir-se impotente.

No *Anuário Brasileiro de Segurança Pública/2024*, as estatísticas apresentadas são estarrecedoras. Quando somadas, as modalidades de violência no Brasil

chegam a 1.238.208 mulheres, somente em 2023. E em comparação com os dados de 2022, a violência contra a mulher cresceu, com a exceção do crime homicídio, que caiu 0,1%. A diminuição do homicídio, que em números absolutos corresponde a quatro casos a menos do que em 2022, totalizando 3.930 mortes, ainda é quase irrisória, por mais que seja relevante quando se considera individualmente cada mulher. A diminuição dos homicídios é matizada também pelos feminicídios, que cresceram 0,8% em relação ao ano anterior, sendo 1.467 mulheres mortas por razões de gênero, o maior número já registrado desde a publicação da lei nº 13.104/2015, que tipifica o crime. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 134).

Com relação às agressões em contexto de violência doméstica houve:

258.941 vítimas mulheres, o que indica um crescimento de 9,8% em relação à 2022. O número de mulheres ameaçadas subiu 16,5%: foram 778.921 as mulheres que vivenciaram essa situação e registraram a ocorrência junto à polícia. O aumento dos registros de violência psicológica também foi grande, de 33,8%, totalizando 38.507

mulheres. O crime de stalking (perseguição) também subiu, com 77.083 mulheres passando por isso, um aumento de 34,5%. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 135).

A violência contra a mulher é um problema histórico e público que afeta diariamente meninas e mulheres de todas as classes sociais, faixas etárias e cores. A medição dos casos não é absoluta, sendo a violência contra a mulher um fenômeno subnotificado, de modo que, independentemente da métrica utilizada, possivelmente os resultados não revelarão o quantitativo real de violências sofridas por essa população. Há diversificadas razões para isso, como o receio de procurar socorro e até mesmo a dificuldade de reconhecer a violência como tal.

A linguagem utilizada para se referir às mulheres pode constituir uma forma de violência ou subjugação. Então, pedi para as crianças explanarem suas opiniões sobre a forma como o príncipe se dirigiu à princesa, chamando-a de “docinho de coco”, “pombinha linda”. Quatro estudantes disseram não terem gostado da expressão utilizada pelo príncipe, chegando mesmo a considerarem os termos “nojento” e “mentiroso”.

A linguagem, a forma de comunicação entre mulheres e homens, foram elaboradas, não só como diz Simone de Beauvoir, a partir dos interesses dos homens, mas está carregada de uma clara intencionalidade por remarcar o caráter negativo do sexo feminino e supervalorizar o sexo masculino (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014, p. 37).

Assim, algumas crianças demonstraram ter compreendido que a fórmula de tratamento do príncipe com relação à princesa, implicou inferioridade, menosprezo ou desvalorização.

Pedi que as crianças analisassem o trecho do livro em que a princesa deu um beijo no príncipe e o convidou para sair. Então, quatro participantes manifestaram achar natural, já que “ela queria sair e se divertir com alguém”. Mesmo que a dominação masculina ainda esteja presente na sociedade moderna, em alguns casos é possível notar que as mulheres vêm paulatinamente determinando suas escolhas e necessidades.

Nesse contexto, indaguei quem deve pagar a conta quando um casal sai e a resposta foi quase unânime quando responderam que o justo é dividir a conta ou pagarem por revezamento (um/a paga dessa vez, o/a outro/a paga da próxima).

- Eu acho que não é só o homem que tem que pagar a conta, porque aí não vai ser, tipo, aí você tem que pagar a conta, porque você é o homem! Não! Tem que dividir, isso é certo, isso é certeza, porque tem que dividir. (Frida)
- Frida, o que é ser “o homem”? (Pesquisadora)
- É... (Frida sorri e pensa um pouco antes de responder)
- Quais características você atribuiria? (Pesquisadora)
- Um carinha que gosta de futebol, porque quase todo mundo gosta de futebol, quase todo menino gosta de futebol. Que ele gosta bastante de jogar videogame, mas também não joga todo dia. Porque aí ele vai virar um homem viciado. (Frida)

Embora Frida tenha manifestado inicialmente uma noção cooperativa e igualitária econômica que pudesse se firmar em um relacionamento, ela apresentou assim como outras crianças um arcabouço de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos assimilados dentro e fora do ambiente escolar.

É o que foi possível constatar quando a estudante afirmou que “quase todo menino gosta de futebol”. Historicamente, “o futebol visto como esporte violento, tornaria o homem forte e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além de provocar lesões nos órgãos reprodutores” (Sousa e Altman, 1999, p. 58). Com o avançar dos estudos, comprovou-se que as mulheres não estariam mais propensas a lesões esportivas que os homens e, por isso, em 1979, o Conselho Nacional de Desportos autorizou a participação das mulheres no futebol e aos homens concedeu-se o direito de praticar voleibol.

As pessoas, a mídia, as redes sociais propagaram estereótipos de gênero sobre o que é ser homem ou mulher em nossa cultura. As crianças, por sua vez, acabaram assimilando esses construtos. Foi o caso de Frida que deixou claro que “quase todo homem gosta de futebol”. Mas, podemos nos perguntar se a maioria dos rapazes, de fato tem predileção por este esporte ou foi manipulada e convencida a “fingir gostar” para provar à sociedade sua masculinidade.

Nesse momento da discussão, um estudante viu uma barata e correu gritando pela sala de aula. Isso gerou alvoroço, risos e críticas das crianças, tendo sido necessária a intervenção da pesquisadora para que se tranquilizassem e retornassem à discussão. Esse fato, inclusive, embasou a fala de Frida que continuou sua linha de raciocínio para falar sobre “O homem”.

Ele fala que ele é muito homem, não é? Mulher é assim... Aí, quando chega uma hora, por exemplo, entra um bicho aqui, aí ele não quer fazer nada, ele tipo fica com medo e não faz nada, aí a gente tá citando como? Você não era homem? Você não era o melhorão? Você não era o esperto? Não era o forte? Então, vai lá e mata a barata ou o bicho! (Frida)

Aqui encontramos dois pontos a serem analisados na fala da menina: primeiro, o fato do homem se sobrepor com sua supremacia através de discursos e atitudes; segundo, provar à sociedade o quanto é destemido sendo capaz de destruir ou agredir o que/quem for. Somente assim, poderá ganhar “status de macho”. É uma representação de gênero que se introjeta não apenas nos meninos/homens, mas também nas meninas/mulheres.

Segundo Robert Connel (1995), o gênero é um produto histórico, existindo uma narrativa ajustada sobre como as masculinidades são construídas culturalmente, ou seja, como sua conduta é definida e seus sentimentos são apropriados.

Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. [...] Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres (Connel, 1995, p. 190).

Na sequência, Audre ilustrou sua fala com um exemplo doméstico ao confirmar que “minha mãe fala isso pro meu pai quando ele não quer matar algum bicho. Ela fala assim: você não é um homem machão? Ela vai lá, mata o bicho e mostra pra ele quem é que manda”. Diante da expressão repetida, perguntei o que compreendiam por “homem machão”.

Trouxemos a teoria foucaultiana para comentar o relato de Audre, observando que o poder é exercido em muitas e várias direções pelas pessoas que são capazes de resistir, havendo efeitos sobre suas ações. “Torna-se central pensar no exercício de poder, exercício que se constitui por manobras, táticas, disposições as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (Louro, p. 43). Nesse caso, o poder não pode ser visto apenas como repressivo e negativo, mas como produtivo e positivo, como visualizado na cena em que a mãe de Audre “assume o comando”.

Prosseguindo, Hipátia tentou definir um “homem machão”:

- O homem quer se mostrar pra falar: Eu sou bom, eu sou... sei lá, um fortão, corajoso. Eu sou... Eu sou o melhor daqui... Aí, ele é trouxa, não sabe de nada. (Hipátia)
- Ele é o quê? (Pesquisadora)
- Ele é trouxa. Ele não é nada do que ele falou que ele é. (Hipátia)

Em seguida, Willian se posicionou:

Tipo assim, eles são melhores, são mais corajosos, mais fortes, mas vai chegar algum momento que ele não vai demonstrar essas coisas que ele falou pra você anterior. Tipo assim, ah, eu sou forte, eu sou mais forte. Como eu posso dizer, eu sou melhor em tudo, não tenho medo de nada. Aí, vai chegar alguma hora que vai ter alguma coisa que ele não vai querer fazer, porque era tudo mentira o que ele falou. (Willian)

As falas de Hipátia e Willian indicam que as “codificações”, de masculinidade e heterossexualidade são acordadas e compartilhadas nas relações sociais. Dessa maneira, constituir a identidade heterossexual masculina nem sempre se dará de forma pacífica e agradável.

Ao homem heterossexual atribuem-se funções como o sujeito financeiro da família, o controle sobre suas emoções, o gosto por esportes, só para citar alguns dos elementos que compõem o capital sexual. Esses elementos, se ausentes em um homem, parecem ‘comprometer’ sua sexualidade. (Sabat, 2001, p. 19).

Questionei, então, se consideravam obrigatório que o homem fosse “machão”. Mais uma vez, William respondeu prontamente:

- Eu sou homem, eu entendo, eu sou homem, eu entendo. Ele não precisa demonstrar essas coisas, mas em algum ponto ele vai ter que demonstrar, tipo, pra poder defender alguém, ele vai ter que ser macho. (Willian)
- Por que ele tem que demonstrar? Demonstrar pra quem? (Pesquisadora)
- Não, vai chegar algum ponto que ele vai ter que, tipo, defender alguém que ele vai ter que demonstrar essas ações. (Willian)
- Pra quem? (Pesquisadora)
- Pra tipo, defender alguém. (Willian)

As falas de Willian demonstram que a honra ou a vergonha é experimentada diante da sociedade; já, a virilidade, expressa por incontáveis “provas”, validada perante as pessoas, seja no formato de violência real ou potencial.

Certas formas de ‘coragem’ [...] encontram seu princípio, paradoxalmente, no medo de perder a estima ou a consideração do grupo, de ‘quebrar a cara’ diante dos ‘companheiros’ e de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina, dos ‘fracos’, dos ‘delicados’, dos ‘mulherzinhas’, dos ‘veados’. Por conseguinte, o que chamamos de ‘coragem’ muitas vezes tem suas raízes em uma forma de covardia: para comprová-lo, basta lembrar todas as situações em que, para lograr atos como matar, torturar ou violentar, a vontade de dominação, de exploração ou de opressão baseou-se no medo ‘viril’ de ser excluído do mundo dos ‘homens’ sem fraquezas, dos que são por vezes chamados de ‘duros’ porque são duros para com o próprio sofrimento e sobretudo para com o sofrimento dos outros [...] A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo (Bourdieu, 2022, p. 91 -92).

A discussão ficou cada vez mais acalorada, manifestando elementos importantes que se complementaram como uma rede, uma cadeia de ideias.

- Olha, na minha opinião, eu acho que o homem não precisa ser machão, não precisa bancar o machão, porque vai chegar um ponto que ele não vai precisar mais bancar o machão. (Charles)
- Então, em algum momento ele precisa bancar o machão? (Pesquisadora)
- É. (Charles)
- Por quê? (Pesquisadora)
- Qualquer situação pode ser o machão, outras não precisam [sic]. (Charles)
- Mas por que ele precisa bancar o machão? (Pesquisadora)
- Não é completamente necessário. Normalmente é pra se mostrar que é o machão, que é o que manda. Só pra se exibir na maioria da vida. (Charles)

Audre então, expressou uma contradição com suas falas anteriores (ao citar por exemplo que uma mulher não precisa de um homem, por exemplo, para matar um bicho) ao afirmar abaixo que a mulher de alguma forma, depende do homem para se sentir protegida.

— Aqui tem um certo momento que o homem não precisa mostrar que ele é o machão, que ele é o super, que ele é o tal, mas, entendeu? Tipo, assim, aí o homem tá namorando, aí vem um cara e dá em cima da namorada, tipo assim. E aí se tá solteiro, ela fala: não, eu tenho namorado. Ele só vai pegar a cerveja. [sic] Aí, o cara tá dando em cima dela, ela tá se afastando. Aí, ele vai chegar lá, né, vai mostrar que ele é o macho, e vai dar tipo, um soco na cara ou mostrar alguma coisa que ele é mais forte que o cara pro cara sair, mas ele não precisa ser assim todo dia, só pra ele defender os amigos ou a namorada. (Audre)

— Ah, então quer dizer que a namorada precisa que ele a defenda? (Pesquisadora)

— Não, mais ou menos, entendeu? (Audre)

O relato acima corrobora com a tese de Safiotti (2015) ao defender que a violência de gênero pode se propagar não somente na relação homem-mulher, mas por um homem contra outro ou por uma mulher contra outra. A teórica ilustra dizendo: “A disputa por uma fêmea pode levar dois homens à violência, o mesmo podendo ocorrer entre duas mulheres na competição por um macho” (Safiotti, 2015, p. 75).

Após a colocação de Audre, a estudante Violeta se manifestou dizendo que “nem toda mulher precisa de um homem para protegê-la. Depende da situação” (cita como exemplo, um assalto, em que a mulher precisará de um homem mais forte). Nesse caso, Frida se contrapôs à ideia da colega e defendeu que não é porque sejam mais fracas, e, sim, porque há mulheres que não aprenderam a se defender. Willian então, citou o caso de uma amiga que sofreu um assalto, mas por lutar karatê conseguiu se desvencilhar do ladrão.

Algumas crianças relacionaram a obra literária à vida real, se colocando resistentes aos padrões patriarcais impostos social e culturalmente. Outras, ainda validaram estereótipos construídos em torno dos campos feminino e masculino.

Após o momento dialógico sobre a leitura literária, a professora pesquisadora propôs uma atividade escrita contendo algumas questões contextualizadas ao livro *A pior princesa do mundo*. Vejamos os resultados apresentados.

Na primeira questão constou:

No livro *A pior princesa do mundo*, o príncipe diz à princesa: “Eu uso armadura, você usa vestido... Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina”. Você concorda que há atividades, atitudes e ações que são exclusivas para meninas ou meninos?

Das 20 crianças presentes no dia em que foi desenvolvida tal atividade, uma criança (5%) respondeu que sim, ao passo que 19 (95%) participantes, marcaram que não.

Caso marcassem “Sim”, foi solicitado que fizessem uma lista escrita do que consideravam não ser “conveniente” para meninas e meninos fazerem. Nenhuma criança

respondeu à questão, inclusive o estudante que marcou “Sim”. Vale destacar que esta criança, laudada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não havia se apropriado do sistema alfabético de escrita. Sabendo dessa especificidade, a pesquisadora perguntou ao aluno se concordava mesmo com atividades, atitudes e ações que seriam destinadas somente para meninas e meninos, tendo confirmado que sim, porém sem saber explicar, ainda que oralmente.

Se a alternativa escolhida fosse “Não”, foi requisitado que os/as participantes da pesquisa justificassem a resposta e escrevessem exemplos de atividades que qualquer pessoa pudesse realizar, independentemente de seu gênero. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 1: Atividades levantadas pelas crianças, independente do gênero (2023)

Se você marcou “Não”, justifique sua resposta e escreva exemplos de atividades que qualquer pessoa pode realizar, independentemente de sua identidade de gênero.
Brincar de bola e de carrinho, usar azul, jogar queimada. (Angela) Porque eles são livres para o que quiser, por exemplo, futebol, tênis, brincar de boneca, brincar de carro, dirigir, soltar pipa, gostar de rosa, usar o estilo que quiser, etc. (Audre) Lavar a louça, lavar roupa, colocar brinco, fazer comida, ir pro shopping, comprar coisas e vestir roupas. (Caio) Eu marquei “não”, porque eu acho que menino pode pintar unha, menina pode ser o que quiser, ambos podem ser livres. (Hipátia) Lutar, jogar futebol, trabalhar, etc. (Mary) Brincar, esportes, trabalhar e ajudar nas tarefas e outras atividades. (Charles) Jogar bola, brincar de boneca, jogar qualquer jogo e luta. (Clara) Homem pode fazer qualquer coisa e menina, também. Homem pode brincar de boneca e menina pode jogar futebol. (Françóis) Porque todos nós temos direitos de fazer atividade sem depender do gênero. Todos podemos brincar de boneca, jogar futebol, usar roupas rosa ou azul e brincar de carrinho. (Frida) Brincar de boneca, carrinho e de lego. (Joáquin) Pintar a unha, vestir o que quiser, ter sua opinião, brincar de boneca, brincar de carro, limpar a casa, vestir a cor que quiser, usar maquiagens e ter qualquer tipo de cabelo. (Katherine) Pois as meninas e os meninos podem fazer várias coisas, como: brincar, jogar, desenhar, fazer pulseiras, jogar futebol, brincar de boneca, etc. (Malala) Jogar futebol, brincar de boneca, usar roupas de qualquer cor, brincos, piercings, pulseiras e acessórios. (Juana) Porque meninos e meninas não precisam ter uma “regra” das atividades. Acho que queimada, vôlei e futebol. (Marsha) Não, porque cada um tem um jeito de viver e não importa se é menino ou menina, pois cada um pode fazer o que tiver que fazer e o que tem direito. (Nicolas) Menino pode usar saia e brincar de boneco, e menina pode brincar de carrinho e usar short e camisa. (Safo) Porque ambos podem jogar futebol. (Violeta) As meninas podem, sim, usar roupas de meninos e os meninos, se quiserem, podem usar roupas de meninas. (Willian)

Fonte: Dados da pesquisa

As crianças tiveram oportunidade de escrever sobre sua própria identidade e, nos registros constaram suas cores, roupas, brinquedos, brincadeiras, esportes, comidas preferidas além das características físicas.

Ao solicitar que escrevessem suas considerações sobre o perfil da princesa Soninha, apresentada no livro “A pior princesa do mundo”, toda a turma teceu comentários positivos sobre a personagem, afirmando ser “legal”, “diferente”, “corajosa”, “independente”, “descolada”, “forte”, “linda”. Das 20 crianças que responderam a questão, 13 discordaram que ela fosse a pior princesa do mundo. Algumas respostas chamaram-nos a atenção, tais como:

Eu a achei diferente, porque eu nunca tinha ouvido um conto de uma princesa que montava em um dragão e queria uma aventura e virasse amiga de um dragão. Ela não é a pior princesa do mundo. (Willian)

Eu achei ela bem legal e diferente das outras princesas, porque ela montou num dragão e, em outros filmes as princesas são capturadas pelo dragão e também eu não acho que ela é a pior princesa do mundo, porque é o príncipe que é o pior, porque foi ele quem falou que ela é a pior princesa do mundo. (Caio)

Não abaixa a cabeça pra homem, não se afetou quando o príncipe a chamou de má e não segue os padrões da sociedade e não acho ela a pior princesa do mundo. (Frida)

Ela é descolada, empoderada. Na minha opinião, ela é a melhor princesa do mundo. (Angela)

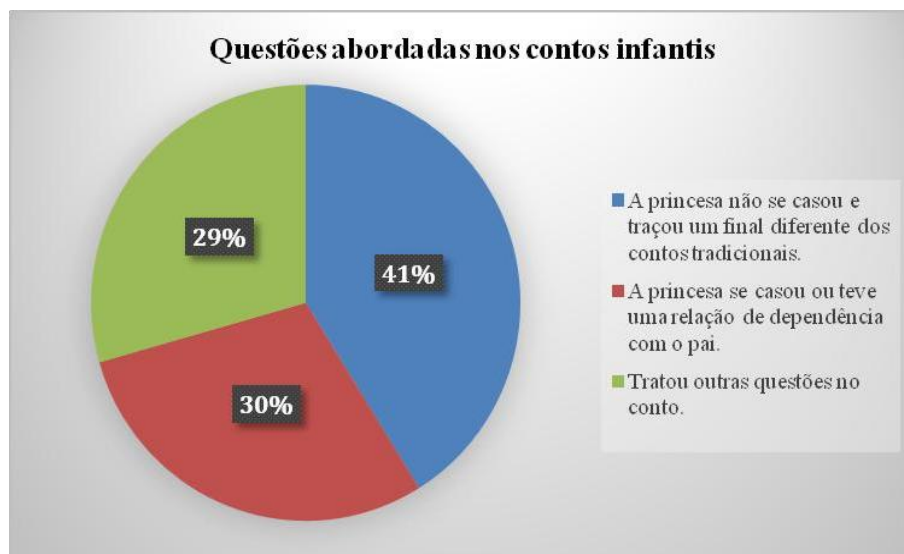
Eu amei! Porque não copiou outras princesas e saiu do padrão, ela não segue os padrões da sociedade. (Hipátia)

De fato, a turma ficou impactada com a força da princesa em montar um dragão, rompendo com os arquétipos apresentados pelas princesas recatadas dos contos tradicionais. A observação feita por Caio foi bem assertiva, uma vez que quem a desqualificou foi o príncipe, algo muito comum na sociedade, diante dos altos índices de violência física, moral e psicológica cometidas contra a mulher. As crianças pareceram compreender muito bem que os jeitos e maneiras de ser e estar no mundo foram impostos e, portanto, se tornaram de alguma forma, padrões/regras da sociedade. Pela primeira vez, aparece o termo “empoderada”, o que podemos avaliar de certa maneira como um entendimento infantil de mulher revestida de liberdade, autenticidade e resiliência.

Das 20 respostas, apenas uma expressou uma crítica ou um desejo de como a princesa pudesse ser. “A princesa Soninha podia usar vestido mais longo, poderia ser mais organizada e ela não é a pior princesa do mundo” (Malala). Isso indica a simpatia da turma pela protagonista e boa recepção com a primeira leitura literária realizada.

No próximo encontro foi proposta uma produção textual no formato de um conto. Foram 18 produções escritas e 19 ilustrações (duas crianças apenas ilustraram o texto, justificando que não queria ou não sabia escrever, neste último caso, o estudante foi laudado com TEA; já, outra criança optou apenas por escrever, justificando que não sabia desenhar).

Gráfico 4: Questões abordadas nas produções textuais pelas crianças, após a leitura literária “A pior princesa do mundo”, de Anna Kemp (2023)



Fonte: Dados da pesquisa

Analisando o conteúdo expresso nas produções textuais, sete crianças (41%) criaram personagens femininas independentes que salvaram a si próprias em situações que lhe traziam riscos, cujos finais se deram na companhia da criatura lendária (dragão), ser fantástico, (árvore falante) ou ainda, um cavalo. Outro aspecto observado em dois textos foi a intertextualidade com o conto folclórico “Iara” e o filme “Shrek”.

No conto intitulado “A princesa metida” (vide apêndice F) nos atentamos que a autora infantil, Angela (nome fictício) iniciou seu texto desqualificando a personagem feminina como “metida”, “chata”, “mimada”, relatando que enquanto caminhava encontrou um príncipe que se apaixonou por ela. Porém, a princesa foi indiferente, sendo sincera ao dizer que não gostava dele e desejava ser “livre, leve e solta”. Em contrapartida, o príncipe disse a ela que não lhe merecia e ainda, proferiu que ficasse sozinha para o resto da vida, dando margens à interpretação de que estar só é abominável. Apesar do sentimento de tristeza apresentado pelo príncipe, a princesa o deixou e seguiu seu caminho junto a um cavalo, demonstrando firmeza em sua atitude. Dizer não ao príncipe assim como dizer não aos homens na atualidade sejam quais forem as circunstâncias ainda é encarado como um fator inadmissível à figura masculina e isso justifica números alarmantes de agressão física, psicológica, sexual, patrimonial e moral contra mulher, incluindo homicídios.

Segundo o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Raseam) 2025, divulgado pelo Ministério das Mulheres, em 2024 foram contabilizados 1.450 casos de feminicídio e 2.485 homicídios dolosos (com intenção de matar), além de agressões que resultaram em

morte. Os dados correspondem a uma redução de 5,07% nos casos de violência letal contra mulheres, em comparação aos números registrados em 2023. O documento revela que o Brasil teve, em média, 196 casos de estupro por dia naquele ano. Em 76,6% das ocorrências de violência doméstica, sexual e/ou outras formas de agressão contra mulheres, o autor foi do sexo masculino. A redução nos índices de violência de gênero reflete os esforços empreendidos pelas políticas públicas, pela mobilização nacional em prol do feminicídio zero, pelos debates de alcance nacional e pela mudança de comportamento quando se decide intervir em situações de violência (Almeida, 2025).

Trazemos um destaque à produção textual “A princesa” (vide apêndice G), de Safo (nome fictício) que logo no início de seu conto qualificou a princesa como doce e gentil e, ao mesmo tempo, forte e corajosa, quebrando os protótipos dos antigos contos de fadas que apresentavam apenas características angelicais. Além disso, a indumentária (vestido colado curto vermelho) distoou dos vestidos pomposos como retratados nos clássicos e assemelhou-se ao modo como a princesa Soninha, de *A pior princesa do mundo* trajava. Retratada como um ser mágico que tinha o poder de se transformar em sereia, humana e monstro, a princesa foi afrontada por um príncipe que a escolheu, alegando: “Aquela faz o meu tipo”. Quando raptada, a personagem feminina tentou resistir. Então, o príncipe não hesitou em dizer que agora ela era sua esposa, impondo-lhe que fosse direto tirar aquele vestido. A grande reviravolta veio quando em contrapartida, a princesa se transformou em um monstro e o perseguiu. Quer dizer, a figura feminina reagiu ao autoritarismo e poderio do príncipe machista. Porém, ele escapou, enquanto a sereia retornou ao seu reino embaixo d’água. O trecho que mencionou sobre a fuga do vilão nos faz refletir sobre os incontáveis casos de violência contra mulher que ficam impunes em nosso país, na quantidade de agressores que cometem crimes hediondos, fogem e não são penalizados.

Embora a Lei Maria da Penha, sancionada em 2006 tenha representado avanços significativos no enfrentamento à violência doméstica, a realidade evidencia que ainda persistem inúmeros desafios a serem superados para que sua efetiva prevenção e contenção se concretizem (Santos e Sanches, 2025).

A persistência da cultura machista na sociedade ainda normaliza e minimiza a violência contra as mulheres, reforçando estereótipos de gênero que dificultam a denúncia por medo, culpa ou vergonha. Além disso, a precariedade nos órgãos responsáveis — marcada pela burocracia, falta de preparo e de pessoal — compromete o acesso das vítimas à proteção adequada.

A escassez de recursos para políticas públicas, mesmo com os avanços da Lei Maria da Penha, limita a atuação de delegacias e centros especializados. Falta também investimento em educação e conscientização para promover mudanças culturais duradouras.

Para Santos e Sanches (2025), a ausência de acolhimento eficiente, com poucos abrigos e apoio financeiro, deixa muitas mulheres sem alternativas para romper o ciclo de violência. Fatores como desemprego, dependência econômica, uso de álcool e drogas e falta de acesso a serviços básicos agravam o problema, exigindo uma abordagem integrada e multidisciplinar.

De 2011 a 2022, o Brasil registrou 54 chacinas ligadas ao feminicídio. Mais preocupante que o número de casos é a falta de informações sobre o desfecho jurídico da maioria desses crimes, revelando falhas na resposta do sistema de justiça à violência letal contra mulheres. Dos 54 casos analisados, metade (27) não possui dados sobre o andamento legal. Apenas 14 resultaram em prisão, 11 chegaram à fase de inquérito, e os demais ficaram restritos a registros iniciais, sem atualização posterior (Santos e Costa, 2025).

O conto “A princesa sombria” (vide apêndice H), produzido por Audre (nome fictício) se assemelhou ao de Safo, porém foi notável o tom mais agressivo na narrativa, já que a princesa, colocada como “bruxa” e “ser demoníaco” devorava os homens que se aproximavam dela. Embora a participante da pesquisa tenha feito uma miscelânea personificada para a figura feminina e deixado claro que não deixaria homem nenhum se aproximar, caso não fosse esse o seu desejo, é curioso observar o espírito vingativo e violento na história. Portanto, tanto o título quanto o enredo quebraram todos os protocolos daquilo que comumente é apregoado sobre as princesas, salvo exceção por tê-la qualificado como linda e desejada por muitos.

Joaquim (nome fictício) tratou em seu conto “A princesa” (vide apêndice I) os desafios enfrentados pela princesa Anna, recém-chegada em uma escola, ao ter de lidar com os ciúmes de uma menina chamada Júlia, que se autointitulava “popular”. Por temer perder sua fama, Júlia raptou e prendeu a princesa em uma torre. Embora o autor infantil não tenha detalhado os fatos, chamou-me a atenção a forma como foi abordada a relação de gêneros entre as figuras femininas, demarcando a rivalidade e vaidade da garota Júlia. O exemplo demonstrado neste conto corrobora com a ideia de Saffioti (2015) quando anunciou a desigualdade notada na convivência entre homens e mulheres como resultado de tradições culturais, estruturas de poder e das ações dos envolvidos nas relações sociais. A estudiosa destacou ainda, que conceito de gênero está principalmente relacionado às interações entre homens e mulheres, evidenciando, portanto, que a violência de gênero pode ser cometida tanto por homens contra homens quanto por mulheres contra mulheres. Embora o final da narrativa tenha apresentado

falhas em apresentar mais detalhes sobre como a princesa estava presa, fica claro que ela não dependeu de ninguém para conseguir sua libertação, apesar de ter duvidado por um momento que conseguiria tal ventura.

O quantitativo de contos com figuras femininas independentes e corajosas, com identidades de gênero, desvencilhadas ou ao menos um pouco mais livres de estereótipos expressou em certa medida a forma emancipada pela qual as crianças dialogaram com a obra “A pior princesa do mundo”. Tomando como base a experiência das crianças com a leitura literária e oportunidade de escrita, trago o relato de Andruetto (2017) quando reconheceu que a escrita constituiu-se como um instrumento para desconstruir seus próprios preconceitos em relação a determinados indivíduos ou temáticas, “porque escrever (e ler) é olhar intensamente e seguir uma personagem em sua transformação, num caminho que não sabemos aonde nos levará” (Andruetto, 2017, p. 29).

Em contrapartida, seis participantes (30%) ainda expressaram em seus textos a ideia de dependência da mulher para com o homem, sendo que dessas, quatro princesas foram salvas por príncipes, tendo como desfecho o casamento (vide apêndice J); duas princesas mantiveram de certa forma, uma relação de dependência com seus patriarcas, os pais (vide apêndice K). Andruetto (2017) nos trouxe importante reflexão acerca da profundidade de escritos e leitores mais vigorosos.

[...] enquanto pudermos construir melhores leitores, mais diversos e profundos serão os escritos que se manifestarão na grande pátria da língua, porque literatura e construção de leitores são duas faces da mesma moeda, cuja dialética alimenta e sustenta o desenvolvimento subjetivo de um povo (Andruetto, 2017, p. 41).

Participantes da pesquisa disseram que antes da pesquisa haviam tido pouco ou nenhum acesso a leituras literárias não sexistas. Portanto, se as vivências literárias anteriores predominaram no âmbito dos estereótipos de gêneros e relações de poderio masculino, as releituras e escritas ainda apresentariam marcantes traços patriarcais e representações sócio-culturais de gênero. O gráfico 4 revela, portanto, que as crianças tiveram boa percepção do tema na roda de conversa, mas a maioria (59%) não teve a mesma visão libertadora na sua produção textual. Daí, a relevância de se implementar nas escolas projetos democratizantes que visem a formação contínua de leitores literários de obras não sexistas e produções escritas.

Cinco estudantes (29%) enfocaram em seus contos outros assuntos, como descrito a seguir: a) um participante fez um conto tratando de uma princesa malvada que humilhava mendigos e foi desmascarada por um príncipe; b) uma narrativa tratou sobre filhos/as separados de sua mãe quando pequenos e, que uma vez descoberta a verdadeira história de vida, se uniram

a seus pais verdadeiros, tornando-se príncipe e princesa; c) outra, narrou sobre uma princesa que havia sido separada de sua mãe biológica até que um dia ela se apresentou para a filha, e retomaram a vida juntas; d) uma estudante contou sobre uma princesa trabalhadora que foi guiada por uma senhora até um porto de ouro, ficando rica, desde então; e) outra participante relatou sobre uma princesa que curou um pássaro ferido. (vide apêndice L) Uma tentativa de escrita apresentou-se em nível de garatujas, sendo válido destacar que o estudante foi laudado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e não havia se apropriado do sistema alfabético de escrita. Este texto por se apresentar sem sentido não foi inserido nos dados do gráfico abaixo, onde consta panorama geral das abordagens tratadas nas produções textuais pelas crianças.

As duas ilustrações sem texto apresentaram príncipes e princesas aparentemente revestidos com trajes tradicionais e adornados com suas coroas; em um dos desenhos, esses personagens estavam montados em animais não identificados. Isso demonstrou uma semelhança com o que usualmente era retratado nos clássicos contos de fadas, revelando aparentemente uma visão unilateral das crianças quanto ao aspecto exterior das personagens.

Uma amostra de contos infantis comporá o produto educacional, em formato de e-book, destinado à profissionais da educação, estudantes da Educação Básica e comunidade, em geral.

3.3.2 O que você ensinaria na “Escola de príncipes encantados”?

Os encontros da segunda oficina literária se deram nos dias 28, 29 de novembro e 04 de dezembro do ano de 2023, tendo duração de cinco horas. Antes de iniciar a leitura literária, foi desenvolvido movimento similar à dinâmica anterior: mostrei a capa e contei à turma quem havia escrito e ilustrado o livro *Escola de príncipes encantados*. Foi solicitado à turma que pensassem e dissessem o que se poderia ensinar em uma escola de príncipes. As respostas se basearam nas seguintes ideias: “Ensina eles saberem lutar, saberem lutar para defender as princesas, salvar as princesas de dragões”; “Vão aprender a fazer magias”; “Ensina como ser delicada e delicado”.

Pelas hipóteses apresentadas foi possível perceber que de maneira geral, a turma já trazia inferências de que a figura masculina na personagem do príncipe deveria supostamente se sustentar de coragem e força imbatível para defender a figura feminina representada pela princesa frágil, temerosa e insegura.

Ao concluir a leitura da obra, foi questionado por qual motivo o menino não queria ser príncipe encantado. Audre respondeu: “Porque ele não gostava de ter essa responsabilidade

[...] já que o pai queria mandar na vida dele, ele não podia fazer nada. E depois, ele queria ser costureiro”. Frida falou: “ele queria que o nome dele seja [sic] reconhecido além só... tipo, Senhor Príncipe, sem o seu nome”. Já, Willian justificou que “na prova de bravura pra cortar a cabeça de um dragão, ele não gostava dessas coisas de matar dragão. Ele queria seguir aquela senhorinha que ele visitava, ele queria seguir a profissão dela”. Violeta destacou: “Eu acho uma vida bem sem graça, não poder se sujar, porque tipo... toda criança deve ter uma liberdade pra brincar, pra tipo... Aí, ele não tem muita liberdade pra fazer o que ele quer”. Na sequência, Audre complementou: “Eu acho que para a criança ter direito de brincar, entendeu [sic] e ele não poder brincar, fazer travessuras, ele não poder sujar, perdia a graça, porque só ficar no castelo é uma vida sem cor”.

As crianças explanaram que a infância de Valentino foi tão regradada a ponto de cercar-lhe o direito de brincar e outros aspectos naturais vivenciados nesta fase da vida, o que representa uma noção de liberdade e direito sabidas pelos/as participantes da pesquisa.

Em seguida, foi perguntado às crianças se ficaram surpresas e acharam interessante a ideia do autor do livro em trazer um príncipe que tornou-se costureiro. A turma respondeu em coro que “sim”. Então, para contextualizar à vida real indagou-se se seria novidade em nossa sociedade encontrar um homem costureiro. Então, um participante falou que “não”, já que seu tio é costureiro e trabalha em uma empresa de roupas.

Questionou-se, então, se haveria resistência pela família das crianças da turma caso dissessem o que de fato desejam exercer profissionalmente quando crescerem. Uma participante falou que sim, “porque tem algumas que não deixam a menina ser jogadora de futebol [...] a minha deixaria, porque a minha mãe joga futebol. Ela já quis me colocar, só que eu não gosto muito”. Já, Audre se manifestou dizendo:

Meus pais não querem que eu seja... (inaudível). Minha mãe quer que eu seja professora e meu pai quer que eu seja advogada ou secretária. Só que o príncipe da história, eu achei muito legal, porque na maioria das histórias sobre príncipes eles são machistas, mas essa história é diferente, porque ele não precisa cortar a cabeça do dragão e vai ser costureiro. (Audre)

Destacamos a observação apontada por Audre de que seus pais não a apoiavam no que já pensava exercer futuramente, no entanto almejavam determinadas carreiras profissionais para ela. Então, é um dado que confirma ser ainda presente encontrar famílias pré-definindo a vida dos/as filhos/as.

Nas últimas décadas do século XX, o Brasil passou por transições demográficas, sociais e culturais, ligadas ao papel redimensionado da mulher, decorrente do seu acesso à

escolaridade e ingresso nas universidades. Isso ocasionou a incorporação feminina em novos campos de trabalho, como arquitetura, medicina e direito. Apesar disso, houve uma segregação entre os sexos delimitada por especialidades, como é o caso da pediatria que teve maior representatividade feminina e, a cardiologia, marcada por maior percentual masculino. Dessa forma, elaborou-se estereótipos sociais, configurados por ideias, como a mulher ser apta à pediatria por seu instinto maternal, ao passo que o homem tem maior precisão e destreza para trabalhar em manobras cirúrgicas. Portanto, houve diferenciais marcados pelas questões de gênero, não somente pela demarcação de preceitos masculinos (força, resistência, liderança), mas pela força de trabalho da mulher, tomada ideologicamente como inferior, e por isso, menos valorizada e remunerada (Chies, 2010).

Contrapondo à sua vida real (a participante disse que seus pais não querem deixá-la pensar em exercer uma profissão, mas ao contrário, escolher para ela) trouxe implicitamente inferência de outras histórias com a concepção de que um príncipe machista não poderia ser um costureiro e, por isso mesmo, Valentino era diferente e legal, pois seguiria seu talento como costureiro.

No roteiro da oficina literária foi proposto, em seguida, que as crianças participantes da pesquisa (assim como o príncipe Valentino) expressassem seus talentos por meio de desenhos e quando o finalizassem, expusessem-nos à turma. Porém, um dos desafios vivenciados durante a pesquisa-ação foi o tempo limitado para o desenvolvimento de tudo o que foi planejado. A escola estava em período de avaliações finais e ensaios para a cantata de Natal, logo foi necessário reajustar as datas, os horários e a dinâmica das atividades previstas.

Diante do que foi exposto, no momento de diálogo sobre a leitura literária, lembrei a turma que o príncipe tinha o talento para costurar e, a princesa, desenhar e construir castelos. Foi pedido, então, que as crianças dissessem quais eram suas habilidades e talentos do momento.

As crianças demonstraram surpresa com a pergunta e, após um tempo para reflexão, as respostas variaram, entre: Desenhar; Fazer curativo na mãe; Cozinhar; Jogar bola ou videogame; Dormir; Fazer pulseiras, artesanato; Ajudar as pessoas; Sobrevivência (escotismo); Fazer amizades.

Após o momento de exposição oral, foi entregue à turma uma atividade escrita. Vejamos as posições dos/das participantes da pesquisa.

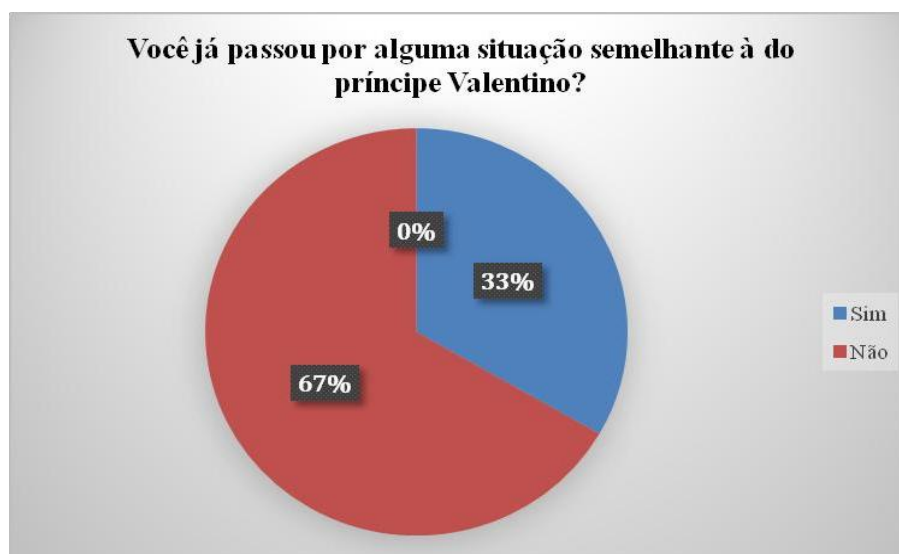
Na primeira questão constou:

No livro “Escola de príncipes encantados”, de Eliandro Rocha, o príncipe Valentino tinha de obedecer ordens do rei, delimitando papéis entre “coisas de menina” e “coisas de

menino”, “coisas de mulher” e “coisas de homem”. Você já passou por alguma situação semelhante à do príncipe Valentino?

Seis crianças (33%) responderam que passaram por situação semelhante à de Valentino, ao passo que 12 (67%) confirmaram não ter vivenciado nada parecido.

Gráfico 5: Estudantes participantes da pesquisa que tiveram ou não experiência semelhante àquela do personagem Valentino (2023)



Fonte: Dados da pesquisa

Dos/as participantes que responderam “sim” e optaram por descrever suas experiências, duas respostas foram bem expressivas por demonstrar claramente estereótipos/representações de gênero: “A minha mãe fala que eu preciso fazer coisas... cozinhar e fazer trabalhos.” (Juana) ou “Meus pais sempre deram uma de homofóbico, sempre tentaram por padrões masculinos em mim” (Charles).

Consideramos que o primeiro registro evidenciou a lógica do modelo tradicional entre masculino e feminino, confirmando, portanto, a tese de Bourdieu (2022) quando defendeu que os homens dominam o espaço público e o poder econômico, enquanto as mulheres ficam incumbidas das responsabilidades domésticas. A cultura brasileira impôs a identidade da mulher como dona de casa, realidade corrompida por naturalizar o espaço doméstico, a capacidade de ser mãe, a subordinação como pertencente à identidade feminina. Assim, estereótipos que demarcam as esferas feminina (frágil, emotiva, irracional) e masculina (forte, racional) foram construídos socialmente, atribuindo contornos de inferioridade à mulher, distanciada ou menos oportunizada aos cargos políticos, econômicos e de lideranças.

O que nos chamou a atenção no segundo registro, primeiramente, foi a denúncia trazida pelo participante da pesquisa, indicando que seus pais são homofóbicos, termo mencionado pela

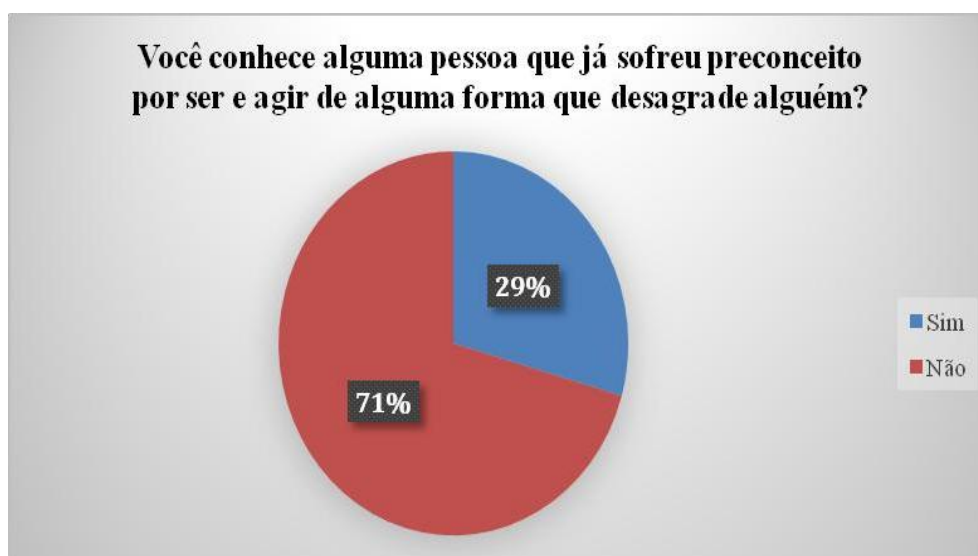
primeira vez por um participante da pesquisa, demonstrando, portanto, que seus responsáveis têm atitudes discriminatórias e preconceituosas com relação às pessoas LGBTQIA. Logo em seguida, a criança complementou que sempre procuraram impor-lhe padrões masculinos, o que fez todo sentido, pois se os pais são homofóbicos necessitam moldar o filho, conforme as prescrições socioculturais. Isso foi explanado por Connel (1995) quando descreveu:

O gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante (Connell, 1995, p. 189).

Essa tese confirma, portanto, que os sentimentos e condutas apropriados aos homens são definidos por cada cultura. Assim, sofrem coação das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e dos empregadores para se afastarem do dito “comportamento das garotas” e da feminilidade. De tanto lutar para se revestir dessa norma social acabam contendo seus sentimentos, tornando-se violentos ou tendo problemas nas relações com as mulheres (Connell, 1995).

Na questão referente se conheciam alguma pessoa que já sofreu preconceito por ser e agir de alguma forma que desagrade alguém, cinco crianças (29%) assinalaram que sim, enquanto 12 (71%) marcaram que não.

Gráfico 6: Estudantes participantes da pesquisa que conhecem uma pessoa que sofreu preconceito por ser e agir de forma que desagrade alguém (2023)



Fonte: Dados da pesquisa

Duas respostas foram justificadas pelas seguintes razões: “O meu amigo, ele gosta de arco-íris, não gosta de futebol e não gosta de brincar com os menino [sic] e, eles falam que ele é mulher” (Juana) ou “Porque ela era menina e estava jogando bola” (Frida).

Se um rapaz foge dos estereótipos ditados socialmente, é chamado “mulherzinha” e desprezado pelo grupo e, em pleno século XXI, se uma menina joga bola, ainda é vista com olhar preconceituoso. Quais danos reais seriam causados por um menino que gosta de brincar com as meninas e contempla um arco-íris ou uma menina que tem verdadeira paixão pelo futebol? Refletindo essa pergunta, Butler (2024) faz um apelo ao defender a luta pelas liberdades e direitos de gênero.

[...] essa negação das possibilidades humanas torna -se, paradoxalmente, uma exigência de um eu normativo e, portanto, aquelas vidas ali estão vivendo o que foi estabelecido como impensável para alguém. Torná -las impensáveis significa que não podem ser imaginadas, por isso, quando aparecem, aparecem como fantasmas com o poder de destruir um eu heteronormativo ancorado em uma atribuição sexual inicial que se baseou na negação dessas vidas (Butler, 2024, p. 276).

Cem por cento dos/as participantes da pesquisa discordaram que meninas ou meninos, mulheres ou homens tenham de provar alguma coisa à sociedade. Esse dado contradiz o que algumas crianças disseram anteriormente sobre ter de provar algo à sociedade em dado momento. Porém, podemos interpretar como um processo progressivo na mentalidade das crianças diante das reflexões realizadas, ou seja, não é preciso provar A ou B à sociedade para se mostrar, sobrepor a alguém ou se autoafirmar. O que importa é ser e estar no mundo, conforme a singularidade e preferência de cada pessoa.

Na sequência, a pesquisadora pediu aos/às participantes da pesquisa que criassem direitos de liberdades individuais, independente do gênero para compor a coletânea expressa no produto educacional.

Quadro 2: Direitos de Liberdades Individuais Propostos Por Estudantes Participantes da Pesquisa (2023)

Crie um direito que se fosse garantido pelo rei, deixaria as pessoas muito felizes.
Não se mandar nas pessoas. (August)
Cada um tem o direito de escolher o que quiser ser. (Joaquín)
Que cada um pode vestir, usar ou ser o que quiser. (Caio)
Pode fazer coisas de mulher, brincos etc. (John)
Todo mundo pode ser o que quiser, usar a roupa e o acessório que quiser. (Charles)
Ter paz para as pessoas e não ter mais brigas por causa disso; então cada um tem o seu direito. (Nicolas)
O direito que eu daria é que todos os príncipes pudessem escolher o que eles quisessem: ser príncipes ou costureiros. (Willian)
Todos podiam usar qualquer roupa sem preconceito. (Frida)

Cont.

Todo mundo pode ser o que quiser, não importa o gênero. (Juana)
 Direitos iguais. (Safo)
 Não ter preconceito; não ser machista; não definir o futuro dos seus filhos. (Audre)
 As meninas podem se vestir dos estilos dos meninos e os meninos, o estilo das meninas. (Malala)
 Poder usar qualquer tipo de roupa. (Clara)
 Todos os reis, rainhas, príncipes e princesas têm o direito de fazerem o que quiserem e de fazerem suas próprias escolhas, também podem escolher suas profissões. (Violeta)
 O direito disso que todos podem escolher sua profissão ou o que quer fazer na vida seja menino ou menina. Exemplo: um menino que quer ser costureiro e uma menina que quer ser policial ele (a) pode. E também não tem essa coisa de mulher e coisa de homem. (Marsha)
 O direito da liberdade. Ninguém pode julgar ou ser julgado pelas roupas, pelos atos, brincadeiras e decisões. (Alexandra)

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, as crianças participantes da pesquisa elaboraram direitos que respeitam a liberdade individual de cada ser humano e o livre-arbítrio para se fazer escolhas, seja quanto à profissão, ao estilo de se vestir ou se portar socialmente. Foi extremamente significativa a retomada literária por Violeta com a sugestão de que reis, rainhas, príncipes, princesas pudessem ser algo a mais que “meras” autoridades, mas pudessem exercer as profissões que escolhessem. Nesse panorama, estamos de acordo com Michèle Petir ao afirmar que “a literatura é metáfora da vida, uma vida nem sempre fácil de significar. Sair de si mesmo para ser, por um momento, outro, ainda que de maneira ilusória, isso é, entre muitas outras coisas, o que nos propõe a literatura” (Petir *apud* Andruetto, 2017, p. 89).

O que nos foi apresentado na obra *Escola de príncipes encantados* diferiu do que conhecemos em algumas histórias, porque Valentino se tornou rei, porém não deixou de exercer seu talento: ao contrário, continuou sendo um costureiro ao lado da esposa que seguiu se dedicando à construção de castelos. Em um clássico conto de fadas (como em *Cinderela* ou *Rapunzel*) a alta realeza, principalmente na figura dos homens, teria apenas o dever de proteger o bem-estar do Estado, de lutar contra criaturas do mal e inimigos asquerosos e, claro, de salvar princesas indefesas, que uma vez, salvas, se casariam e viveriam felizes para sempre, administrando o castelo e se “dedicando” à maternidade.

Consideramos, de modo geral, que as problematizações levantadas pela pesquisadora e exposições de opiniões dos/das participantes da pesquisa com a segunda leitura literária contribuíram para a construção de considerações críticas acerca dos estereótipos impostos às crianças. Vejamos o que a última leitura do corpus literário mobilizou no público participante da pesquisa.

3.3.3 “Cruz em credo, ande direito, você é menino ou menina?”

A terceira oficina se deu nos dias 05 de dezembro e 07 de dezembro do ano de 2023, tendo duração de cinco horas. Antes de iniciar a leitura literária “Tal pai, tal filho?” foram apresentados o título, os nomes da escritora e ilustrador bem como a capa do livro. Foi pedido que as crianças observassem todas as ilustrações e ouvissem atentamente a história.

O tempo para discussão referente à última leitura literária foi mais aligeirado, devido à carga horária acordada junto à gestão escolar e acúmulo de atividades para encerramento do ano letivo. Diante disso, participantes da pesquisa trouxeram elementos complexos e densos para a discussão, considerados indispensáveis ao apontamento dos resultados, por isso, a importância de transcrever algumas falas na íntegra.

Para iniciar a discussão da obra foi retomado que na narrativa houve algumas falas do tipo “cabra macho”, que “homem não pode pedir colo ou chorar”, que “é uma frescura homem se sair bem na matéria de literatura”. E que o maior embate com o pai foi quando o menino falou que queria ser bailarino. Foi solicitado que a turma opinasse sobre esses trechos da história, explicassem se concordavam com a forma como o pai tratava o filho, falassem o que pensavam sobre o desejo do menino ser dançarino. Por fim, que relatassem se alguém já havia passado por situação semelhante à do jovem rapaz ou conheceu pessoas que haviam sofrido preconceito pelo modo de agir na sociedade.

Hipátia foi a primeira pessoa a se posicionar, tendo dito:

- Eu já passei por isso, sim, porque no dia que eu, tipo assim, falei pro meu pai que eu queria ser policial, que eu achei interessante e tal, ele falou que eu não poderia ser policial, porque isso não é profissão de mulher e que eu deveria ser médica ou médica. Ele só falou que eu poderia ser médica, ele não colocou outras opções. E tipo assim, ele não me deu liberdade pra escolher o que eu ia ser. (Hipátia)
- E o que que você sentiu? (Pesquisadora)
- Eu senti, tipo assim, eu fui bloqueada de ser alguma coisa. Tipo assim, eu não podia fazer nada. Eu só tinha que ser médica. (Hipátia)
- E quando você ouve essa história, renova o seu desejo e as suas forças ou você ainda não consegue, de repente, dialogar com seu pai e tentar convencê-lo do contrário? (Pesquisadora)
- Eu tento convencê-lo do contrário. Eu sempre tento. Ele quase todo dia fala que eu tenho que ser médica. (Hipátia)
- E o que você achou dessa história? (Pesquisadora)
- Eu acho ela muito legal, muito realista, porque tem muitos pais, muitas pessoas que não deixam as pessoas serem o que quiser. (Hipátia)

A sociedade produziu caracteres rígidos para demarcar comportamentos femininos e masculinos, culminando em estereótipos advindos da cultura. Concebeu assim, padrões inerentes à mulher (fragilidade emotividade e irracionalidade) e ao homem (virilidade, frieza e

racionalidade). Conforme Tronto (*apud* Chies, 2010), os estereótipos das profissões se originaram a partir da diferenciação tradicional dos gêneros, baseada nas perspectivas de que as mulheres “cuidam de” (por cuidarem da vida privada, quer dizer, família, vizinhos, amigos, etc) e os homens “têm cuidado com” (por se preocuparem com o dinheiro, carreira, ideias e progresso).

Os posicionamentos apresentados pelos pais de Hipátia (participante da pesquisa) e do dançarino (leitura literária) demonstraram o sexismo das profissões por encararem-nas específicas para mulheres ou homens diante da organização dos papéis de gêneros construídos de forma discriminatória. Os estereótipos manifestaram-se, assim, como instrumentos de preconceito para quem (no caso, os pais das crianças) não conseguiu criticar ou refletir sobre sua própria cultura, e, conseqüentemente, perceber que a realidade pode ser experimentada de outras maneiras.

Contestar a estrutura rígida das posições de gênero no mercado de trabalho e na família pode implicar na implosão de uma base arcaica que corrobora para a subordinação e, resultar na transformação dos papéis sociais. É o que pudemos observar na conduta do dançarino e na tentativa de Hipátia, que procura mostrar ao seu pai que ser policial pode ser exercido por mulheres e, sua escolha deve ser respeitada.

A próxima participante a expor sua opinião foi Safo.

- A minha mãe disse que ia me expulsar de casa se eu gostasse de mulher. (Safo)
- E o que você sentiu? (Pesquisadora)
- Tristeza. (Safo)
- Em algum momento você pensa que o seu gênero ainda não está definido? (Pesquisadora)
- Sim. (Safo)
- Você conversou com a sua mãe ou se calou perante isso? (Pesquisadora)
- Me calei. (Safo)
- O que esse livro traz pra você? E os outros? Quando eu fiz a leitura, teve alguns momentos em que você se emocionou ou se identificou com uma das três histórias? (Pesquisadora)
- Me identificar não, neh... Mas eu me emocionei um pouquinho. (Safo)
- Com qual você mais se emocionou? (Pesquisadora)
- Com o pai, praticamente, desculpando o filho. O filho, desculpando o pai, né? (Safo)
- E o pai aceitando o filho da forma como ele quer ser? (Pesquisadora)
- Sim. (Safo)

Foi observado pela professora pesquisadora que durante discussões anteriores, Safo pareceu constrangida, tanto que saiu da roda de conversa e foi sentar-se de cabeça baixa em uma cadeira que estava no canto da sala. A pesquisadora perguntou se estava tudo bem e ela respondeu que sim, só não gostaria de participar daquela conversa naquele instante, o que foi respeitado.

Após tantas discussões, a participante conseguiu expor o que talvez, desde o período anterior, já vinha incomodando-a. Vínhamos refletindo sobre as representações estereotipadas impostas às meninas e meninos, mulheres e homens, mas isso perpassou também as relações/identidades de gêneros bem como as sexualidades, comprovando que são temáticas indissociáveis. Por essa razão, consideramos que a revelação de Safo foi tão significativa. Ter dito que se ela gostasse de mulher seria expulsa de casa pela mãe pode ter sido um ato de coragem e, ao mesmo tempo, expressão de confiança, porque o lócus escolar naquele momento era talvez o único espaço, onde pudesse denunciar a opressão e discriminação que vinha sofrendo no próprio lar.

Os apontamentos de Safo indicam que ela se sensibilizou com o projeto estético da obra literária, especialmente com a passagem em que o pai do jovem bailarino aceitou a escolha do filho, havendo uma reconciliação na relação entre os dois. Nesse caso, não é difícil supor que Safo gostaria de ser apoiada pela família em suas decisões e não ser reprimida ou ameaçada. Segundo Machado (2011), a leitura literária promove experiências mentais e emocionais ao se conhecer outras realidades e seres.

Essa vivência do outro em profundidade, importantíssima, não apenas nos ajuda a não enfrentarmos sozinhos situações existenciais muito difíceis, ao vermos como os diferentes personagens se saíram delas, ou a aprendermos com experiências alheias, ainda que imaginárias, na maioria das vezes. Mas também tem um sentido político: é fundamental para a democracia. Permite entender em que cada um de nós é diferente do outro e nos ensina a respeitar essas diferenças. Chegar perto do próximo (Machado, 2011, p. 27).

A fala de Charles explicitou estereótipos de gêneros convergentes entre a leitura literária e sua vida real, conforme é possível verificar a seguir.

A parte que eu me identifiquei na história foi a que o pai ficou dizendo que não podia andar de tal jeito, que não podia mexer as mãos, coisa sobre matemática, que ele ficou bravo, porque o menino faltou educação física. Eu até identifiquei, porque o meu pai quer que eu seja livre, mas ao mesmo tempo ele quer que eu seja o que ele queira que eu seja, tipo, eu acho que teve uma vez que ele disse que eu devia seguir a profissão dele, de mecânico. Aí, eu disse que não, que eu ainda não tinha decidido minha profissão. E ele ficou dizendo que tinha um monte de profissão, que não era para escolher coisa do tipo, sei lá, bailarino, que eu não podia ser bailarino e outras profissões, que agora não me lembro. (Charles)

Willian expôs sobre os estereótipos das profissões e homossexualismo.

– Eu nunca sofri uma situação dessa, mas eu conheço uma pessoa que sofreu. Ela me contou o seguinte pelo que eu me lembro. Era uma mulher, ela queria ser policial, só que o pai dela e a mãe dela não gostaram do que ela queria ser. Eles queriam que ela fosse outra coisa. Pelo que ela me contou, os pais dela gritaram com ela e bateram nela. (Willian)

- E o que você acha disso? (Pesquisadora)
- Porque todo mundo tem o direito do que quer ser. Ela pode escolher o que ela quiser ser. Se ela gostar de homem, gostar de mulher ou dos dois. Ou se ela quiser ser policial, médica, bombeira, dentista. Ela pode ser qualquer coisa que ela quiser da vida. (Willian)
- Você conhece alguém, por exemplo, uma menina que gosta de menino e um menino que gosta de menino, homem que gosta de homem e mulher que gosta de mulher? (Pesquisadora)
- Sim, a amiga do meu pai. Que gosta de mulher, que é lésbica. Gay, eu não conheço. (Willian)
- Você a conhece? (Pesquisadora)
- Conheço, conheço a engenheira. (Willian)
- Ela é legal? (Pesquisadora)
- É. (Willian)
- Ela é amigável? (Pesquisadora)
- Amigável. (Willian)
- Uma pessoa como as outras? (Pesquisadora)
- Como as outras, só que gosta de mulher. E não tem nenhum erro nisso, nenhum erro. (Willian)

Quando a família acolhe a diversidade sexual e de gênero, conseqüentemente as crianças respeitarão as pessoas não heterossexuais, entendendo que suas escolhas são direitos sociais, conforme observado na fala de Willian.

Audre afirmou sempre ter gostado de brincar de “espiã” e que já pensou ser policial. Porém, seu pai deseja que ela seja advogada ou médica, enquanto sua mãe quer que ela seja professora e se pareça com ela no quesito responsabilidade.

- Sobre a questão do livro na parte final, eu não gostei muito, porque assim, o pai maltratou o filho desde pequeno. Desde pequeno, né? Só contava história pra contar. Aí, quando o filho cresce, vira responsável, sai de casa, que ele percebe que fez a merda? (sic) E o filho perdoa ele?! Se fosse eu, eu iria perdoar, mas eu iria jogar na cara: Oh, você me maltratou desde criança, você não deixou eu ser o que eu queria, você me xingava, falou que eu deveria ‘ser homem’ por causa do meu jeito, então te perdoo, mas eu não quero ficar perto de você, eu quero me afastar e seguir minha vida, tá bom? Beleza? Eu acho que o final deveria ser assim, porque na maioria das vezes está sendo assim hoje em dia. (Audre)

Ao tecer crítica ao desfecho da narrativa, Audre manifestou uma opinião do que ela pensava ser mais realista, rompendo, assim, com uma visão mais otimista ou fantasiosa no que tange à relação entre pai e filho. Uma narrativa literária pode, pois, motivar a idealização ou a problematização do universo. Nesse sentido, “os meninos e as meninas aceitam normalmente uma imagem idealizada deles mesmos e de seu mundo. Mas também necessitam de uma literatura mais dura que faça eco de sua parte menos socializada e agressiva” (Colomer, 2017, p. 39).

Frida citou o caso do seu irmão de quatro anos de idade que gosta de ver cantores, bailarinos e ela própria fazendo acrobacias aprendidas na Ginástica Artística. Porém, certa

vez, um tio falou que o seu irmão deveria ser policial, jogador de futebol e, não, médico, como a criança vivia falando, porque isso era “coisa de menina”. Ela então, defendeu o irmão, dizendo que há várias profissões e ele pode ser o que quiser. A participante ressaltou então, que quer ser militar quando crescer e seu esporte é a ginástica.

A maioria da turma demonstrou não concordar que a vida seja delimitada com “coisas de menino” e “coisas de menina”, notando por diversificadas falas pensamentos combativos ao machismo e desigualdade de gêneros.

Havia pedido no encontro anterior que as crianças pesquisassem sobre algumas profissões que, na atualidade, apresentam ruptura com padrões anteriormente estabelecidos, como, por exemplo, na gastronomia, a função de “chefe de cozinha” exercida por homens, e na construção civil, a função de azulejista exercida por mulheres, no transporte, a função de motorista (uber, táxi, ônibus, carreta) também exercida por mulheres. Porém, a maioria da turma não realizou a pesquisa, alegando ter se esquecido.

A professora pesquisadora havia preparado alguns slides com fotografias para se projetar em datashow, a fim de ilustrar diversificadas profissões assumidas por mulheres e homens. Assim, foi possível estabelecer um paralelo com a profissão do menino bailarino de *Tal pai, tal filho?* A fotografia que mais chamou a atenção do público foi a da caminhoneira.

Figura 1: Quebrando estereótipos de gêneros nas profissões – Mulher caminhoneira



Fonte: https://www.facebook.com/GovernodoRS/dent/a.196462513714250/1314171815276642/?type=3&_rdr

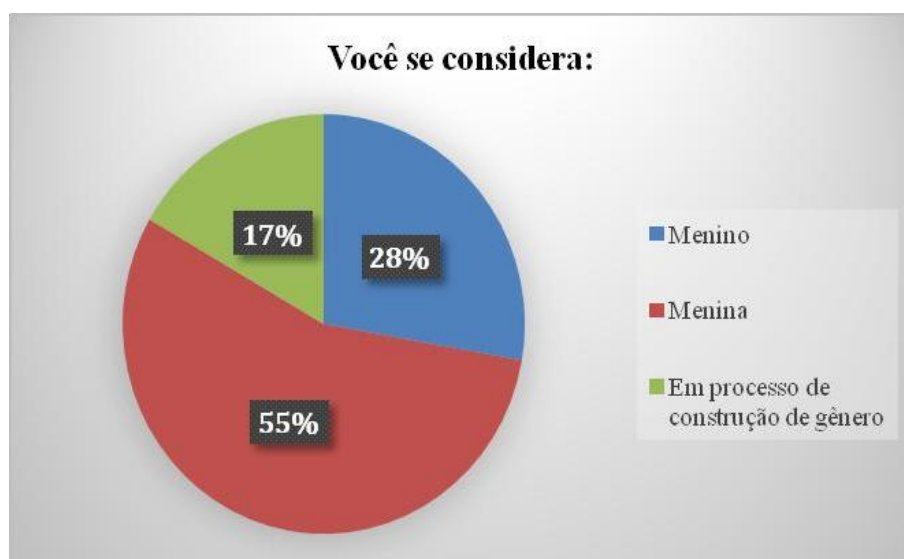
Uma das crianças afirmou que “essa mulher deve ter sido bem prejudicada pela idade dela e outro tipo que eles podem estar achando que ela vai virar homem só porque ela é caminhoneira”. Com isso, o sujeito da pesquisa supôs que a profissional Nahyra Schwanke foi

“prejudicada” pelos preconceitos que a sociedade tem ao empregar gente idosa e, ao mesmo tempo por vir sofrer julgamentos quanto à sua identidade de gênero e sexual, já que dirigir caminhões é uma profissão mais comumente exercida por homens. A maioria das crianças também pensou que a mulher pode ter sido discriminada pelos fatores apontados, porém consideraram “legal” a fotografia, e algumas disseram nunca ter visto uma caminhoneira, “ainda mais nessa idade”.

Após a aula dialogada sobre as impressões da obra *Tal pai, tal filho?* e as relações traçadas com suas próprias realidades, foi entregue às crianças uma atividade em folha. Com isso, retomamos determinados elementos do corpus literário bem como questões pontuais acerca da construção de identidades de gêneros.

Na primeira questão perguntou-se como se consideravam, oferecendo três opções para que assinalassem apenas uma: menina, menino ou em processo de construção de gênero. Dezoito crianças estavam presentes e responderam às questões. Destas, dez participantes marcaram a alternativa *meninas* (55%) e cinco (28%), *meninos*; três (17%) assinalaram *em processo de construção de gênero*.

Gráfico 7: Autoidentificação de gênero por estudantes participantes da pesquisa (2023)



Fonte: Dados da pesquisa

É importante ressaltar que a pesquisadora optou pelas nomenclaturas “menina” e “menino”, porque considerou os termos mais compreensíveis para a faixa etária das pessoas envolvidas na pesquisa, não perdendo de vista que o objetivo geral da pesquisa consistiu em identificar e analisar representações sociais e culturais relacionadas ao gênero, através da literatura infantil.

Na segunda questão, foi perguntado se em algum momento da vida já desejaram não ser menina ou menino. Das dezoito crianças presentes, dezesseis (89%) responderam que não, ao que podemos nos indagar até que ponto a repressão social pode ter acomodado os/as estudantes à sua condição cis. Um dos maiores desafios enfrentados por pessoas homossexuais é se “assumirem” perante a família e a sociedade com a garantia de que serão acolhidas e respeitadas por sua escolha. O percurso de autoaceitação pode se estender por toda a vida, pois, na maioria das vezes, a construção da identidade como lésbica, gay, bissexual, transexual acontece, primeiramente, de forma íntima e pessoal, podendo ou não ser compartilhada com os outros. Assumir outra identidade de gênero que não seja a cis implica estar sujeito ao preconceito, isto é, atitudes hostis ou negativas, fundamentadas por estereótipos (Murasaki e Galheigo, 2016).

Em contrapartida, duas crianças (11%) assinalaram sim.

Gráfico 8: Percentuais de estudantes participantes da pesquisa que desejaram ou não ter outra identidade de gênero (2023)



Fonte: Dados de pesquisa

Caso a resposta fosse sim, foi solicitado que assinalassem duas opções: primeira, por verificar na sociedade alguns direitos concedidos a uns/umas e negados por ora, a outros/as; ou segunda, por outro motivo (especificar). As duas pessoas que marcaram sim, se justificaram pela primeira assertiva.

A terceira questão buscou identificar um ou mais exemplos vivenciados quando alguém da família, conhecido/a ou amigo/a impôs algo, justificando, porque eram menina ou menino. Seis crianças responderam não terem vivenciado tal situação; três, deixaram a questão em branco; uma escreveu que não se lembrava. Vejamos a seguir os relatos das oito crianças que responderam à questão.

Quadro 3: Depoimentos de imposição de estereótipos de gênero aos(as) estudantes participantes da pesquisa por seus parentes, amigos ou conhecidos (2023)

Alguém da família, conhecido (a) ou amigo (a) já impôs algo, justificando, porque era menina ou menino.
Meus pais sempre falam que eu não posso fazer certas atividades que eles falam que é de “menina”. Minha mãe falou que eu tenho que varrer a casa, pois sou menina. Esse ano mesmo, minha vó falou que eu tinha que varrer a casa, porque eu era mulher. O meu amigo e a mãe dele disse que ele tinha que usar roupa de menino, mas ele não gostava de usar roupa. Já aconteceu comigo, a minha mãe fala para eu fazer as coisas de casa para provar que vou ser uma dona de casa e que ninguém vai me querer se eu não fazer as coisas de menina. Um dia minha mãe falou pra mim lavar a louça, pois sou menina. Minha avó fala que tenho que aprender coisas de casa. Minha mãe e meu pai falam que tenho que usar vestido, porque sou menina.

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, as respostas apontaram para a obrigatoriedade do trabalho doméstico e matrimônio, impostos às meninas. Os papéis levantados convergiram com a análise sobre a mulher subordinada, ressaltada por Saffioti (*apud* Chies, 2010, p. 510), que destacou os “padrões de identidade feminina definidos pela estrutura social brasileira – filha, mãe, dona de casa [...]. Quando trabalhadora assalariada, acumula duas jornadas de trabalho – em casa e no emprego, além disso, recebe um salário menor ao do homem para a realização das mesmas tarefas”.

Com a quarta questão, intencionou-se retomar o comportamento machista de personagens dos livros lidos para que as crianças percebessem que isso ocasionou representações estereotipadas de gêneros. Vejamos as reflexões dos/das participantes.

Através das leituras literárias, você conheceu alguns personagens que apresentaram comportamento machista nas histórias, como o príncipe que salvou Soninha, o pai de Valentino e o pai do menino bailarino. Analisando a postura, por exemplo, da princesa Soninha, do príncipe Valentino e do menino bailarino, a que conclusão chegou e quais aprendizados estas histórias trouxeram para sua vida?

Quadro 4: Reflexões e conclusões dos(as) estudantes participantes da pesquisa sobre a temática dos livros literários lidos e debatidos (2023)

A que conclusão chegou e quais aprendizados estas histórias trouxeram para sua vida?
Eu aprendi que não pode ser preconceituoso com as pessoas. Eu vi que você pode ter o gênero que quiser. Me fizeram aprender mais sobre direitos humanos. Que todo mundo pode vestir e ser o que quiser.

Cont.

Que todos têm direito de ser o que quer ser.

Que não precisa desse comportamento, porque cada um tem seu direito de vida, faz o que bem quiser.

Muitos, eu não sabia que as princesas podiam usar roupa de menino.

Sim, o pai do bailarino.

Eu aprendi que as meninas são o que quiser e os meninos, também.

Eu aprendi que todos nós temos os direitos independente do gênero.

Sim, eu aprendi com estas histórias que temos que respeitar os outros, mesmo com opiniões diferentes.

Eu cheguei à conclusão que cada um dos personagens tem o direito de fazer o que quer, ser o que quer e fazer o que quer, porém com juízo.

Machista a história do bailarino.

Eu aprendi que o pai de menino bailarino. *(resposta incompleta)*

Sim. Em a princesa sonhei o príncipe o rei impondo seu filho a ser como ele e o pai tentando impor o futuro de seu filho.

Muita alegria.

Não me lembro.

Cheguei à conclusão que ao final todos conseguiram o que queriam. Aprendi que todos nós podemos ser o que quisermos.

Fonte: Dados da pesquisa

A quinta questão indagou qual das leituras literárias realizadas mais interessou a criança.

Gráfico 9: Predileção entre os livros literários lidos e debatidos para estudantes participantes da pesquisa (2023)



Fonte: Dados da pesquisa

Dez participantes (59%) preferiram *A pior princesa do mundo*, sendo que desses apontados, dois não explicaram o motivo da escolha. Uma criança (6%) optou por *Escola de príncipes encantados* e não justificou sua preferência. Seis estudantes (35%) escolheram *Tal pai, tal filho?*, mas apenas quatro expuseram o porquê da escolha. As crianças que justificaram suas predileções literárias, apontaram as seguintes razões.

Quadro 5: Justificativas dos(as) estudantes participantes da pesquisa para a sua predileção entre os livros literários lidos e debatidos (2023)

<i>A pior princesa do mundo</i>
Soninha, porque ela não segue padrões da sociedade. <i>A pior princesa do mundo</i>, porque ela sobe no dragão. <i>A pior princesa do mundo</i>, porque mostra na história que ela tem seus direitos e ela faz o que bem quiser. A história da <i>pior princesa do mundo</i>, porque o final é muito diferente. A história <i>A pior princesa do mundo</i>, porque eu me identifiquei, eu faria o mesmo e eu acho que o dragão é melhor que o príncipe. Princesa Soninha, pois ela é uma mulher independente, que se cuida. Princesa Soninha, porque ela era corajosa e não se importava pelas palavras do príncipe. <i>A pior princesa do mundo</i>, achei um livro muito legal e interativo.
<i>Escola de príncipes encantados</i>
Não justificou o motivo da escolha.
<i>Tal pai, tal filho?</i>
<i>Tal pai, tal filho</i>, porque no final o pai aceita o filho do jeito que ele é e meu pai nunca aceitaria eu do jeito que sou. <i>Tal pai, tal filho</i>, meu pai fala que eu tenho que ser médica e não deixa eu ser o que eu quero. <i>Tal pai, tal filho</i>, porque o filho quer ser diferente e o pai só aceita isso no final da história. <i>Tal pai, tal filho</i>, pois cada um pode ser o que quiser quando crescer.

Fonte: Dados da pesquisa

Promover o direito à leitura literária foi o ponto de partida desta pesquisa por reconhecê-lo como caminho possível para a efetivação de práticas de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva humanizadora, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A boa recepção da turma para com o corpus literário foi um fator motivador para a pesquisadora, uma vez que foi notório o entusiasmo das crianças ao conhecer as narrativas. Segundo Colomer, “A literatura infantil tem o privilégio de abrir as portas de entrada de um leitor aos livros, o que é uma tremenda responsabilidade e, por isso, a seleção de que nos acertamos, sua qualidade e sua diversidade, é central” (Colomer, 2017, p. 127).

A sexta questão interrogou se dariam um final diferente às leituras literárias apresentadas. Uma criança não respondeu à questão. Uma pessoa (6%) respondeu que daria um final diferente a uma das histórias, justificando que “Podia se casar com o príncipe e ter o dragão de estimação”, ao passo que 16 (94%) não mudariam o fim das narrativas. Isso indica a satisfação e boa recepção do público para com as narrativas apresentadas.

Gráfico 10: Percentuais de participantes da pesquisa que mudariam ou não o final das histórias lidas e debatidas (2023)



Fonte: Dados da pesquisa

A última questão sinalizou que dezoito crianças (100%) presentes naquele encontro gostaram de participar da pesquisa. Isso demonstra a satisfação das crianças em ter participado de um projeto literário abrangente que promoveu a leitura de obras não conhecidas pela turma, além de discussões profundamente enriquecedoras quanto à representação sócio-cultural de gêneros.

Além da questão objetiva, perguntou-se se desejavam registrar alguma consideração que não tinham dito durante os encontros dialogados. Nem todas as crianças se manifestaram, mas quem respondeu disse o seguinte:

Quadro 6: Considerações escritas não ditas pelas crianças durante encontros dialogados (2023)

Sim. Porque eu não queria falar que tinha concordado com o príncipe.
 Coisas de *family* que já aconteceram comigo, o jeito que me visto, as pessoas acham que por isso sou homem e, não mulher.
 Nenhuma, pois você deixou eu (sic) participar de tudo e eu amei.
 Tirei todas as minhas dúvidas.
 Nada, porque falei bastante.
 Tudo o que eu tive vontade de dizer, eu disse.
 Eu achei muito interessante e legal.
 Eu amei a pesquisa. Muito obrigada por tudo!

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira consideração chamou-me a atenção, pois nos encontros dialogados durante execução da oficina literária *A pior princesa do mundo*, as crianças, em sua maioria, manifestaram contentamento pela forma como a princesa Soninha se expressava e

discordância com relação à postura do príncipe. Percebendo como os/as colegas admiraram a personagem, pode ser que o sujeito participante da pesquisa tenha sentido constrangimento em admitir oralmente durante os debates que concordava com o príncipe. E, concordando com ele, significava dizer para toda turma que pactuava com o autoritarismo, machismo e convenções tradicionais expressas pelo príncipe. E outra suposição é que ainda não conseguia interpretar o comportamento do príncipe como algo reacionário e “ultrapassado” por considerá-lo um ser virtuoso. Mas, por observar a aversão dos colegas com o personagem, preferiu se calar para não correr o risco de ser criticado.

A segunda resposta revela um desabafo, advindo de uma menina, uma vez que era repreendida pela própria família pela forma como se vestia, sendo tachada como menino ou homem. Isso implica diretamente em uma representação sócio-cultural de gênero, ou seja, em um estereótipo que estabelece a demarcação de territórios “unicamente” masculinos e femininos, a começar pelo vestuário.

Os demais comentários dos estudantes exprimem o deleite na vivência literária em uma pesquisa, percebendo especialmente, a gratidão por se ter concedido a possibilidade de ouvir e serem ouvidos, por meio da exposição de suas opiniões e experiências.

Depois que entregaram a atividade, foi esclarecido que nossa pesquisa estava se encerrando e, por isso seria oportunizado um último momento de fala aos/às participantes de forma a expressar verbalmente o que as leituras literárias remeteram às suas vidas pessoais.

Crianças expressaram opiniões com respeito a quem opta viver e estar no mundo conforme suas próprias escolhas, cujas identidades se constituem quebrando barreiras delimitadas por representações socioculturais.

Tenho uma amiga trans. Ela deixa o cabelo curto e usa roupas de menino e eu não vejo nada de errado nela [...] Se eu não gosto de ser menino, você pode ser uma menina. Você também pode o contrário. Na minha opinião todo mundo pode ser o que quiser na vida. (Safo)

Assim, tipo, (sic) eu tenho um amigo que tem cabelo grande, e eu não julgo ele, porque é o estilo dele, ele gosta. Meu primo também teve o cabelo grande. Eu mesmo já tive cabelo grande. Cada um tem seu estilo de viver, cada um tem seu estilo, cada um faz o que bem quiser, porque tem direito de fazer. (Nicolas)

Eu acho que é como se fosse eu dentro de casa, porque eu não gosto de roupa... tipo de menina, as roupa (sic) curtinha, eu gosto de roupa longa, das coisas longa (sic), de short de menino, essas coisa (sic). Eu não gosto muito de vestir coisas delicada (sic). Ah, eu acho que qualquer um pode ser do jeito que quiser, porque se eu quero, se eu sou menina e me acho menina, eu posso ser menina. Só que eu sou menina, só que não gosto de vestir aquelas roupa (sic) de menina, essas coisas de menina. Eu acho muito ruim, muito desconfortável. Acho chato. Eu gosto de coisa mais solta, mais livre, mais radical. Eu gosto de umas coisa (sic) assim. E eu concordo que qualquer uma (sic) pessoa pode ser o que ela quiser. Eu não acho chato, não acho feio, não acho nojento. Eu acho do jeito que a pessoa quiser. Se ela estiver feliz, ela tá bem. Se ela não tiver... (Hipátia)

A seguir, a pesquisadora, comovida com os relatos, agradeceu por terem aceitado colaborar com a pesquisa ofereceu a cada criança um caderno e um lápis com borracha para que escrevessem sobre suas vidas, seus sentimentos, modos de ser e estar no mundo. Incentivou que lessem livros literários e usufríssem da biblioteca da escola ou outras. Leu, por fim, a citação que havia colado na capa dos cadernos.

Quando aceitarmos que o verdadeiro amor é fundamentado em reconhecimento e aceitação, que o amor combina com cuidado, responsabilidade, comprometimento e conhecimento, entenderemos que não pode haver amor sem justiça. Com essa consciência, vem a compreensão de que o amor tem o poder de nos transformar e nos dar força para que possamos nos opor à dominação (Hooks, 2022, p. 150).

Antes de encerrar a oficina literária, a pesquisadora entregou uma folha e pediu que as crianças escrevessem um poema (rimado ou não) em casa, cuja temática foi: *Meu maior talento e quem/como sou eu*. Porém, no dia seguinte grande parte das crianças se justificaram dizendo que não tiveram tempo ou se esqueceram de fazer a atividade proposta, logo apenas três participantes da pesquisa entregaram as produções de texto. O ano letivo estava se encerrando praticamente naquele dia com a Cantata de Natal, por essa razão, a pesquisadora os deixou à vontade para que retornassem ou não à escola para entregar à ela a produção textual.

A participação e espontaneidade manifestada pelas crianças superou as expectativas da pesquisadora, que já era professora da turma. Foi observado que o interesse foi motivado pelo acesso às leituras literárias infantis. Segundo Colomer, “no ato de ler, um livro se recolhe de sua condição de objeto que tem dono para se converter num ser vivo, capaz de nos interrogar, de nos perturbar e de nos ensinar a olhar zonas ainda não compreendidas de nós mesmos (Colomer, 2017, p. 29).

Outro fator constatado foi que a pesquisa-ação proporcionou discussões riquíssimas sobre representações sociais e culturais relacionadas ao gênero, tendo sido amplamente debatidas outras temáticas que se entrelaçam na construção identitária dos seres humanos: o machismo, a sexualidade, a homofobia. Determinadas narrativas verbais serão contempladas no produto educacional, a fim de democratizar o lugar de fala das crianças, ignorado ou pouco ouvido, conforme relatos.

Por fim, foi possível confirmar a hipótese de que é possível ressignificar subjetividades infantis no construto das identidades e relações de gêneros, a partir da experiência estética promovida pela leitura literária, poderoso e por isso, instrumento tão combatido pelos grupos opressores.

3.4 Produto Educacional

Esta seção tem como objetivo registrar parte dos resultados da pesquisa de campo, expressos no Produto Educacional (detalhado nos apêndices), como requisito do curso de Mestrado Profissional, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG).

Produtos educacionais “podem ser caracterizados como processos ou produtos educativos utilizados e utilizáveis em condições reais de ensino, como protótipo ou de cunho artesanal” (CAPES *apud* Gonçalves, Oliveira, Maquiné, Mendonça, 2019, p. 77). Partindo dessas especificidades, pensou-se na elaboração de um produto que contemplasse uma linguagem capaz de expressar o imaginário infantil, de forma clara, tornando-o mais receptivo, disponível e acessível ao público da Educação Básica, destinado a professores/as, estudantes e comunidade em geral.

Portanto, optou-se pela produção de um *e-book*, com o título “Era uma vez: identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis”, coletânea composta por três oficinas literárias aplicadas durante pesquisa-ação desenvolvida entre novembro e dezembro do ano de 2023, extensão da dissertação intitulada “Leitura literária e construção de identidades por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Além das oficinas, o *e-book* contempla: a) contos infantis, produção textual proposta às crianças envolvidas na pesquisa, após a leitura literária e densas discussões sobre a obra *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp; b) uma lista de direitos universais criados pelos/as estudantes, a partir da leitura do livro *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha; c) narrativas orais das crianças, expostas, a partir da leitura e aulas dialogadas acerca do livro literário *Tal pai, tal filho?*, de Georgina Martins.

O Produto Educacional foi elaborado com o objetivo de compartilhar o projeto literário elaborado pela professora pesquisadora, estando sujeito a adaptações, conforme necessidade e realidade dos/as professores/as que pretenderem aplicá-lo. Para além disso, teve como finalidade demonstrar as impressões das crianças acerca de identidades e representações de gênero, permitindo ao corpo docente analisar a compreensão sobre a temática da construção de identidades de gêneros, bem como identificar as aprendizagens, as lacunas e os aspectos que podem ser aprimorados.

Valorizando a produção escrita e imagética das crianças, cria-se um ambiente escolar acolhedor, onde os/as alunos/as sintam maior confiança e autonomia para expressar ideias,

exercitar a leitura, escuta e escrita. Nessa perspectiva, a escritora Andruetto (2017) comprovou a profundidade e significância tanto da leitura quanto da escrita, como atos transformadores:

O ato de escrever é igual ou vai além (ou aquém) da fantasia, é um exercício de lucidez, um fazer de olhos abertos. É uma busca de palavras que nos ajudem a despertar o nosso tempo, a nossa sociedade e a nossa língua; um reflexo de convicções e contradições, de conhecimento e sensibilidade, de confusões e preconceitos (Andruetto, 2017, p. 22).

Apreciaram-se, nesse sentido, os momentos de escuta e discussões orais contextualizadas ao *corpus* literário apresentado, bem como investigar quais concepções, as crianças reverberaram, através do imaginário infantil transposto na linguagem escrita.

Após leitura literária e discussão sobre a obra *A pior princesa do mundo*, as crianças produziram contos. Uma seleção de textos será contemplada no *e-book*, dando visibilidade ao protagonismo de personagens femininas valentes e independentes, menos atreladas a normas e modelos socioculturais convencionais. Isso demonstra a releitura da referida obra com conceitos ressignificados de gêneros em uma perspectiva mais progressista.

A partir da leitura literária *Escola de príncipes encantados* foi proposto que as crianças fizessem de conta que eram príncipes ou princesas e imaginassem que, no reino onde viviam, muitas pessoas estavam cansadas de sofrer por ficarem obedecendo às ordens chatas do rei, que achava que a vida precisava ser dividida entre “coisas de menina” e “coisas de menino”, “coisas de mulher” e “coisas de homem”. Foi solicitado que criassem um direito que o rei precisaria considerar e que, se fosse garantido, deixaria as pessoas muito felizes. As declarações infantis evidenciaram uma compreensão coletiva sobre a importância da liberdade, da equidade e da valorização das escolhas individuais, especialmente no que diz respeito às representações identitárias de gênero, como vestuário, acessórios, escolhas profissionais, agir conforme a própria vontade. As crianças expressaram o desejo por uma sociedade sem preconceitos, onde não haja distinções baseadas em gênero, na qual se possa exercer seus direitos de maneira igualitária. Também foi enfatizada a necessidade de respeito e a rejeição de atitudes discriminatórias, como o machismo e a imposição de papéis sociais.

Para finalizar, as aulas dialogadas promovidas com a leitura da obra *Tal pai, tal filho?* trouxeram narrativas profundas, na verdade, podendo até certo ponto, serem ótimas reflexões aos adultos, que nem sempre dão oportunidade de fala às crianças, por menosprezarem suas vivências, seus modos de pensar as realidades.

A forma como Charles e outras crianças se manifestaram foi surpreendente, demonstrando com 9 ou 10 anos clareza sobre negação de direitos e preconceito, porque já vivenciam, em certa medida, situações dessa natureza com pessoas de seu convívio.

Eu acho que todos nós temos a liberdade de sermos o que somos, porque como aqui a maioria somos crianças ou pré-adolescentes, isso pode ser um problema, porque o adulto esquece que crianças também têm o direito de escolher seu gênero, de escolher o seu estilo de roupa que vai vestir, se vai usar maquiagem ou não, como cuidar do cabelo, se vai deixar curto, se vai deixar longo. Os meus pais, por exemplo, para eles o único direito que eu tenho é de respeitar eles. Tipo, eu não posso demorar um segundo, que eles querem que eu faça no mesmo segundo. Eles brigam, falam dos meus defeitos, falam dos defeitos de todo mundo, praticamente. Gente, isso é muito ruim, porque vendo pessoas como os meus pais falando mal de todo mundo, principalmente falando do jeito das pessoas [...] eu ainda não decidi o meu gênero. Meus pais, eles claro que não sabem disso, porque senão eles vão me torturar o dia inteiro só pra ser um menino. (Charles)

O *e-book*, Produto Educacional da pesquisa, foi financiado pela pesquisadora, cuja divulgação ocorrerá tanto na forma impressa, disponibilizada na escola campo, quanto no repositório do Cepae/UFG e Educapes, ampliando, assim, seu alcance e impacto na promoção de um ensino que garanta o direito à leitura literária a todos/as e incentive estudantes à argumentar suas opiniões e praticar a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pois, quando moralistas nos perguntam o que ganhamos quando nossos olhos percorrem essa pilha de páginas impressas, podemos responder que estamos fazendo nossa parte como leitores no processo de colocar obras-primas no mundo. Estamos fazendo nossa parte na tarefa criativa – estamos estimulando, encorajando, rejeitando, mostrando nossa aprovação ou desaprovação. E estamos assim, testando e incentivando o escritor. [...] a leitura nos dá prazer. É um prazer complexo e um prazer difícil; varia de época para época e de livro para livro. Mas ele é suficiente. Na verdade, o prazer é tão grande que não se pode ter dúvidas de que sem ele o mundo seria um lugar muito diferente e muito inferior ao que é. Ler mudou, muda e continuará mudando o mundo. Quando o dia do juízo final chegar e todos os segredos forem revelados não devemos ficar surpresos ao saber que a razão pela qual evoluímos [...] é simplesmente esta: nós desenvolvemos a paixão da leitura.

(Virginia Woolf, 2016, p. 38-39)

Ao exercer suas funções estética e humanizadora, a literatura infantil possibilita a mobilização do processo constitutivo identitário da criança leitora e da forma de reconhecer o/a outro/a e a si próprio/a no universo. Esse pressuposto considera que o texto literário com seu potencial provocativo e dialógico pode abalar e romper certas visões de mundo e produzir sentidos renovados para a vida dos indivíduos.

Os estudos apontados no primeiro capítulo desta dissertação evidenciaram que a literatura foi implementada historicamente no meio escolar para fins pragmáticos e mantenedores da classe burguesa. Por ainda ser comum presenciar um acesso literário limitado e marcado pela didatização nas escolas, é preciso propiciar a profissionais da educação uma formação que não apenas anuncie as funções sociais da literatura, mas incentive-os/as a mergulhar nas leituras para, assim, também poder apoiar estudantes no deleite literário.

Com base nas premissas de Candido (2011), a literatura é um direito essencial à integralidade espiritual e social do ser humano. O teórico sustenta ainda que esse bem cultural tem um potencial humanizador, em razão de dimensões que o distinguem de outras

manifestações culturais, tais como: a construção de objetos autônomos com estrutura e significados; a forma de expressão manifesta pelas emoções e visão de mundo; a forma de conhecimento, conteúdo. Ademais, a organização das palavras, a mensagem comunicada e a maneira pela qual é construída a produção literária exercem um papel ordenador sobre a mente, o sentimento e, conseqüentemente, a subjetividade do/a leitor/a.

Segundo Zilberman (1985), o principal compromisso de uma obra voltada para o público infantil é, antes de tudo, com a eficácia estética e, conseqüentemente, com a arte. À autoria de literatura infantil cabe, portanto, a conciliação dessas duas exigências: a da criação artística – o que implica ser inovador e autêntico na representação da realidade – e a do respeito ao universo da infância, expressando seus anseios e possibilitando a identificação da criança durante a leitura da narrativa. É inegável que determinados assuntos despertam maior receptividade por parte das crianças do que outros, o que se explica por uma razão específica: a condição particular vivenciada pelo/a leitor/a infantil. Como a criança ainda possui uma experiência limitada da realidade, ela recorre à cultura em busca de apoio de natureza existencial – algo que a obra literária pode proporcionar.

Nesse contexto, as obras de literatura infantil exibem sociedades de maneira estetizada, permitindo à criança imaginar e vivenciar experiências por meio das tramas e personagens, conhecendo a realidade daquele mundo fantasioso e, ao mesmo tempo, contrastando o meio no qual está inserida. A obra literária é um *locus* de dúvidas, de questionamentos, de confirmação ou negação de pontos de vista, de propostas dialéticas para superação dos dilemas existenciais, enquanto a criança é um ser provido de histórias, inferências e concepções. Nessa relação entre texto e leitor/a pressupõe-se uma presença mediadora na figura do/da professor/a, que pode potencializar a elaboração de novos sentidos literários, por meio da escuta e interação verbal. Na concepção bakhtiniana, isso propiciará condições para que o/a leitor/a torne-se um/a interlocutor/a responsivo/a ativo/a, processo consolidado no ato dialógico e humanizador com a palavra literária.

Ensinar requer criar condições que possibilitem aprendizagem significativa, envolvendo, para tanto, educadores/as e educandos/as criativos/as, curiosos/as e persistentes. A escolha e a aplicação dos conteúdos devem ser relevantes para os/as alunos/as, estimulando o interesse e mostrando que o *lócus* escolar pode se tornar um espaço de interações e troca de conhecimentos. É essencial, pois, que profissionais envolvidos no processo educacional compreendam que a promoção de mudanças exige o compromisso contínuo com a construção de um ensino crítico e igualitário, tanto no ambiente escolar quanto nas instituições formadoras de professores/as (Camargo, 2022).

O presente trabalho viabilizou identificar e analisar representações socioculturais de gêneros em obras literárias que convidam a uma revisão crítica de padrões e estereótipos ainda presentes numa sociedade marcada pelo patriarcado. Assim sendo, a pesquisa-ação desenvolvida com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tornou possível confirmar a hipótese de que a leitura literária oportuniza novas e ampliadas compreensões sobre a natureza e atuação do ser humano, influenciando no processo constitutivo identitário de gênero. Com isso, não se pretende apresentar a consideração imediatista, de que ler literatura é fator determinante na construção de identidade das crianças leitoras, mas que narrativas literárias defrontam o público leitor com distintas realidades e enunciados e, nessa troca de subjetividades, há uma ressignificação, uma nova forma de compreender a si mesmo/a e ao outro/a. Para tornar mais esclarecedor, trago a defesa de Candido (2011), quando argumenta que a literatura:

tem um papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí, a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver (Candido, 2011, p. 178).

O poder civilizatório e esfera libertária, intrinsecamente incorporados à literatura é uma das razões pelas quais é tão veementemente combatida, especialmente por setores dominantes. Diga-se de passagem, uma criação literária é constituída por convicções ideológicas, políticas, sociais esteticamente planejadas pelo/a escritor/a, logo, em muitos casos, “pode ser um instrumento de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição de direitos ou de negação deles [...]. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” (Candido, 2011, p. 188).

É com este espírito reivindicatório que o segundo capítulo foi sustentado, por confirmar que muitos direitos são negados ao ser humano, como o acesso à literatura e a forma “autêntica” de ser e estar no mundo, livre de convenções sociais. Ainda na atualidade, se formos até uma loja de roupas infantis, é bem provável não encontrarmos na seção feminina nenhuma ou poucas opções de cores azuis, verdes ou amarelas, da mesma forma que na seção masculina, o mesmo se repetirá para as cores vermelha, rosa ou lilás. Outro exemplo é a oferta de brinquedos, brincadeiras e esportes especificamente direcionados a meninos e meninas. Isso se aprofunda um pouco mais quando, em pleno século XXI, ainda se difundem que determinadas profissões não podem ser exercidas por homens e/ou mulheres, cabendo aos primeiros ser os mantenedores econômicos da casa e às últimas os ofícios direcionados ao

cuidado, aos afazeres domésticos e à educação dos/as filhos/as. Isso se deve a uma cultura circunscrita pelas normas de gênero, heterossexualidade obrigatória e heteronormatividade.

Os estudos possibilitaram a compreensão de que as representações socioculturais de gêneros foram construídas historicamente, fortalecidas tanto por concepções biológicas quanto pelo patriarcado, que consiste no sistema de dominação e exploração dos homens sobre as mulheres. Por conseguinte, o sexismo e machismo são fatores derivados que afetam todos os gêneros, produzindo desigualdades e processos discriminatórios.

Conforme os estudos foucaultianos, as relações de poder e suas técnicas produzem sujeitos e fabricam corpos dóceis, influenciando comportamentos. Assim sendo, homens e mulheres não são constituídos apenas por aparelhos de repressão ou censura, mas também por práticas e relações que inauguram gestos, modos de ser e de estar no mundo, maneiras de falar e de agir, atitudes e posturas “convenientes”. Nesse contexto, o binarismo, o modelo heterossexual é uma inclinação ditada politicamente aos indivíduos, e na conjuntura apontada, muitas pessoas se condicionam e se definem por sistemas de poder, que regulamentam suas vidas.

Contrapondo-se a premissas naturalistas que pregam a constituição identitária, unicamente por meio das diferenças anatômicas e binarismo, Woodward (2014) afirma que a identidade é construída tanto simbólica quanto socialmente, através da representação que pode ser compreendida como processo cultural. Essa tese dialoga com a proposição de Louro (2014) que defende a elaboração dos gêneros, por meio da produção de inúmeras aprendizagens e práticas sociais, independente do corpo biológico.

Butler (2023) explica que “[...] o gênero está relacionado a um sentido íntimo da experiência corporal vivida, um sentido de quem se é, os contornos corporificados de um eu e, para algumas pessoas, o sentido de uma âncora que mantém coesa a arquitetura do ego” (idem, p. 276). A concepção de Judith Butler, nos leva a algumas inquietações: Quais riscos e perigos corremos se uma menina se sente bem em jogar futebol com um conjunto de short e camisa azuis? Que males trará ao mundo um menino talentoso dançar balé em uma vestimenta toda rosa? Por que é questionável se um menino chorar e demonstrar afeto por um amigo, dando-lhe um beijo no rosto? Se ser assim é o que lhes confere sentido viver plenamente, promovendo-lhes bem-estar e saúde, por que combater suas posturas e pensamentos?

Problematizações dessa natureza precisam ser levadas às entidades sociais, especialmente às escolas, já que crianças e jovens passam parte considerável de suas vidas nesses espaços, supostamente formando e reformulando opiniões. Eis um desafio para tempos

em que sistemas políticos conservadores avançam, atacando currículos e autonomia docentes em nome da “escola sem gênero”. Afinal, a discussão sobre normativas dos direitos humanos é incompatível com a supremacia da família para propagação de valores morais e religiosos.

Uma vez identificado como causa de destruição, o próprio gênero deve ser destruído, e o que se segue são a censura, a extinção de departamentos de estudos de gênero e estudos sobre as mulheres, a retirada de direitos a atendimento de saúde, o aumento da patologização, a restrição de espaços para reuniões públicas, a revogação ou a rejeição de leis que protegem contra a discriminação e a aprovação de leis que segregam, silenciam e criminalizam quem tenta viver sua vida sem medo (Butler, 2023, p. 271).

Na contramão dos movimentos “antigêneros”, este trabalho aponta a urgência de se levar para as salas de aula estudos que alarguem as compreensões sobre identidades, rompendo conformismos e estereótipos, trazendo desta maneira, reconfigurações de um ser humanizado que permita conhecer melhor o/a outro/a e a si próprio/a. Reforçamos que essas discussões sejam promovidas sempre de modo contextualizado, contemplando práticas pedagógicas inclusivas e antidiscriminatórias, inclinadas a valorizar o pluralismo. Garantir o direito de descobrir-se pautado em formulações democráticas, feministas e laicas acoplado ao direito da literatura é promover uma experiência humanizadora.

Com o objetivo de identificar e analisar representações sociais e culturais relacionadas a gêneros, por meio da leitura literária, a presente investigação envolveu uma abordagem qualitativa, adotando como metodologia a pesquisa-ação. Isso se concretizou por meio do desenvolvimento de um projeto de leitura literária com estudantes na faixa etária de 9-10 anos de idade, regularmente matriculados na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Portanto, o terceiro capítulo apresentou a análise do *corpus* literário selecionado para a pesquisa, bem como alguns resultados obtidos, a partir da interação da criança leitora com as narrativas apresentadas.

Verificou-se que um quarto da turma não participou da pesquisa, dado que incomodou a pesquisadora diante da urgência em se promover o direito à literatura infantil no ambiente escolar e discutir sobre identidades de gêneros e suas representações socioculturais. Uma hipótese levantada para a recusa do percentual apresentado em aderir à pesquisa é a possibilidade de alarme social e *pânico moral*, expresso pela disseminação da “ideologia de gênero” tão propagada por setores reacionários.

As crianças envolvidas na pesquisa externaram interesse, participação e entusiasmo durante a execução do projeto de leitura literária. Trouxeram inferências de histórias infantis clássicas, envolvendo príncipes e princesas, contudo, os relatos indicam que esse público

ainda não havia tido acesso a leituras literárias que rompessem com os padrões hegemônicos de gêneros. Ao conhecerem a obra *A pior princesa do mundo*, demonstraram surpresa e satisfação pelo modo de atuação da protagonista, especialmente por seu estilo e forma de se expressar, tendo sido muito bem recepcionado pelos/as participantes o fato da personagem ter se aproximado, corajosamente, de um dragão, figura comumente temida e combatida nas narrativas fictícias.

Traçando um paralelo com a realidade social, as crianças listaram várias convenções impostas aos gêneros e a maioria manifestou ser contra tais padrões, defendendo que todas as pessoas podem fazer as mesmas coisas, independente do gênero. Em contrapartida, quando um sujeito participante da pesquisa afirmou que uma pessoa tem o direito de ter o visual que quiser²⁸, mas isso poderá acarretar problemas (porque os outros poderão encarar de modo falacioso ou depreciativo) a turma silenciou. Esse silenciamento supõe que um indivíduo pode não conseguir lidar com as pressões e críticas sociais, renunciando suas próprias escolhas e preferências.

Além da categoria estilo/aparência, discutiu-se também sobre as atribuições convencionadas às pessoas. Houve vários relatos de que existe em casa a divisão do trabalho e responsabilização pelo cuidado aos/as filhos/as tanto por pai quanto por mãe, porém, ainda foram recorrentes explanações de que cabe à menina as ocupações domésticas. Essa temática gerou reflexão profunda em uma participante, que externalizou ao grupo ter reconhecido que seu pai é machista por impor à esposa o que fazer (escolhendo até mesmo a profissão da companheira) e agredi-la fisicamente.

A discussão sobre o machismo se estendeu de forma acalorada, sendo combatido por algumas meninas, todavia, confirmado por ao menos dois meninos que afirmaram ser necessário se impor com atitudes machistas “para mostrar que é o machão, que é o que manda”.

As crianças se expressaram com clareza, manifestando o desejo de exporem seus pontos de vista, no entanto, notaram-se, em algumas falas, contradições, como no caso de uma participante que afirmou que a mulher não precisa do homem para matar um inseto, por exemplo, mas em algum momento necessitará da proteção masculina para sentir-se segura. Com isso, pessoas refutaram o posicionamento, sinalizando que mulheres podem defender-se em quaisquer situações, desde que sejam preparadas para tal. Assim sendo, as aulas dialogadas geraram discursos “responsivos” como uma cadeia de ideias concatenadas, daí a

²⁸ O participante da pesquisa elaborou sua fala contextualizada à narrativa *A pior princesa do mundo*, relacionada ao fato da princesa Soninha se vestir de forma diferenciada de uma figura tradicional e ter uma mudança no visual com os cabelos curtos ao final da narrativa.

relevância de se oportunizar o direito de fala e problematizar a temática contextualizada à leitura literária e suas próprias realidades socioculturais.

Ao questionar sobre o linguajar do príncipe direcionado à princesa, os/as participantes expuseram impressão negativa acerca dos termos flexionados no grau diminutivo, não compreendendo a forma de tratamento como atitude afetuosa, mas sim, menosprezo à figura feminina.

As crianças consideraram natural a atitude expressa pela princesa em expor alguns desejos sem pudor (querer sair e se divertir com alguém; beijar o príncipe), anunciando opiniões de que não somente os homens, mas as mulheres também podem determinar suas escolhas e vontades.

Quando contextualizado ao trecho do livro em que o príncipe afirmou à princesa: “Eu uso armadura, você usa vestido... Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina.”, 5% da turma concordou que há atividades, atitudes e ações que são exclusivas para meninas ou meninos, enquanto 95%, discordou. Ao escreverem exemplos de atividades que qualquer pessoa pode realizar, independentemente do gênero, elencaram brincar de bola, boneca, carrinho, lutar, limpar a casa, usar roupa azul ou rosa, pintar as unhas, ter o corte de cabelo que quiser etc. Essas respostas indicam que as crianças apresentam uma noção clara das representações estereotipadas de gêneros ainda presentes na sociedade.

A turma demonstrou satisfação em conhecer a obra *A pior princesa do mundo*, tendo em sua maioria traçado características positivas à protagonista da obra por não seguir padrões hegemônicos socioculturais, gostar de aventuras e se aproximar de um dragão.

Ao passar à segunda obra literária *Escola de príncipes encantados*, as crianças supuseram que em uma escola de príncipes fossem ensinadas práticas de valentia para defender princesas e lutar contra dragões. Essa conjectura evidencia mais uma vez um perfil ainda presente no imaginário coletivo de homem ativo e dominador em detrimento da mulher passiva e subjugada.

Os/as participantes da pesquisa conseguiram perceber que a infância do protagonista Valentino se reduziu apenas a cumprir regras da realeza e, portanto, alguns direitos reservados à esta fase da vida podem ter-lhe sido privados, como brincar. Apesar disso, foi visível notar a satisfação das crianças leitoras quando o príncipe Valentino expôs que não tinha a finalidade de aprender matar criaturas, mas ao contrário, ao ser expulso da escola e conhecer a costureira, desenvolveu seu talento. Com isso, desafiou o patriarca na figura do rei, seu pai, e ainda ficou conhecido no reinado por seu nome dada sua habilidade.

Assim como o príncipe da história, muitas pessoas em nossa realidade sofrem por ficar obedecendo ordens por quem acha que a vida precisa ser dividida entre “coisas de menina” e “coisas de menino”, “coisas de mulher” e “coisas de homem”. Nesse contexto, houve queixas de crianças relatando que seus pais já lhes direcionaram uma profissão, ignorando o desejo, a opinião dos/das filhos/as. Nesse caso, ainda prevaleceram ideias como a de que mulheres não podem ser policiais (concebido pela sociedade como profissão masculina), mas sim, professoras ou médicas. Além disso, foi evidenciado que meninas são pressionadas a lidarem com os deveres domésticos, enquanto os meninos, coagidos a seguir padrões masculinizados.

As representações socioculturais são tão fortemente enraizadas que ainda hoje há preconceitos no que concerne aos esportes praticados por mulheres e homens, como foi descrito por algumas crianças que disseram ter presenciado atitudes discriminatórias direcionadas a meninos que não gostavam de futebol ou meninas que tinham essa preferência.

Cem por cento dos/as participantes da pesquisa divergiram à ideia de que meninas ou meninos, mulheres ou homens tenham de provar algo à sociedade para confirmar seus gêneros, dado que se contrapõe ao que algumas crianças disseram anteriormente. Todavia, é possível dizer que com as leituras literárias e discussões realizadas, mobilizaram suas concepções, de modo a se pensar que importa constituir sua identidade, segundo a singularidade e preferência de cada pessoa.

As crianças expressaram seus desejos quando elaboraram direitos que respeitam a liberdade individual de cada ser humano e o livre-arbítrio para se fazer escolhas, seja quanto às brincadeiras, profissão, ao estilo de se vestir, de se adornar ou se portar socialmente.

O que foi retratado na obra *Escola de príncipes encantados* reforça o direito de se exercer uma profissão independente do gênero e, mais que isso, salienta a sensibilidade masculina por atitudes como a de que o menino chora, tem emoções e não precisa se expressar com posturas violentas. O projeto estético dessa obra evidenciou ainda, um enlace matrimonial no sistema imperialista entre um rapaz branco, que não abriu mão de seu talento pela costura e uma jovem negra, que se dedicou à construção arquitetônica, rompendo com protótipos narrativos clássicos que trariam um príncipe intrépido e uma princesa vulnerável.

A terceira obra literária, *Tal pai, tal filho?* comoveu alguns leitores/as, que se sensibilizaram com a narrativa sobre a saga de um jovem bailarino e os embates com seu pai, figurando machista e dominador. Como a narrativa aparentemente ocorreu em alguma região do Nordeste houve referências ao rei do cangaço, Lampião, sempre demarcadas pela valentia e dureza. Por apresentar características que diferem dos padrões masculinizados, o jovem rapaz foi criticado por sua mãe e especialmente, pelo pai a “corrigir” suas posturas e incentivado a abdicar da dança.

Ao frisar tal problemática na narrativa, algumas crianças traçaram um paralelo com suas realidades sociais, retomando a questão da profissão, isto é, reafirmaram que já vivenciaram situação semelhante à do protagonista da história, pois pais e/ou mães manifestam preconceito de gênero em se tratando de determinados ofícios e, já tentam incutir-lhes certas carreiras para o futuro. Esse assunto foi tão produtivo a ponto de uma participante confidenciar que se ela gostasse de mulher, seria expulsa de casa por sua mãe, dando pistas de que a menina provavelmente foi “transportada” à passagem do livro em que o pai ameaçara seu filho a expulsá-lo de casa, caso não desistisse de ser bailarino. Inclusive, ela ressaltou que se emocionou com o trecho da leitura literária em que o filho perdoou o pai e este aceitou a aptidão do filho pela dança.

Procurou-se identificar imposições representativas de gêneros vivenciadas pelos participantes e, de modo geral, as respostas apontaram para a obrigatoriedade do trabalho doméstico, incumbido às meninas, inclusive, sendo posto em um dos casos, como condição para ser desejada por alguém do sexo masculino.

As três leituras literárias promoveram amplas e profundas reflexões, tendo sido afirmado pelos participantes que os personagens lhes trouxeram vários aprendizados, como a igualdade de direitos, independente dos gêneros, o respeito às escolhas das pessoas, como as formas de se vestir e atuação profissional.

Quanto à preferência dos livros apresentados, 59% da turma escolheu “A pior princesa do mundo”, justificando terem admirado a independência e coragem da protagonista, além de chamar a atenção o fato de não seguir padrões da sociedade e interagir bem com um dragão.

Um dos momentos mais marcantes da pesquisa foi assinalado pelas falas oportunizadas nos instantes finais do último encontro. Pois, percebeu-se que alguns/algumas participantes se comoveram com as leituras literárias e, ao mesmo tempo, relacionaram-nas com suas experiências pessoais.

Foi externado que os pais não oportunizam aos/às filhos/as o direito de escolha (identidade de gênero, forma de se vestir, cuidar da aparência exterior), mas tão somente lhes impõem o que e quando fazer. Um participante revelou ainda, que sua família não sabe que ele ainda não definiu seu gênero, pois teme a reação, e chega a cogitar “tortura”, agressão moral para que ele siga padrões masculinos e se afirme como “menino”.

Também foi anunciado por ao menos quatro participantes que não se deve julgar uma pessoa por sua roupa, corte de cabelo, identidade de gênero, pois ela cria seu estilo da forma como se sente à vontade e confortável. E isso não afeta seus princípios.

As crianças conseguiram não somente identificar representações socioculturais de gêneros, mas crises e superações vivenciadas por personagens do corpus literário apresentado. A forma dominante do príncipe se contrapôs à originalidade e altivez de Soninha, em *A pior princesa do mundo*. *A escola de príncipes de encantados* com todas as normas masculinizantes de bravura contrariou ao príncipe Valentino que trilhou um caminho diferente daquele que sua família esperava para ele. A resiliência, sensibilidade e coragem do jovem bailarino em *Tal pai, tal filho?* resultaram não apenas em um sonho realizado, mas no desarranjo de bases preconceituosas de seu pai, que um dia, pela “cegueira” do machismo violentou moralmente e “arremessou” seu filho para longe.

A investigação demonstrou que é essencial não apenas, garantir o acesso ao bem cultural, mas também manter uma escuta atenta à comunicação do/da estudante e fornecer pistas para perceber o projeto estético e ideológico do escritor/a bem como contextualizar à realidade em que se está inserido/a.

Escrevemos e lemos para aprender a olhar em profundidade e, se aprendemos, descobrimos que mesmo no mais comum habita o extraordinário, e no mais correto se aninham a incorreção e o incômodo. Com esse incômodo, aprendemos, pois a leitura e a escrita são caminhos na contracorrente dos próprios preconceitos e prenoções com respeito a pessoas e à ideia de que o outro necessita menos ou sabe menos ou sofre menos ou tem menos direito do que nós (Andruetto, 2017, p. 129).

É inadiável, pois, que seja garantido aos/às professores/às formação continuada de qualidade, remuneração justa e cargas horárias de trabalho menos exaustivas, que lhes permitam, sobretudo, estudar e ler mais, investir na aquisição de livros e em leituras profundas, não pelo cumprimento de um dever, mas pela busca incessante de saber, do acesso à arte e a um universo cultural abrangente. Se o/a professor/a compreender a função social e ética da literatura, terá maiores chances de sentir-se engajado/a na luta pela oferta do acesso ao legado literário às crianças²⁹ e poderá contribuir, assim, para que alunos/as descubram a importância e os benefícios da leitura literária. Machado (2011, p. 39) considera inadmissível que um sujeito “tenha passado por uma escola, ache que recebeu educação, mas se sinta para sempre barrado no baile. Um sistema de ensino que perpetua essa situação é uma fraude e não pode ser tolerado.”

Mas antes de se fazer exigências aos gestores/as e professores/as de nosso país, que já enfrentam amplas sobrecargas de trabalho e pouco ou nenhum reconhecimento, é preciso

²⁹ Quando se fala em acesso, é importante que o/a adulto/a oriente a criança que livros literários podem ser acessíveis nas livrarias, nas bibliotecas, nas salas de leitura das escolas ou outras instituições, na navegação pela internet (no caso das obras de domínio público) ou simplesmente por empréstimo com quem já adquiriu.

retribuir com dignidade o corpo docente, oferecer acesso à população a bibliotecas escolares, de preferência com profissionais habilitados/as para exercer práticas de escrita e oficinas de leituras compartilhadas, comentadas e significadas. Quanto aos movimentos e/ou professores/as que promovem o acesso à literatura (fazendo alcançar as minorias), que estes/as mantenham a convicção acerca do poder humanizador e das experiências literárias. Pois, tais iniciativas poderão se constituir como força-motriz para a formação de novos/as leitores/as.

O papel do professor como mediador da leitura é fundamental, ao possibilitar o acesso dos alunos ao universo literário por meio da sugestão de obras, do diálogo sobre preferências e da promoção do contato direto com os livros. Tais práticas contribuem significativamente para a formação de leitores, despertando nos estudantes o prazer pela leitura e a motivação para aprender. Assim, é essencial que o educador, em sua atuação diária, transmita o encantamento que a leitura proporciona, fortalecendo o vínculo entre leitura, descoberta e conhecimento.

Torna-se, portanto, imprescindível atuar de maneira consciente diante das condições concretas existentes, elaborando estratégias que favoreçam o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas. O ponto de partida consiste na ressignificação da nossa identidade profissional, de modo que possamos nos reconhecer como agentes fundamentais nas transformações que a educação exige – transformações de ordem cultural, social, política e econômica –, tão urgentes em nosso contexto nacional, com vistas à construção de uma sociedade mais equitativa e humanizada (Camargo, 2022).

Como desdobramento da dissertação de mestrado sobre leitura literária e construção de identidades por crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborou-se como produto educacional o *e-book* intitulado *"Era uma vez: identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis"*. A obra reúne roteiros didáticos de três oficinas literárias, contos infantis produzidos por crianças, uma lista de direitos universais elaborada pelos participantes, e narrativas orais explanadas durante aulas dialogadas.

O material destinado a professores/as, profissionais da educação e estudantes da Educação Básica busca compartilhar um projeto literário adaptável à realidade docente e, ao mesmo tempo, expor as percepções infantis sobre identidades e representações de gênero. A proposta valoriza a produção escrita e as narrativas verbais das crianças, de modo a incentivar o corpo docente à implementação de práticas formativas leitoras motivando também, estudantes às leituras literárias por compreenderem a literatura como bem simbólico e direito universal.

A amostragem de contos infantis realçou abordagens não sexistas, abrindo espaço ao protagonismo por princesas corajosas e independentes, mais desligadas de convenções e modelos sociais. Já, a lista de direitos universais enfatizou a liberdade de escolha, o respeito

às diferenças e a rejeição de preconceitos, especialmente no que diz respeito às representações identitárias de gênero, como vestuário, acessórios, escolhas profissionais, modos de agir e se portar perante sociedade. Por fim, as falas das crianças evidenciaram fortemente um entendimento crítico e sensível sobre desigualdades de gênero, limitações impostas por adultos e a busca por equidade. Isso demonstrou a releitura das obras literárias e conceitos ressignificados de gêneros em uma perspectiva mais progressista.

O *e-book*, financiado pela própria pesquisadora, será distribuído em formato impresso na escola participante e disponibilizado em repositórios acadêmicos, visando ampliar o acesso à leitura literária e fomentar práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil e a formação social humanizadora.

Posto isso, a presente pesquisa apontou a urgência de se promover uma formação social e humanizada, por meio de leituras literárias infantis não sexistas que favoreçam a construção de identidade de gênero das crianças, encorajando-as a se engajar nas lutas contra representações estereotipadas e processos discriminatórios de grupos marginalizados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Perspectivas Feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. In : _____. **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997. P.161-191.

AGUIAR, Vera Teixeira. “A formação do leitor”. In: **Caderno de formação: formação do professor didática dos conteúdos**. São Paulo: Unesp, s/d, p. 104-116.

ALMEIDA, Daniella. Brasil registra 1.450 feminicídios em 2024, 12 a mais que ano anterior: Somados a outros tipos de morte feminina, o número caiu. **Agência Brasil**, Brasília, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-03/brasil-registra-1450-feminicidios-em-2024-12-mais-que-ano-anterior#:~:text=Dados%20do%20Relat%C3%B3rio%20Anual%20Socioecon%C3%B4mico,les%C3%B5es%20corporais%20seguidas%20de%20morte>. Acesso em: 02. jun. 2025.

ALVES, Januária Cristina (Coord.). **Para falar sobre gênero**. São Paulo: Moderna, 2021.

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

_____. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 193, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. [Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; Posfácio de Flávio Di Giorge]. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2007.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1989.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei 12244, de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 09 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas.** [Brasília]: Ministério da Educação, 28 mai. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 07 ago. 2024.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Mulheres recebem 19,4% a menos que os homens, aponta 1º Relatório de Transparência Salarial.** [Brasília]: Ministério do Trabalho e Emprego, 25 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 20 abr. 2025.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 24ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

CADERNO **escola sem homofobia.** Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CALLIGARIS, Contardo. “Para que servem as ficções?” In: **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 18 jan. 2007, Ilustrada, p. 8.

CAMARGO, Sandra Márcia Gomes. **A constituição de professores leitores e suas práticas com a leitura literária na educação básica – anos iniciais.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. P. 282. 2022.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. **A literatura e a formação do homem.** 1972. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745254/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%20Antonio._A%20literatura%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20homem.pdf Acesso em: 12/08/2024.

CARVALHO, Aline Cesar. **Princesas, Guerreiras e Revolucionárias:** Repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 140, 2020.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2009.

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 38ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2023.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18 (2): 507-528, maio-agosto/2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONNEL, Robert W. (1995) Políticas da masculinidade. In: **Educação e Realidade**. V. 20, nº 2. (p.185-206) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 26 set 2024.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECOLOGIA DA PRIMEIRA REGIÃO. **Nota de repúdio do CRB-1 contra o fechamento de bibliotecas escolares no município de Goiânia/GO**. Disponível em: <https://crb1.org.br/site/2022/11/nota-de-repudio-do-crb-1-contra-o-fechamento-de-bibliotecas-escolares-no-municipio-de-goiania-go/> Acesso em: 09 out. 2023.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?Article=1052&context=uclf> Acesso em: 20 abr. 2024.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEILER, Anneliese Regina. (2021) Casamentos arranjados: desafios e consequências negativas em sociedades modernas. **FÓRUM SOCIAL MUNDIAL DA SAÚDE E SEGURIDADE SOCIAL**. Disponível em: <https://www.fsmsss.org/post/casamentos-arranjados-desafios-e-consequ%C3%Aancias-negativas-em-sociedades-modernas>. Acesso em: 02 out. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 25 set 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. 1ª edição digital. São Paulo: Global, 2013.

GAÚCHA ZH. **Azul ou rosa: especialistas em questões de gênero comentam declarações de Damares Alves**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/01/azul-ou-rosa-especialistas-em-questoes-de-genero-comentam-declaracoes-de-damares-alves-cjqiolwgg0pii01pi4spt7rcg.html>. Acesso em: 26 ago. 2024.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Biblioteca escolar: uma ponte para o conhecimento** / Maria Luíza Batista Bretas Vasconcelos (Org.). – Goiânia: SEDUC, 2009.

GONÇALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. P. Alguns desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec**. V. 5. N. 10, p. 74-87, mar. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Porto Alegre: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

HARTLEY, Stefania Leonardi. **Era uma vez... A Bela adormecida**. Poço Grande, Gaspar-SC: Happy Books, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Neify, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução: Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da Furg, 2017.

KEMP, Anna e OGILVIE, Sarah. **A pior princesa do mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais**. Presença Pedagógica. V.6, N.31, Jan./Fev.2000.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LINS, Beatriz Accioly, MACHADO, Bernardo Fonseca e ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil / John Locke; introdução de J. W. Gough; tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 (Coleção clássicos do pensamento político).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARTINS, Georgina. **Tal pai, tal filho?** São Paulo: Scipione, 2015.

MELO, Carlos Ian Bezerra de. Relações de gênero na matemática: o processo histórico-social de afastamento das mulheres e algumas bravas transgressoras. **Revista Ártemis**, Vol. XXIV nº 1; jul-dez, 2017. Pp. 189-200 Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/seminarios/bravas.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/heresia>. Acesso em: 21 nov 2024.

MURASAKI, A. K.; GALHEIGO, S. M. Juventude, homossexualidade e diversidade: um estudo sobre o processo de sair do armário usando mapas corporais. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 53-68, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0648>. Acesso em: 24 jul. 2025.

NUNES, M. Teresa. **O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios**. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de gênero. Presidência do Conselho de Ministros, 2009.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+. **Dossiê denuncia 230 mortes e violências de pessoas LGBT em 2023**. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/denti/mortes-lgbt-2023/>. Acesso em: 12 set. 2024.

PARKER, Richard. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

PERISSE, Gabriel. **Literatura e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, Paula Regina Costa e MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

ROCHA, Eliandro e LOPES, Thiago. **Escola de príncipes encantados**. São Paulo: Callis, 2015.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**: uma introdução à arte de inventar histórias. [Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1982.

SABAT, Ruth. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, 9(1), 9. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002>. Acesso em: 26 set 2024.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Persemeu Abramo, 2015.

SANDRONI, Laura. “A década de 1970 e a renovação da literatura infantil e juvenil”. In: **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 219-228.

SANTOS, Barbara Martins Alves dos e COSTA, Sofia Helena Monteiro de Toledo. Feminicídio invisível e impunidade institucional nas chacinas. **Fundação Perseu Abramo**, 2025. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2025/05/06/reconexao-periferias-feminicidio-impunidade-institucional-nas-chacinas/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SANTOS, Luiz Ricardo dos Santos e SANCHES, Fellipe de Oliveira. Lei Maria da Penha e os desafios para inibir os casos de violência doméstica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n.1, jan. 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. 1995. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2. P. (71-99), jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 02 set. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. 15ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Meire Helen Ferreira. **Leitura literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 226, 2016.

SILVA, R. B. Q. da; BARRETO, R. A. A educação para as mulheres a partir das Constituições Brasileiras (1824–1988). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-27, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8675593. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8_675593. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, Rodrigo Nunes da e RODRIGUES, Linduarte Pereira. (2014). **Representação masculina na literatura de cordel**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2014/Modalidade_1datahora_05_05_2014_06_55_57_idinscrito_110_b6a5900f5ab599d1e65c8ad8acbe8422.pdf. Acesso em: 21 nov 2024.

SOARES, Zilene Moreira Pereira; SANTOS, Nathany Ribeiro Lima; PEREIRA, Sara. Documentos Curriculares: Gênero e Sexualidade em Discussão. In: LIBÂNEO, José Carlos (et al.) **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. E-Book. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. ISBN: 978-85-495-0298-8. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_07.html> Acesso em: 17/04/2023.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de e ALTMANN, Helena. (1999). Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WmskFBM75bMM855MZYhYvgb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set 2024.

SWITZER, Kathrine. **A verdadeira história da Maratona de Boston de Kathrine Switzer em 1967.** (s.d.) Disponível em: <https://kathrineswitzer.com/1967-boston-marathon-the-real-story/>. Acesso em: 05 jun 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

VIDAL, Fernanda Fornari. **Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas:** os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gêneros e sexualidade na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 244. 2008

WEBER, Max. *Economia e sociedade:* fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença.** 15ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. Encontrarmos proteção e amor eterno ao final da história. **Estudos Feministas.** Florianópolis, pp. 591-603, mai.-ago., 2011.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia M. K. (orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Introduzindo a literatura infanto-juvenil: o leitor e a qualidade artística.** 1985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10106/9326>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira:** História e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica.** Nº 14. Dez/2008.

ANEXO

**ANEXO A - Lista de ícones feministas/ativistas/críticos usados para nomear
participantes da pesquisa de campo**

Alexandra Kollontai	Mulher de luta socialista, feminista e internacionalista que viveu intensamente suas convicções de transformação societária em todas suas dimensões.
Angela Davis	Filósofa, escritora, professora e ativista estadunidense, luta pelos direitos da população negra e das mulheres.
Audre Lorde	Escritora, poeta, ativista e referência nas lutas feministas, LGBT, do movimento negro e pelos direitos civis.
August Bebel	Trabalhador, escritor e político marxista e um dos fundadores do Partido Social Democrata da Alemanha. Bebel lutou contra as desigualdades de classe, raça e gênero.
Caio Fernando Abreu	Transgressor, autor de uma obra autoconfessional, pop, <i>queer</i> e <i>underground</i> . Foi um desbravador ao falar abertamente de sua homossexualidade, quando o assunto causava arrepios na sociedade conservadora.
Cassandra Rios	Cassandra Rios, pseudônimo de Odette Pérez Ríos foi uma escritora brasileira. Escrevia ficção, mistério e principalmente sobre homossexualidade feminina e erotismo, sendo a primeira escritora a tratar do tema, quebrando um grande tabu nacional. Cassandra Rios acabou sendo perseguida e ameaçada pela ditadura militar, mas não parou jamais de escrever.
Cazuza	Agenor de Miranda Araújo Neto, mais conhecido como Cazuza, foi um cantor, compositor e músico brasileiro aclamado pela crítica como um dos principais poetas da música brasileira. Quebrando diversos tabus, Cazuza foi a primeira personalidade nacional a admitir publicamente a Aids e se tornou um símbolo da luta contra a doença.
Hipátia de Alexandria	Considerada a primeira mulher matemática na História. Nasceu em Alexandria, Egito, em 370 se dedicando ao estudo de outras áreas do conhecimento, como Filosofia, Astronomia e Poesia. Embora sendo muito culta e muito bonita, nunca se casou. Sua vida foi dedicada aos seus estudos e aos seus alunos.
Charles Fourier	Socialista e filósofo francês é creditado por ter inventado a palavra “feminismo” em 1837.
Clara Zektin	Professora, jornalista e política marxista ativista que propôs data internacional para celebrar luta das mulheres por igualdade de direitos e pelo voto feminino.
François Poullain	François Poullain foi um filósofo cartesiano e feminista, que aplicou o método de Descartes para denunciar as injustiças contra as mulheres e a desigualdade social da condição feminina.

Cont.

Frida Kahlo	Pintora mexicana que inspirou diversas mulheres e se tornou um símbolo para o movimento feminista.
Joaquín Quino	Cartunista e humorista, autor das famosas tiras da personagem Mafalda, uma menina inteligente, contestadora e revolucionária.
John Stuart Mill	Economista e filósofo britânico que defendeu a liberdade, o meio ambiente, lutou contra a escravidão (desigualdades de raça) e contra as injustiças entre homens e mulheres (desigualdades de gênero).
Katherine Johnson	Afro-americana, matemática e integrante da equipe que lançou o homem pela primeira vez à Lua.
Malala Yousafzai	Conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação no Paquistão, onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola. Desde então, o ativismo de Malala tornou-se um movimento internacional.
Juana Azurduy	Militar boliviana de origem indígena, liderou batalhas e participou da Revolução de Chuquisaca, o primeiro Grito Libertário da América
Marsha P. Johnson	Mulher trans ativista negra de enorme importância para a luta LGBTQ+, tendo participado das manifestações que ficaram conhecidas como Rebelião de Stonewall, em 1969.
Mary Wollstonecraft	Considerada a primeira pensadora feminista da história. Escritora, filósofa e pioneira pelo ativismo das mulheres.
Nicolas de Condorcet	Matemático, filósofo e iluminista que teve participação ativa na Revolução Francesa e foi a primeira e principal voz em defesa do direito das mulheres e de relações sociais de gênero mais igualitárias.
Safo	Considerada um ícone do relacionamento homossexual feminino, mas a poeta escreveu tanto sobre seu desejo por mulheres quanto por homens.
Violeta Parra	Referência da música no Chile, compositora, cantora, artista plástica e ceramista. Suas canções abordam questões de justiça social, desigualdade e empoderamento das mulheres em toda a América Latina.
William Godwin	Jornalista, filósofo e escritor, defendia uma revolução social para acabar com as desigualdades sociais e de gênero.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “ **Leitura Literária e Construção de Identidades pelas crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**” , coordenada pela Profª Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira. Meu nome é Patrícia Socorro Faria Mendes, sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Pedagogia.

O que motiva a realização desta pesquisa é investigar como a criança compreende papéis e representações sociais e culturais. Portanto, pretende-se promover as discussões, partindo de leituras literárias, analisando a postura das personagens dos livros e relacionando-as com as vivências da turma para debater sobre a identidade humana. Nesse sentido, nas oficinas literárias serão problematizados os papéis e convenções sociais impostos às pessoas, com base em critérios que delimitam comportamentos e modos de agir, conforme os gêneros feminino e masculino.

Para isso,erei para as crianças três livros literários infantis, organizando tempos e espaços para oportunizar diálogos sobre as histórias e as experiências/vivências das crianças, realização de atividades escritas, de desenho/pintura. Os encontros ocorrerão durante o turno da aula, já que a escola entende que auxiliará no desenvolvimento e formação social de seu filho/sua filha, não prejudicando as atividades obrigatórias da instituição.

Cada encontro terá uma duração média de duas horas por semana e ocorrerão na seguinte sequência: 1) apresentação dos objetivos do projeto; 2) leitura e discussão dos livros (“**A pior princesa do mundo**”, de Anna Kemp; **Escola de príncipes encantados**, de Eliandro Rocha; “**Tal pai, tal filho?**”, de Georgina da Costa Martins); 3) atividades de escrita, desenho e pintura, entre outras dinâmicas. Alguns momentos de nossos encontros, como os debates serão gravados com um gravador de áudio, pois, os dados serão transcritos para análise. Após as análises, os arquivos das gravações serão apagados/descartados.

A participação de seu filho/sua filha neste estudo é voluntária, e se o (a) senhor (a) decidir que não quer que ele/ela participe, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados deste estudo, a identidade do seu filho (a) será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identifica-lo (a). Caso seu filho (a) se sinta desconfortável durante a pesquisa, ele terá total liberdade para desistir de participar. Os principais benefícios desta pesquisa incluem a contribuição para o desenvolvimento de um estudo científico, refletir acerca da construção de identidades e relações de gêneros, pensar em formas respeitadas e saudáveis de lidar com as pessoas e suas diversas preferências de ser e agir, saber que todas necessitam ter direitos iguais.

A participação na pesquisa será voluntária. Não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação do seu filho (a). Caso ocorra algum dano, desde que provado, o direito de pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei. Qualquer despesa que os participantes tenham proveniente da participação na pesquisa, será ressarcido. E, ainda que as discussões acarretem nos/nas participantes eventuais incômodos psicossociais (constrangimento, irritação, desânimo, cansaço, desinteresse), os pais/responsáveis que sentirem necessidade de assistência psicológica para seus filhos serão encaminhados ao atendimento.

Quaisquer dúvidas relativas a esta pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável/professora, via e-mail patriciafaria@discente.ufg.br ou contato telefônico (62) 993933206, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. O senhor (a) também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521 -1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem -estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

AUTORIZAÇÃO

Eu,....., abaixo assinado, autorizo....., a participar do projeto intitulado “Leitura Literária e Construção de Identidades por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele (a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável/professora Patrícia Socorro Faria Mendes sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Oi! Como você se chama? _____



Eu me chamo **Patrícia Socorro Faria Mendes** e quero te convidar para participar do meu estudo chamado **“Leitura Literária e Construção de Identidades pelas crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**.



Posso te contar sobre meu estudo? Ele pretende investigar como a criança do quarto ano do Ensino Fundamental compreende seus modos de ser e agir na sociedade. Para isso, apresentarei as histórias de três livros literários para que possamos analisar o comportamento dos personagens e discutir o que você pensa sobre a identidade do ser humano.



Os livros que lerei para você se chamam:



- **“A pior princesa do mundo”**, de Anna Kemp;
- **“Escola de príncipes encantados”**, de Eliandro Rocha;
- **“Tal pai, tal filho”**, de Georgina da Costa Martins.



Alguns momentos de nossas conversas serão gravados em áudio, e desenhos ou textos serão fotografados e recolhidos para serem analisados, mas seu nome e identidade serão preservados. Ok?

Às vezes você pode não gostar de tudo que vamos fazer na pesquisa, como por exemplo, sentir timidez, dúvida ou insegurança para falar, escrever ou desenhar sobre seus pensamentos e ideias, mas eu estarei juntinho de você para te auxiliar a participar com bastante calma.



Mas sabe? Coisas boas também podem acontecer. Você irá conhecer alguns livros literários, conversar com sua turma e a pesquisadora sobre as histórias lidas e o mais legal: poderá refletir sobre seu jeito de ser e agir, refletindo sobre a construção da sua própria identidade. Dessa maneira, ainda estará colaborando para a pesquisa da Professora Patrícia.



Mas se você não gostar, pode me dizer “chega, não quero mais” e eu deixo você desistir, pode ser?



Se você quiser tirar alguma dúvida sobre a pesquisa, peça para quem cuida de você entrar em contato comigo pelo telefone (62)993933206. Ou poderá falar no **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Nós já explicamos tudo para quem cuida de você, mas queremos saber se entendeu tudo e se quer fazer parte deste estudo.



Você me explicou direitinho sobre o que será pesquisado, as coisas boas e as não tão boas. Entendi que eu sou livre para aceitar ou recusar participar da pesquisa, que posso interromper a minha participação a qualquer momento.

Então, chegou a hora de decidir! Marque a opção que indica sua resposta.

EU **ACEITO** PARTICIPAR DA PESQUISA.

☐

EU **NÃO ACEITO** PARTICIPAR DA PESQUISA.

☐

Goiânia, ____ de ____ de 2023.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C - 1ª Oficina Literária

Projeto de Pesquisa: Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Orientadora: Profª Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Pesquisadora: Patrícia Socorro Faria Mendes

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

OFICINA LITERÁRIA

Obra literária: A pior princesa do mundo

Autoria: Anna Kemp

Ilustração: Sara Ogilvie

Tradução: Marília Garcia

Ano: 2013

KEMP, Anna e OGILVIE, Sarah. *A pior princesa do mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.



Objetivos

- Ler e apreciar a obra literária com as crianças participantes da pesquisa de campo.
- Promover mediação dialógica e problematizada na interlocução entre texto e leitor.
- Comparar atributos de personagens da obra com as características de personagens dos clássicos infantis.
- Problematicar papéis e convenções sociais impostos às pessoas, com base em critérios que delimitam comportamentos e modos de agir, conforme os gêneros feminino e masculino.
- Contribuir para o desenvolvimento da leitura do texto literário pelas crianças, com enfoque nos aspectos linguísticos que estabelecem o caráter estético da obra.
- Proporcionar momentos de reflexões capazes de favorecer no processo de construção de identidades pelas crianças envolvidas na pesquisa.

1º momento: Apreciando a leitura literária

Organizar a turma em roda e iniciar a apreciação do livro, a partir do título.

Palpites sobre “a pior princesa do mundo”

Antes de iniciar a leitura da obra, instigar a turma a dizer o que pensam acerca de uma princesa que seja a “pior do mundo”. Quando tiverem exposto seus pontos de vista, explorar o que a ilustração da capa sugere.

Leitura literária

A pesquisadora fará a leitura integral da obra, apresentando as ilustrações, página por página.

2º momento: Problematicando a temática

Após a leitura da obra, a pesquisadora trará algumas problematizações, retomando a trama.

- As características da princesa Soninha te lembram outra princesa?
- A princesa já havia lido contos de fada. E vocês? Já leram ou ouviram quais contos de fada? O que acham dos contos que leram? Das princesas, dos príncipes, das personagens, em geral? Das características físicas? Dos comportamentos?
- Vocês acham natural Soninha querer um namorado e poder viajar? E mudar de penteado?
- Para vocês, é bonito mulher de cabelos curtos, longos, médios? Concordam que elas tenham direito de escolher seus cortes de cabelo, estilos de vestir, calçar? E quanto aos meninos?
- O que vocês pensam sobre a forma como o príncipe se referiu à princesa (“princesa linda... docinho de coco”)? Vocês já foram chamadas assim por alguém? E os meninos?
- Vocês acham que as lutas do príncipe foram realmente “grandiosas”?
- Como vocês lidam com a iniciativa da princesa ao convidá-lo para sair e lhe dar um beijo de amor?
- Qual foi a reação da princesa ao ver o palácio? Vocês acham que a princesa estava certa em querer fazer coisas divertidas e se distrair?
- Qual foi a impressão que tiveram em relação à reação e postura do príncipe, quando ele diz à princesa ser impossível ela querer fazer coisas divertidas e se distrair e a repreende indagando o que ela aprendeu na escola de princesas?
- Vamos rever uma fala do príncipe: “Eu uso armadura, você usa vestido... Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina.” Quem aqui concorda com a fala do príncipe? Por quê?
- Vocês conferem quais adjetivos para a princesa Soninha?
- Vamos refletir? Por que o príncipe desqualificou a menina, chamando-a de pior princesa do mundo? Você já viu algum menino/homem maltratando ou agredindo com palavras ou fisicamente uma menina/mulher? Ou vice-versa? Quais foram seus sentimentos e reações com relação a isso?
- O que vocês notaram ao final da história com os cabelos da princesa? Gostaram da mudança? Vocês veem problema em mulher ter cabelos curtos e homem ter cabelos compridos; mulher não usar brincos e homem usar brincos?
- Na opinião de vocês, ao escolher conviver com o dragão, inclusive “servindo” café para ele, a princesa conquistou liberdade e autonomia para construir seu percurso de vida futura? Por quê?

3º momento: Isso só pode ser coisa para menina ou menino! Ou não?

- Vocês desejariam um final diferente à princesa e ao príncipe?

Propor que as crianças façam uma lista escrita de “coisas de menina” e “coisas de menino”.

Na perspectiva de contemplar crianças que não se identificam, exclusivamente, com “coisas de menina” ou de menino, propor a atividade de modo que seja possível expressar uma terceira opinião.

➤ Atividade proposta:

- ❖ No livro *A pior princesa do mundo*, o príncipe diz à princesa: “Eu uso armadura, você usa vestido... Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina.” Você concorda que há atividades, atitudes e ações que são só de meninas ou meninos? Marque X na opção que indica sua opinião.

(☐) Sim 

(☐) Não 

- ❖ Se você marcou “sim”, faça uma lista do que você considera não ser “conveniente” para meninas e meninos fazerem.

ISSO NÃO É COISA DE MENINA	ISSO NÃO É COISA DE MENINO

- ❖ Se você marcou “Não”, justifique sua resposta e escreva exemplos de atividades que qualquer pessoa pode realizar, independentemente de sua identidade de gênero (menina, menino ou outra).

- ❖ Explique por que você acredita que meninas e meninos não podem ter certas atitudes ou executar algumas atividades.

- ❖ Marque X na forma como você se identifica:

(☐) Menina. (☐) Menino. (☐) Em processo de construção de minha identidade de gênero.

Depois de preencher, a pesquisadora proporá que estudantes compartilhem suas respostas com a turma. Com isso, pretende-se observar a reação do grupo e exposição de ideias contrárias.

4º momento: Tecendo um conto de fadas na perspectiva das crianças

Propor que as crianças produzam um conto de fadas sob suas perspectivas, seguido de uma ilustração. Após a escrita, a pesquisadora dará oportunidade para que as crianças leiam suas narrativas, motivando o debate.

- Atividade proposta: Produção textual e Ilustração

[illegible]

Ilustrado por: _____

Recursos

- Papel/Impressão
- Lápis de escrever e Lápis de cor
- Borracha
- Apontador
- Gravador

APÊNDICE D - 2ª Oficina Literária

Projeto de Pesquisa: Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Orientadora: Profª Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Pesquisadora: Patrícia Socorro Faria Mendes

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Oficina Literária

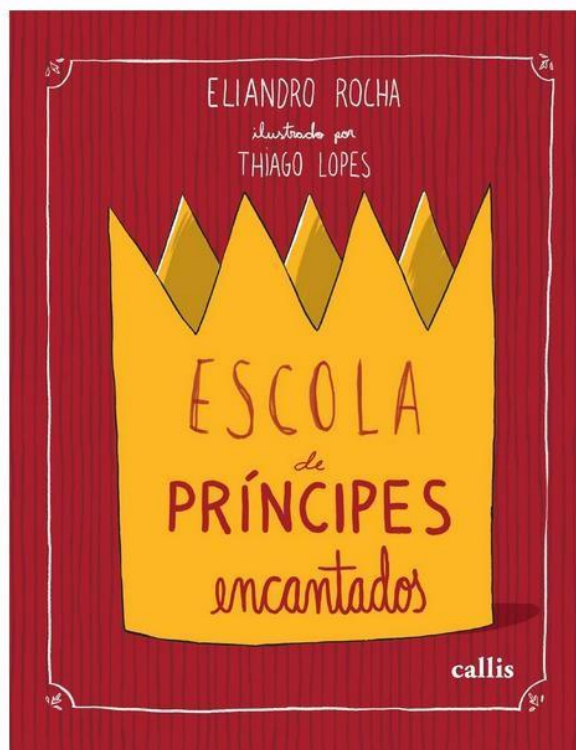
ROCHA, Eliandro. *Escola de príncipes encantados*. São Paulo: Calis, 2015.

Obra: Escola de príncipes encantados

Autoria: Eliandro Rocha

Ilustração: Thiago Lopes

Ano: 2015



Objetivos

- Ler a obra literária com as crianças participantes da pesquisa de campo.
- Promover mediação dialógica na interlocução entre texto e leitor.
- Discutir papéis e convenções sociais impostos às mulheres e homens.
- Problematicar papéis e convenções sociais impostos às pessoas, com base em critérios que delimitam comportamentos e modos de agir, conforme os gêneros feminino e masculino.
- Contribuir para o desenvolvimento da leitura do texto literário pelas crianças, com enfoque nos aspectos linguísticos que estabelecem o caráter estético da obra.
- Proporcionar momentos de reflexões capazes de favorecer no processo de construção de identidades pelas crianças envolvidas na pesquisa.

1º momento: Apreciando a leitura literária

Organizar a turma em roda e iniciar a apreciação do livro, a partir do título.

Colhendo opiniões sobre o título da obra

Antes de iniciar a leitura da obra, instigar a turma a dizerem o que supõem se ensinar em uma *Escola de príncipes encantados*.

Leitura literária

A pesquisadora fará a leitura integral da obra, apresentando as ilustrações, página por página.

2º momento: Problematicando a temática

Após a leitura da obra, a pesquisadora levantará alguns questionamentos.

- Por que vocês acham que o menino não queria ser príncipe encantado?
- Será que é legal não poder sujar-se nunca? Ou não poder fazer travessuras de vez em quando?
- Vocês concordam que o príncipe devesse ser o sucessor do rei, mesmo contra sua vontade?
- Vocês concordam com o menino quando ele diz que gostaria de ser reconhecido pelo nome e não por “príncipe encantado”?
- Se vocês fossem príncipes, gostariam de ter aulas de: a) boas maneiras; b) manejo de espada; c) equitação; d) aula de bravura (exemplo: cortar a cabeça de um dragão)?
- Se vocês estivessem na condição do príncipe e a rainha os deixasse escolher os tecidos para a confecção de uma roupa para o baile, quais cores usariam?
- O que vocês pensam sobre os talentos do príncipe Valentino (desenhar, cortar e costurar)?
- O que vocês pensam sobre o fato de a princesa Sofia não desejar ser rainha, não apenas ficar ao lado do rei e cuidar dos filhos?
- Vocês concordam que ela deveria seguir seu desejo? Desenhar e construir castelos do seu jeito?
- Por que vocês acham que o príncipe Valentino se interessou pela princesa Sofia?
- Vocês acreditam que para ser feliz é preciso seguir as próprias vontades e sonhos, conquistando assim, seu próprio “jeito de ser”?

Refletir com as crianças acerca dos aspectos estéticos da obra, como:

- a maneira sensível com que o narrador, configurado na coroa real, introduz a narrativa e segue deixando marcas de sua onisciência e, por vezes, de interlocutor do protagonista: “Desde a primeira vez que o vi, sabia que aquele menino não era igual aos outros que conheci.”; “Eu estava presente na ocasião, lembro -me de quando o rei...”; “E mais uma vez, meu menino tentou argumentar”; “Quase fiquei surda com o grito do rei...”; “Queria ficar ali com ele, mas obedeco ao rei e tive que me retirar junto com meu soberano”; “... o príncipe entrou nos aposentos reais, sem fazer barulho, e me levou para a grande sala das honrarias”; “Deu uma mordida na fruta e me perguntou...” etc.
- as referências a contos de fadas clássicos, estabelecendo um processo intertextual explícito: “príncipes encantados, que escalam torres, desbravam florestas, matam dragões, procuram a dona do sapato perdido, despertam princesas adormecidas...”
- a força do feminino manifesta nas escolhas feitas pelo autor da obra: a coroa real como narradora; o posicionamento da rainha mãe do protagonista, diante dos desafios vividos por seu filho; o perfil da costureira chamada pela rainha para fazer a roupa que o príncipe usaria no baile; a valorização das diversas personagens femininas presentes na história narrada.
- chamar atenção para os possíveis efeitos de sentido (carinho, ternura, cumplicidade etc.) das expressões utilizadas na voz narrativa, ao se referir ao protagonista: “meu menino”, “nosso menino”, “nosso garoto”.
- chamar atenção também para a maneira como a velha costureira deixa de fazer parte da trajetória do príncipe; em termos estéticos, ressalta-se a sutileza do anúncio da morte da personagem: “Numa manhã chuvosa, ela não acordou mais”; ressalta-se, ainda, a sugestão de um processo cíclico que envolve a vida e a morte, considerando -se que a morte da costureira propiciou o “nascimento” do costureiro, que “apesar de muito triste com a morte de sua amiga, não deixou ninguém sem receber as encomendas”.
- outro aspecto a chamar atenção: o fato de o príncipe Valentino ter seu nome revelado na narrativa, somente a partir do momento em que ele se estabelece em sua profissão de costureiro, levando adiante o legado da velha amiga que um dia a mãe lhe apresentou.

– é importante chamar atenção, ainda, para o trabalho do ilustrador da obra, Thiago Lopes, que, rompendo com estereótipos dos contos de fada clássicos, trouxe o perfil de uma princesa negra, em um diálogo pertinente com o texto de Eliandro Rocha.

3º momento: Crianças registram direitos

Propor que as crianças façam uma lista de direitos de liberdades individuais a serem garantidos a todas as pessoas, independentemente, de questões relacionadas a gêneros.

Crie três direitos de liberdades individuais, que se fossem garantidos pelo rei deixariam as pessoas muito felizes, independente do gênero.

➤ Atividade proposta:

Como pesquisa para casa, também será sugerido que:

- Pesquise sobre algumas profissões que, na atualidade, apresentam ruptura com padrões anteriormente estabelecidos, como, por exemplo, na gastronomia, a função de “chefe de cozinha” exercida por homens, e na construção civil, a função de azulejista exercida por mulheres, no transporte, a função de motorista (*uber*, táxi, ônibus, carreta) também exercida por mulheres.
- No próximo encontro, cada estudante apresentará sua pesquisa sobre profissões.

4º momento: Rompendo com padrões nas profissões

Promover apresentação das informações coletadas pelas crianças em casa, acompanhada de um debate a respeito. Registrar seu talento por escrito.

Recursos

- Papel sulfite
- Canetinhas
- Lápis de escrever
- Borrachas
- Apontadores
- Gravador

APÊNDICE E - 3ª Oficina Literária

Projeto de Pesquisa: Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Orientadora: Profª Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Pesquisadora: Patrícia Socorro Faria Mendes

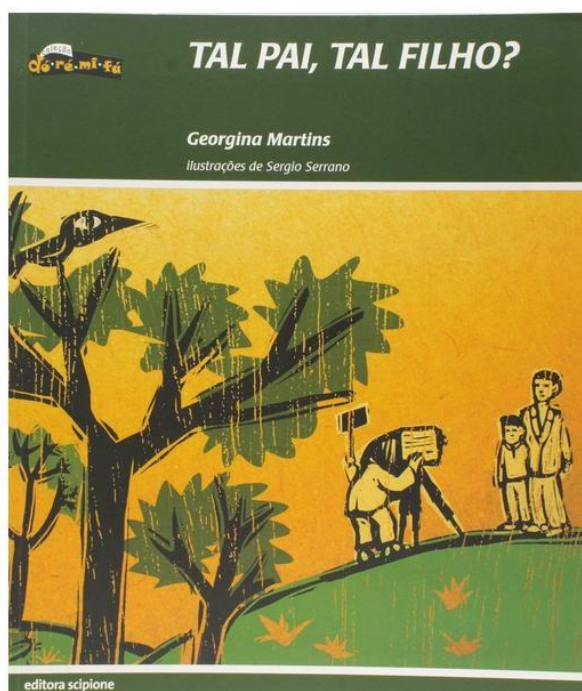
Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Oficina Literária

MARTINS, Georgina. *Tal pai, tal filho?* São Paulo: Scipione, 2015.

Obra: Tal pai, tal filho?
Autoria: Georgina Martins
Ilustração: Sergio Serrano
Ano: 2015



Objetivos

- Ler e apreciar a obra literária com as crianças participantes da pesquisa de campo.
- Promover mediação dialógica e problematizada na interlocução entre texto e leitor.
- Tensionar a temática do sexismo abordada na obra, contextualizando a realidade das crianças.
- Observar a produção de sentidos proporcionada pela leitura literária e experiências das crianças envolvidas na pesquisa de campo.
- Problematicar papéis e convenções sociais impostos às pessoas, com base em critérios que delimitam comportamentos e modos de agir, conforme os gêneros feminino e masculino.
- Contribuir para o desenvolvimento da leitura do texto literário pelas crianças, com enfoque nos aspectos linguísticos que estabelecem o caráter estético da obra.
- Proporcionar momentos de reflexões capazes de favorecer no processo de construção de identidades pelas crianças envolvidas na pesquisa.

1º momento: Apreciando a leitura literária

Organizar a turma em roda e iniciar a apreciação do livro, a partir da capa. Instigar a exposição de ideias sobre o que a ilustração lhes remete.

Problematizando a ilustração da capa

A pesquisadora trará algumas problematizações sobre a capa da obra.

- O que vocês visualizam na capa do livro?
- Quantas pessoas há na capa do livro?
- O que elas estão fazendo?
- Como é a paisagem? Clara ou escura? Remete a alguma região específica?

Supondo ideias sobre o título...

Pelo título, o que vocês pensam que esta história trará?

Mergulhando na narrativa poética...

Fazer a leitura integral da obra literária, adequando as entonações e mostrando as ilustrações, página por página.

2º momento: Problematizando a obra literária

Após a leitura da obra, a pesquisadora trará algumas problematizações, retomando a história.

- Vocês perceberam alguma semelhança ou diferença entre esta obra e as anteriores lidas?
- Nesta narrativa há rimas?
- Nesta narrativa há príncipe, princesa, rei, rainha?
- Como era o pai do menino? A mãe? E o menino?
- O que vocês entendem por “cabra-macho”? Essa expressão é característica da variedade linguística de alguma região do Brasil?
- Vocês concordam que homem não possa pedir colo ou chorar?
- Para “ser homem de respeito” é preciso “falar grosso”, “andar direito” (o que é andar direito?) e “não mexer as mãos”?
- O que é ser valentão?
- Homem só pode gostar de matemática e educação física? Tem algum problema homem gostar de literatura e outras áreas?
- Existe profissão certa e errada?
- Há algum problema em querer ser artista?
- Se houvesse uma peça teatral em sua escola você toparia participar?
- Homens podem dançar? E mulheres?
- Você imagina qual seria a reação de sua família se dissesse que quer ser bailarina/o?
- O que vocês acharam do fim da história?
- Alguém aqui já tinha ouvido falar em Lampião?
- O enredo ocorre em qual região do nosso país? (aproveitar o momento para mostrar no mapa a região Nordeste do país)

3º momento: Olhando para si e registrando...

Olhando para si e registrando...

Será proposta uma produção textual poética rimada ou não, cujo tema seja o talento de cada um/a.

PENSE E ESCREVA UM POEMA SOBRE O SEU MAIOR TALENTO, REGISTRANDO SE HAVERÁ OU NÃO DESAFIOS PARA SE APERFEIÇOAR E SEGUIR CARREIRA. SE QUISER, PODE ATÉ MESMO TRAZER UM POUCO MAIS SOBRE QUEM É VOCÊ.

Escrito por: _____

4º momento: Declamando sobre si e confraternizando pela produção de sentidos

As crianças serão convidadas a lerem suas produções textuais e expressarem o que aprenderam com as leituras literárias. Em seguida, confraternizarão e a pesquisadora fará os agradecimentos finais pela participação das crianças na realização da pesquisa, bem como adesão da instituição escolar.

Recursos

- Gravador
- Papel sulfite e Impressão
- Canetinhas
- Lápis de cor
- Lápis de escrever
- Borrachas
- Apontadores

APÊNDICE F - Conto infantil *A princesa metida*, por Angela.

a princesa metida

Era uma vez uma princesa me toda ela era muito
doce e simpática, quando ela caminhava ela
encontrou um patinsipi e o perseguiu
muito nela mais ela nem ligou

E disse eu não gosto de você eu
que não quero livros de você e você
chorou e chorou até que ele parou
e falou você não merece mais eu

morezinha pela resto da sua vida
ele disse e depois obrigado eu não quero
mesmo e saiu em para trilhando
ele ali e ele saiu muito triste e enfeitado

ela saiu e incomoda um pouco é a princesa
e o corvo é a princesa vive feliz para
sempre é fim

Escrito por: Angela

APÊNDICE G - Conto infantil *A princesa*, por Safo

A princesa

Em um reino existia uma princesa ela era doce e gentil porém era um nome longo e sonoro, ela usava um vestido azul claro e um vestido azul de corte vermelho, o reino era de Baía D'água, ela era muito bonita e tinha o poder de virar humana a hora que ela quisesse e então ela estava no reino de um príncipe e o príncipe disse: aquela! aquela ela é o meu tipo vão atrás dela!! - disse o príncipe e então raptaram ela! ei! me soltem para onde estão me levando?! - disse ela o príncipe furioso diz: agora você é minha esposa! vá direito tirem este vestido! - disse ele e a princesa se transformou em um monstro enorme que foi atrás dele mas ele escapa e ela volta para o seu reino.

Escrito por: Safo

APÊNDICE H - Conto infantil *A princesa sombria*, por Audre

A PRINCESA SOMBRIA

ERA UMA VEZ UMA PRINCESA LINDA COM
 LONGOS CABELOS TÃO LINDA QUE ATÉ O SOL FALAVA SE
 APASSIONARIA. MAS, O PROBLEMA É QUE, TODO O HOME
 N QUE SE APAIXONAVA, SOMIA MAIS POR QUE? NÃO SA
 BIA, AO CERTO UMS PENSAVAM QUE PODERIA FER UMA
 PESSOA APAIXONADA POIS TODOS A AMAVAM MAIS
 NINGUÉM SABIA QUE... Ela era uma bruxa não
 UM SER DEMONIACO NÃO É NÃO ENÃO ELA ERA
 UMA SEREIA QUE TINHA PODERES SOBRENATURAIS,
 MAIS UM DIA QUANDO ELA IA SE APANHAR SE
 UM HOMEN XEGOU E ENTROU NA AGUA E QUERIA
 SE APROXIMAR DELA MAIS ELA NÃO QUERIA
 ENTÃO ELA FICOU COM AINTA RAIVA QUE MOST
 RO SUA VERDADE, RA VORMA SERIA DE
 ESCA MAS ENTÃO TACULO E DE ENTÃO CAIA
 DOS DE DE FOROU COMO SUAS AUTRA VITE MAS
 E ATÉ HOJE ELA VIVE NAS AGUA DEVOR
 ANDO PESSOAS

Fim?

Escrito por: Audre

APÊNDICE I - Conto infantil *A princesa*, por Joaquin*A princesa*

Em um belo dia, princesa Ana estava muito animada porque era seu primeiro dia de aula, chegando na escola foi tentar fazer amigos, ela se apresentou para uma menina chamada Julia, Julia falou: descobri que Ana era

— Ula sou Julia a menina mais popular do colegio tocou o sinal; Ana entra em sua sala, e o profº fala

— De repente parou os colegas Ana depois de Ana se apresentar, ela descobriu que era prova depois da prova Ana foi lanchear até que julia chegou pegou Ana pelo braço e disse:

— descobri que você é princesa, para não acabar com a mente na mais popular da escola eu hi há hi vou te prender em uma torre. Ao chegar na torre ela foi presa depois de um tempo Ana pensou:

— Quem poderia me salvar, mesmo vou me tirar de qui sozinha

Ana arreganhava os braços e tentou sair de primeira correu quis sair. Ana começou a andar por ai até que ela encontrou uma árvore falante e eles viraram melhores amigos

Escrito por: Joaquin

APÊNDICE J - Conto infantil *A princesa Anna*, por Marsha

A princesa "Anna"

Era uma vez, uma princesa solitária em um castelo, de vestido longo, sapatos altos, e uma coroa linda, linda. Porém... essa princesa que se chamava Anna, não gostava disso.

Mas ela tinha que fazer isso por conta de seus pais (O rei, e a rainha). Eles obrigaram ela também a usar uma peruca loira, pois os cabelos RADIANTEs, da garota eram castanhos.

Uma noite ela não aguentou e falou para seus pais, e, falou vocês são pais horríveis!! E foi até seu quarto chorando. Chegando lá desejou que uma hora ela pudesse sair de lá.

No outro dia Anna acordou com uma gritaria na janela, quando ela viu!!! Ficou chocada com o que viu, um príncipe, da lá/junto dela. De chinelo, blusa e um cabelo. Aproveitou e foi correndo atendi-lo. O "príncipe" falou "iai" e Anna falou para eles saírem da li. E eles foram conversando, conversando, e conversando que acabaram virando amigos. Depois foram se encontrando mais, até que Anna decidiu mostrá-lo ao seus pais, e seus pais o aceitou, e eles... vocês já sabem né, namoraram e casaram.

Escrito por: Marsha

APÊNDICE K - Conto infantil *A princesa diferente*, por Mary*A princesa diferente.*

Em uma vez, num dia lindo, havia uma princesa que se chamava, Mary, que vestia roupas azuis, como um short jeans, e uma camisa azul com estampa de carros passando na rua, e um All Star preto.

Ela tinha 16 anos, e nunca sonhou em ter um príncipe! Bom como eu ia falando ela morava em um prédio alto! A decoração de seu quarto quem fez foi seu pai, tudo rosa-rosa! Ela não gostou nem um pouco, mas não tinha a autorização de pintar e tirar nada! Seu pai era um empresário famoso. E sua mãe faleceu logo cedo!

Ela tinha tudo que queria, mas nenhuma companhia! Seu pai trabalha muito e não tem tempo pra ela. Aos 20 anos, Mary criou independência e comprou uma casa perto de seu pai. Seu pai agora tinha mais tempo mais Mary não estava lá. Mas logo ela percebeu que seu lugar não era num reino de princesas e sim com seu pai tão amado!

Escrito por: Mary

APÊNDICE L - Conto Infantil *A princesinha Sarah*, por Clara

A Princesinha Sarah.

Num dia insolarado uma princesinha chamada Sarah ela amava vestidos principalmente azul amava passarinho sua comida favorita era macaronada com carne moída ela acordou e se arrumou e ela foi perguntar seu pai (O rei) ele se chamava Filipe não gostava de terno ele gostava mesmo de blusa casada com um charte simplis e ele disse; Eu mais primeiro pergunta para sua mãe e ela foi. e mais primeiro pergunta para sua mãe e ela foi.

Sim, ou muito mas Sarah achou ela estava preparando um banquete sua comida favorita e perguntou para sua mãe (a rainha) se chamava Elizangela ela não gosta tanto de vestido preferi calça e blusa e ela disse clara mais toma cuidado com os espinhos. ela ficou feliz e foi correndo.

Chegando lá encontrou um passarinho com a asa quebrada pegou um pano velho estendido no varal ele não parava de gritar e levou ele para o palacio.

Chegando lá colocou ele na cama ele tinha dormido e sua mãe chamou para comer e ela contou toda historia sua mãe chamou a veterinaria ela conseguiu mover a asa no lugar e ela tentou colocar ele para voar ele não queria mas queria ficar com ela.

Muito tempo depois ele saiu pela janela do seu quarto mas ao vez dele ficar triste ficou muito feliz e ele se ve todos os dias.

Escrito por: Clara

APÊNDICE M - Produto Educacional

PATRÍCIA SOCORRO FARIA MENDES

***ERA UMA VEZ... IDENTIDADES DE GÊNEROS SOB OLHARES E
NARRATIVAS INFANTIS***

**GOIÂNIA
2025**

PATRÍCIA SOCORRO FARIA MENDES

**ERA UMA VEZ... IDENTIDADES DE GÊNEROS SOB OLHARES E
NARRATIVAS INFANTIS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mendes, Patrícia Socorro Faria

Era uma vez... identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis [manuscrito] / Patrícia Socorro Faria Mendes. - 2025.
57 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2025.

Bibliografia.

1. Literatura Infantil. 2. Relações de gênero. 3. Construção de identidades na infância. I. Vieira, Ilma Socorro Gonçalves, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos quatro dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e do Produto Educacional intitulado “Era uma vez... Identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis” pela discente **Patrícia Socorro Faria Mendes** como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (PPGEEB/CEPAE/UFMG) – presidente,

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFMG) – membro interno,

Profa. Dra. Maria Aurora Neta (UEG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 04/08/2025, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 04/08/2025, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aurora Neta, Usuário Externo**, em 08/08/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5502626** e o código CRC **DAA51AC3**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEED/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos).

Especificação: E-book contendo roteiros das oficinas literárias, contos e ilustrações bem como narrativas verbais de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, que se manifestaram durante discussões e contemplações estéticas realizadas, a partir das leituras literárias e problematizações levantadas pela professora pesquisadora. As produções de autoria infantil e pontos de vista explanados pelas crianças manifestaram a desconstrução de estereótipos/representações sócio-culturais de gêneros em defesa de uma formação identitária humanizada e não-sexista

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☐ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

E-book abordando três oficinas literárias não sexistas, produções textuais e relatos infantis, destinado à professores (as) e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que pretendem conhecer e abordar temas sensíveis sobre identidades de gêneros.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores (as) das redes pública e privada da Educação Básica, Estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Bibliotecários (as), Comunidade em geral.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:
(X) Alto impacto – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade. () Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade. () Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.
Área impactada pelo Produto Educacional:
(X) Ensino () Aprendizagem () Econômico () Saúde () Social () Ambiental () Científico
O impacto do Produto Educacional é:
(X) Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo. () Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.
O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?
(X) Sim () Não
Em caso afirmativo, descreva essa situação:
O Produto Educacional foi vivenciado em uma pesquisa de campo com 21 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, na Escola Espírita Tenda do Caminho, de convênio parcial com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, situada na região Central de Goiânia/GO. As oficinas literárias tiveram duração de 16 horas, tendo sido propostas discussões, atividades escritas e ilustrativas, contextualizadas às leituras literárias infantis promovidas.

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?
☒ Sim ☐ Não
A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é
☐ Local ☐ Regional ☒ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:
☒ Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto. ☐ Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade. ☐ Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade. ☐ Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:
☐ Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito. ☒ Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos. ☐ Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

☒ Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

☐ Cooperação com outra instituição

☐ Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☐ Domínio de Internet

☐ Patente

☐ Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência.

Não se aplica.

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros? (X) Sim () Não
Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação: A pesquisa desenvolvida foi apresentada nos seguintes eventos: X Seminário de Dissertações do PPGEEB/ Cepae/ UFG, aos 15/04/2024. I Seminário do Grupo de Pesquisas em Gênero da Faculdade de História: Comemoração dos 10 anos de Estudos de Gênero na FH/UFG aos 04/12/2024.
O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas? () Sim (X) Não
Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1079015>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

DEDICATÓRIA

Dedico à todas as crianças leitoras e escritoras, que já alçaram e continuam alçando grandiosos voos.

À todas as crianças que sonham um dia poder ler e escrever para poder voar longe.

Aos/às professores/as que ainda permanecem firmes na nobre tarefa de garantir o acesso à leitura literária e incentivo à escrita.

Aos/às profissionais desmotivados, que renovem suas convicções ao lerem esta coletânea, percebendo a riqueza que é oportunizar momentos que se eternizam e humanizam, por si só.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Alice, que reivindicou atenção em momentos de sufoco, mas também me presenteou com seus afagos e desenhos infantis, fixados, propositalmente, por mim, na parede de frente à mesa de estudos para nutrir-me como se fossem doses diárias de força para perseverar no mundo acadêmico. Deu certo!

Às crianças participantes da pesquisa, que com entusiasmo e disposição, colaboraram imensamente para o desenvolvimento deste trabalho com muitas de suas visões, arrebatadoras.

À Professora Orientadora Dra. Ilma, pelos saberes, sensibilidade e respeito compartilhados, encorajando-me nos momentos de fragilidade.

À Universidade Federal de Goiás, aos professores/as e colegas da 11ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do CEPAE/UFG, pelas trocas de concepções teóricas e experiências docentes.

Às professoras doutoras Célia Sebastiana Silva, Ilma Socorro Gonçalves Vieira e Vivianne Fleury de Faria, pelas aulas inspiradoras na disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de literatura”, com quem aprendi a ter um olhar sensível e humanizado acerca da leitura literária, entendendo-a como direito universal, que nos permite pensar, refletir, inquietar, compreender um pouco de si e do mundo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero (GEPEG), em especial à Professora Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares, da Faculdade de História/UFG, pelo acolhimento e contribuições nas discussões sobre questões de Gênero.

Ao gato Tom, que permaneceu ao meu lado ou no colo nos árduos períodos de leitura e escrita. À Mãe Natureza, refúgio esplêndido que nos revigora e energiza no ciclo da vida. Enfim, às Forças Celestiais e Sagradas que iluminam o caminhar e fortalecem o reerguer-se a cada queda ou tropeço.

MENDES, Patrícia Socorro Faria. **Era uma vez... identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis**. 2025. 57 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional associa-se à Dissertação intitulada “Leitura literária e construção de identidades por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, resultante de uma pesquisa vinculada ao curso de Mestrado Profissional, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG). Ele se apresenta no formato de *e-book*, contemplando três oficinas literárias baseadas nas obras *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp (2013), *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha (2015), e *Tal pai, tal filho?*, de Georgina Martins (2015); uma amostragem de contos escritos pelas crianças participantes da pesquisa de campo, após leitura e conversa sobre o livro *A pior princesa do mundo*; uma lista de “Direitos de Liberdades Individuais” propostos pelo mesmo grupo de crianças, a partir da leitura de *Escola de príncipes encantados*; e transcrições de falas e histórias contadas pelas próprias crianças durante as aulas sobre o livro *Tal pai, tal filho?*. A coletânea é fruto de uma pesquisa-ação realizada entre novembro e dezembro de 2023 com estudantes na faixa etária de 9-10 anos de idade, matriculados em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Considerando a importância da construção da identidade e da ressignificação das relações de gêneros por parte da criança leitora, o projeto literário incluiu: a) Leitura em voz alta das três obras literárias pela professora pesquisadora; b) Rodas de conversa, encontros dialogados (gravados em áudio) sobre questões suscitadas durante a leitura das obras, motivadas por perguntas pré-elaboradas pela professora pesquisadora; c) Registros no formato pergunta (pré-elaborado pela pesquisadora) e resposta (escrita pelos/as participantes da pesquisa) – problematização dos valores retomados e contestados nas obras, relacionando narrativa e vida real da criança; d) Produção de textos e ilustrações feitas pelas crianças. A fundamentação teórica das atividades realizadas na pesquisa de campo, assim como das discussões feitas na Dissertação, são estudos de Andruetto (2017), Candido (2011), Compagnon (2009), Machado (2002, 2011), Bakhtin (1997), Louro (2002, 2014), Foucault (2014), Saffioti (2015), Butler (2023), entre outros. O trabalho realizado com as crianças permitiu confirmar a hipótese de que a leitura de determinadas narrativas literárias de recepção infantil, que dialogam com clássicos universais e convidam a uma revisão crítica de padrões e estereótipos ainda presentes na sociedade, além de cumprir função estética e humanizadora, pode contribuir para a ressignificação de concepções acerca de relações de gêneros, assim como para a construção de identidades na infância.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Relações de gênero. Construção de identidades na infância.

MENDES, Patrícia Socorro Faria. **Once upon a time... gender identities from children's perspectives and narratives.** 2025. 57 p. Educational Product related to the Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This Educational Product is associated with the Dissertation entitled “Literary reading and construction of identities by children in the Initial Years of Elementary School”, resulting from research linked to the Professional Master's course, offered by the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, of the Center for Teaching and Research Applied to Education, of the Federal University of Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG). The Educational Product will be presented in the format of an e-book, including three literary workshops on the works *The Worst Princess in the World*, by Anna Kemp (2013), *School for Enchanted Princes*, by Eliandro Rocha (2015), and *Like Father, Like Son?*, by Georgina Martins (2015); a sample of children's stories written by the children, after reading and discussing the book *The Worst Princess in the World*, by Anna Kemp; a list of Individual Freedom Rights proposed by students participating in the research, based on the reading of *School for Enchanted Princes*, by Eliandro Rocha; speeches and stories told by the children themselves during classes about the book *Like Father, Like Son?*, by Georgina Martins. This collection is the result of an action research carried out between November and December 2023 with students aged 9-10 years old, regularly enrolled in the Municipal Education Network of Goiânia. Thinking about the leading role of the child reader, the construction of their identity and the redefinition of gender relations, the literary project included: a) Reading aloud of three children's literary works, conducted by the research teacher; b) Discussion circles, dialogued meetings (recorded in audio) on issues raised in the literary works, motivated by questions previously prepared by the research teacher; c) Records in the format of a question (pre-prepared by the researcher) and an answer (written by the research participants) – problematization of the values taken up and contested in the works, relating the narrative and the child's real life; d) Production of texts and illustrations by the children participating in the research. The educational product is an extension of the dissertation entitled “Literary reading and construction of identities by children in the initial years of elementary school”, part of the Professional Master's course, offered by the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, of the Center for Teaching and Research Applied to Education, of the Federal University of Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG). To theoretically support the reflections proposed in the dissertation, we used Andruetto (2017), Candido (2011), Compagnon (2009), Machado (2002, 2011), Bakhtin (1997), Louro (2002, 2014), Foucault (2014), Saffioti (2015), Butler (2023), among others. Through this work, it was possible to investigate the aesthetic and humanizing functions fulfilled by some literary narratives of children's reception, which dialogue with universal classics and invite a critical review of patterns and stereotypes still present in society. The hypothesis found at the end of the research is that literary reading makes it possible to re-signify concepts of identities and gender relations, discussed in this work as a constituent of human identity, constructed from social relations and not from biological determinants.

Keywords: Children's literary reading. Gender identities. Training of readers in the initial years of elementary school.

SUMÁRIO

Introdução	196
Apresentação	200
Oficina Literária “A pior princesa do mundo”	204
Contos infantis.....	210
A princesa e o dragão	211
A princesa Fiona e sua independência	212
A princesa Flor.....	213
A princesa	214
A princesa sombria.....	215
A princesa metida.....	216
A princesa	217
Oficina Literária “Escola de príncipes encantados”	218
Lista de Direitos de Liberdades Individuais criados pelas crianças	224
Oficina Literária “Tal pai, tal filho?”	225
Relatos orais por crianças	230
Considerações finais.....	233
Referências.....	235

Introdução

Frases como “Rosa é para meninas” ou “Homem de verdade não chora” são exemplos de estereótipos de gênero que, em determinado momento da vida, me causaram incômodo. Percebi que essas ideias são nocivas, pois limitam o desenvolvimento pessoal de homens e mulheres, afetando suas decisões, habilidades e escolhas profissionais.

Essa inquietação surgiu a partir de lembranças da infância, especialmente de leituras e contações de histórias clássicas que transmitiam discursos de gênero com forte carga moralista e patriarcal, além de repetir alguns protótipos que podem reforçar preconceitos de gênero e raça, quando por exemplo, predomina a princesa recatada de cor branca, à espera de um príncipe que a salva de algum infortúnio e, logo em seguida, se casam e vivem felizes para sempre. Conhecer essas versões é relevante, no entanto também se vê necessário valorizar novas releituras que mostram outras formas de pensar e viver, sintonizadas ao tempo em que vivemos.

A escola, como espaço de formação social, deve ajudar a combater estereótipos e atitudes sexistas. Isso porque toda prática educativa tem um caráter político, e assumir um currículo que valorize a diversidade é parte desse compromisso. No entanto, em 20 anos como professora da Educação Básica, tenho notado a perda gradual da autonomia docente, tanto no ensino quanto na liberdade para discutir temas como classe, raça, gênero e sexualidade.

Diante disso, a pesquisa de mestrado, intitulada “Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foi norteadas por uma questão: a literatura na escola pode ajudar a criança a romper com visões estereotipadas de identidade e construir seu próprio modo de ser? A investigação teve como objetivo identificar e analisar como a literatura infantil pode influenciar as representações sociais e culturais de gênero em crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na construção de identidades na infância. Entre os objetivos específicos, buscou-se entender o papel da literatura na formação da subjetividade e identidade de gênero; analisar temas e propostas presentes nas obras literárias trabalhadas; produzir um e-book com os roteiros de três oficinas literárias e narrativas escritas e orais de crianças participantes da pesquisa-ação do 4º ano do Ensino Fundamental.

Inspirada na visão de Bakhtin (1997) sobre o caráter dialógico da linguagem, a pesquisa partiu do princípio de que a leitura literária ocorre em um processo de troca entre o texto e o leitor, possibilitando a construção coletiva de sentidos. Com isso, levantou-se a hipótese de que a literatura infantil pode ajudar a ressignificar visões estereotipadas de gênero, contribuindo para a formação da identidade das crianças.

O trabalho sustentou-se teoricamente nas ideias de Antonio Candido (2011), que defende a literatura como um direito essencial ao ser humano, capaz de humanizar por meio da reflexão e do estímulo ao pensamento crítico. Para o autor, a literatura ajuda a formar a personalidade ao permitir que o leitor vivencie, de forma simbólica, diferentes situações da vida.

O presente trabalho discutiu gênero como parte essencial da identidade das pessoas, considerando suas vivências e subjetividades, independentemente do sexo biológico. Nesse sentido, a construção da identidade de gênero é entendida a partir das relações e fatores sociais e históricos, conforme aponta Guacira Louro (2014).

Assim, as formas de ser homem ou mulher se manifestam de maneiras variadas. No entanto, ainda predomina uma visão binária e heteronormativa, que desconsidera essa diversidade e reforça práticas discriminatórias. Esse modelo é sustentado pelo patriarcado, um sistema que historicamente favorece a dominação masculina e impõe padrões de comportamento.

A maneira como vivenciamos nossa identidade de gênero é influenciada por normas sociais, símbolos e discursos que definem o que é considerado “normal”. Por isso, quem foge desses padrões muitas vezes é visto como “estranho” ou “errado”. Essa lógica reforça desigualdades, como discriminação, violência e diferenças salariais. Logo, fica evidente a necessidade de discutir e desconstruir estereótipos de gênero, além de refletir sobre a construção da identidade de cada pessoa, a começar no ambiente escolar.

A literatura é um direito essencial e tem papel importante na formação humana, pois ajuda a desenvolver o senso crítico e promove transformações sociais. Norteada por esse pressuposto, foi realizada uma pesquisa com crianças na faixa etária de 9, 10 anos de idade, do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola conveniada à Rede Municipal de Goiânia, por meio de um projeto literário que visou analisar como os livros infantis não sexistas podem influenciar a construção de identidade de gênero. O corpus literário foi constituído por três obras de literatura infantil: *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp (2013), *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha (2015), e *Tal pai, tal filho?*, de Georgina Martins (2015).

Pensando no protagonismo da criança leitora, na construção de sua identidade e na resignificação das relações de gêneros, o projeto incluiu:

- a) Leitura em voz alta de três obras literárias infantis, realizada pela professora pesquisadora. Deve-se pontuar que não havia exemplares para os estudantes e, após

cada leitura literária foi disponibilizada o livro físico para que os participantes pudessem reler, apreciar, manusear a obra;

- b) Rodas de conversa, encontros dialogados (gravados em áudio) sobre questões suscitadas nas obras literárias, motivadas por perguntas pré-elaboradas pela professora pesquisadora;
- c) Registros no formato pergunta (pré-elaborado pela pesquisadora) e resposta (escrita pelos/as participantes da pesquisa) – problematização dos valores retomados e contestados nas obras, relacionando narrativa e vida real da criança;
- d) Produção de textos e ilustrações pelas crianças participantes da pesquisa.

O projeto “Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foi apresentado à equipe gestora da escola, que reconheceu sua importância e autorizou sua realização no turno vespertino. As atividades aconteceram na sala de aula do 4º ano, durante as aulas de Língua Portuguesa, entre os dias 22 de novembro e 7 de dezembro de 2023, totalizando dezesseis horas-aula, distribuídas em diferentes dias.

O e-book intitulado “Era uma vez: identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis” é uma extensão da dissertação “Leitura literária e construção de identidades por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

O produto educacional expresso nesta coletânea, é composta por:

- a) três oficinas literárias das obras *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp (2013), *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha (2015), e *Tal pai, tal filho?*, de Georgina Martins (2015);
- b) uma amostragem de contos infantis escritos pelas crianças, após a leitura e conversa sobre o livro *A pior princesa do mundo*;
- c) uma lista de “Direitos de Liberdades Individuais” criados por estudantes participantes da pesquisa, a partir da leitura de *Escola de príncipes encantados*;
- d) falas e histórias contadas pelas próprias crianças durante as aulas sobre o livro *Tal pai, tal filho?*.

O material foi criado com a intenção de compartilhar com outros/as professores/as o projeto literário proposto pela professora pesquisadora, servindo como inspiração e podendo ser adaptado conforme as necessidades de cada realidade escolar. Mais do que isso, o e-book mostra como as crianças compreendem e pensam sobre identidade e gênero, ajudando

educadores/as a perceber o que foi aprendido, o que ainda precisa ser trabalhado e como melhorar as práticas pedagógicas para pluralidade e diversidade no contexto escolar.

Nesse processo, valorizou-se não apenas os momentos de escuta e diálogo em torno das histórias lidas, mas também o que as crianças revelaram por meio da escrita – suas ideias, imaginários e formas de compreender o mundo. A pesquisa-ação possibilitou a confirmação da hipótese inicial de que a leitura literária subsidia a construção da identidade e das relações de gênero das crianças, ressignificando suas vivências e subjetividades. Isso ficou evidente nos contos infantis revestidos por princesas mais autônomas e resilientes, nos Direitos de Liberdades Individuais criados por estudantes participantes da pesquisa e falas fascinantes das crianças durante as aulas dialogadas.

O e-book, produto educacional da pesquisa, foi financiado pela própria pesquisadora e será disponibilizado no repositório da UFG e no Portal Educapes. Dessa forma, busca-se ampliar seu alcance e fortalecer um ensino comprometido com o direito à leitura literária, incentivando as crianças a desenvolverem a escrita e a expressarem suas opiniões com liberdade.

APRESENTAÇÃO

Frases como “Rosa é para meninas” ou “Homem de verdade não chora” são exemplos de estereótipos de gênero que, em determinado momento da vida, me causaram incômodo. Percebi que essas ideias são nocivas, pois limitam o desenvolvimento pessoal de homens e mulheres, afetando suas decisões, habilidades e escolhas profissionais.

Essa inquietação surgiu a partir de lembranças da infância, especialmente de leituras e contações de histórias clássicas que transmitiam discursos de gênero com forte carga moralista e patriarcal, além de repetir alguns protótipos que podem reforçar preconceitos de gênero e raça, quando por exemplo, predomina a princesa recatada de cor branca, à espera de um príncipe que a salva de algum infortúnio e, logo em seguida, se casam e vivem felizes para sempre. Conhecer essas versões é relevante, no entanto também se vê necessário valorizar novas releituras que mostram outras formas de pensar e viver, sintonizadas ao tempo em que vivemos.

A escola, como espaço de formação social, deve ajudar a combater estereótipos e atitudes sexistas. Isso porque toda prática educativa tem um caráter político, e assumir um currículo que valorize a diversidade é parte desse compromisso. No entanto, em 20 anos como professora da Educação Básica, tenho notado a perda gradual da autonomia docente, tanto no ensino quanto na liberdade para discutir temas como classe, raça, gênero e sexualidade.

Diante disso, a pesquisa de mestrado, intitulada “Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foi norteadas por uma questão: a literatura na escola pode ajudar a criança a romper com visões estereotipadas de identidade e construir seu próprio modo de ser? A investigação teve como objetivo identificar e analisar como a literatura infantil pode influenciar as representações sociais e culturais de gênero em crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na construção de identidades na infância. Entre os objetivos específicos, buscou-se entender o papel da literatura na formação da subjetividade e identidade de gênero; analisar temas e propostas presentes nas obras literárias trabalhadas; produzir um e-book com os roteiros de três oficinas literárias e narrativas escritas e orais de crianças participantes da pesquisa-ação do 4º ano do Ensino Fundamental.

Inspirada na visão de Bakhtin (1997) sobre o caráter dialógico da linguagem, a pesquisa partiu do princípio de que a leitura literária ocorre em um processo de troca entre o texto e o leitor, possibilitando a construção coletiva de sentidos. Com isso, levantou-se a hipótese de que a literatura infantil pode ajudar a ressignificar visões estereotipadas de gênero, contribuindo para a formação da identidade das crianças.

O trabalho sustentou-se teoricamente nas ideias de Antonio Candido (2011), que defende a literatura como um direito essencial ao ser humano, capaz de humanizar por meio da reflexão e do estímulo ao pensamento crítico. Para o autor, a literatura ajuda a formar a personalidade ao permitir que o leitor vivencie, de forma simbólica, diferentes situações da vida.

O presente trabalho discutiu gênero como parte essencial da identidade das pessoas, considerando suas vivências e subjetividades, independentemente do sexo biológico. Nesse sentido, a construção da identidade de gênero é entendida a partir das relações e fatores sociais e históricos, conforme aponta Guacira Louro (2014).

Assim, as formas de ser homem ou mulher se manifestam de maneiras variadas. No entanto, ainda predomina uma visão binária e heteronormativa, que desconsidera essa diversidade e reforça práticas discriminatórias. Esse modelo é sustentado pelo patriarcado, um sistema que historicamente favorece a dominação masculina e impõe padrões de comportamento.

A maneira como vivenciamos nossa identidade de gênero é influenciada por normas sociais, símbolos e discursos que definem o que é considerado “normal”. Por isso, quem foge desses padrões muitas vezes é visto como “estranho” ou “errado”. Essa lógica reforça desigualdades, como discriminação, violência e diferenças salariais. Logo, fica evidente a necessidade de discutir e desconstruir estereótipos de gênero, além de refletir sobre a construção da identidade de cada pessoa, a começar no ambiente escolar.

A literatura é um direito essencial e tem papel importante na formação humana, pois ajuda a desenvolver o senso crítico e promove transformações sociais. Norteada por esse pressuposto, foi realizada uma pesquisa com crianças na faixa etária de 9, 10 anos de idade, do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola conveniada à Rede Municipal de Goiânia, por meio de um projeto literário que visou analisar como os livros infantis não sexistas podem influenciar a construção de identidade de gênero. O corpus literário foi constituído por três obras de literatura infantil: *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp (2013), *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha (2015), e *Tal pai, tal filho?*, de Georgina Martins (2015).

Pensando no protagonismo da criança leitora, na construção de sua identidade e na resignificação das relações de gêneros, o projeto incluiu:

- e) Leitura em voz alta de três obras literárias infantis, realizada pela professora pesquisadora. Deve-se pontuar que não havia exemplares para os estudantes e, após

cada leitura literária foi disponibilizada o livro físico para que os participantes pudessem reler, apreciar, manusear a obra;

- f) Rodas de conversa, encontros dialogados (gravados em áudio) sobre questões suscitadas nas obras literárias, motivadas por perguntas pré-elaboradas pela professora pesquisadora;
- g) Registros no formato pergunta (pré-elaborado pela pesquisadora) e resposta (escrita pelos/as participantes da pesquisa) – problematização dos valores retomados e contestados nas obras, relacionando narrativa e vida real da criança;
- h) Produção de textos e ilustrações pelas crianças participantes da pesquisa.

O projeto “Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foi apresentado à equipe gestora da escola, que reconheceu sua importância e autorizou sua realização no turno vespertino. As atividades aconteceram na sala de aula do 4º ano, durante as aulas de Língua Portuguesa, entre os dias 22 de novembro e 7 de dezembro de 2023, totalizando dezesseis horas-aula, distribuídas em diferentes dias.

O e-book intitulado “Era uma vez: identidades de gêneros sob olhares e narrativas infantis” é uma extensão da dissertação “Leitura literária e construção de identidades por crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

O produto educacional expresso nesta coletânea, é composta por:

- e) três oficinas literárias das obras *A pior princesa do mundo*, de Anna Kemp (2013), *Escola de príncipes encantados*, de Eliandro Rocha (2015), e *Tal pai, tal filho?*, de Georgina Martins (2015);
- f) uma amostragem de contos infantis escritos pelas crianças, após a leitura e conversa sobre o livro *A pior princesa do mundo*;
- g) uma lista de “Direitos de Liberdades Individuais” criados por estudantes participantes da pesquisa, a partir da leitura de *Escola de príncipes encantados*;
- h) falas e histórias contadas pelas próprias crianças durante as aulas sobre o livro *Tal pai, tal filho?*.

O material foi criado com a intenção de compartilhar com outros/as professores/as o projeto literário proposto pela professora pesquisadora, servindo como inspiração e podendo ser adaptado conforme as necessidades de cada realidade escolar. Mais do que isso, o e-book mostra como as crianças compreendem e pensam sobre identidade e gênero, ajudando

educadores/as a perceber o que foi aprendido, o que ainda precisa ser trabalhado e como melhorar as práticas pedagógicas para pluralidade e diversidade no contexto escolar.

Nesse processo, valorizou-se não apenas os momentos de escuta e diálogo em torno das histórias lidas, mas também o que as crianças revelaram por meio da escrita – suas ideias, imaginários e formas de compreender o mundo. A pesquisa-ação possibilitou a confirmação da hipótese inicial de que a leitura literária subsidia a construção da identidade e das relações de gênero das crianças, ressignificando suas vivências e subjetividades. Isso ficou evidente nos contos infantis revestidos por princesas mais autônomas e resilientes, nos Direitos de Liberdades Individuais criados por estudantes participantes da pesquisa e falas fascinantes das crianças durante as aulas dialogadas.

O e-book, produto educacional da pesquisa, foi financiado pela própria pesquisadora e será disponibilizado no repositório da UFG e no Portal Educapes. Dessa forma, busca-se ampliar seu alcance e fortalecer um ensino comprometido com o direito à leitura literária, incentivando as crianças a desenvolverem a escrita e a expressarem suas opiniões com liberdade.



Projeto de Pesquisa: Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Orientadora: Profª Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Pesquisadora: Patrícia Socorro Faria Mendes

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

OFICINA LITERÁRIA

Obra literária: A pior princesa do mundo

Autoria: Anna Kemp

Ilustração: Sara Ogilvie

Tradução: Marília Garcia

Ano: 2013

KEMP, Anna e OGILVIE, Sarah. *A pior princesa do mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.



Objetivos

- Ler e apreciar a obra literária com as crianças participantes da pesquisa de campo.
- Promover mediação dialógica e problematizada na interlocução entre texto e leitor.
- Comparar atributos de personagens da obra com as características de personagens dos clássicos infantis.
- Problematizar papéis e convenções sociais impostos às pessoas, com base em critérios que delimitam comportamentos e modos de agir, conforme os gêneros feminino e masculino.
- Contribuir para o desenvolvimento da leitura do texto literário pelas crianças, com enfoque nos aspectos linguísticos que estabelecem o caráter estético da obra.
- Proporcionar momentos de reflexões capazes de favorecer no processo de construção de identidades pelas crianças envolvidas na pesquisa.

1º momento: Apreciando a leitura literária

Organizar a turma em roda e iniciar a apreciação do livro, a partir do título.

Palpites sobre “a pior princesa do mundo”

Antes de iniciar a leitura da obra, instigar a turma a dizer o que pensam acerca de uma princesa que seja a “pior do mundo”. Quando tiverem exposto seus pontos de vista, explorar o que a ilustração da capa sugere.

Leitura literária

A pesquisadora fará a leitura integral da obra, apresentando as ilustrações, página por página.

2º momento: Problematizando a temática

Após a leitura da obra, a pesquisadora trará algumas problematizações, retomando a trama.

- As características da princesa Soninha te lembram outra princesa?
- A princesa já havia lido contos de fada. E vocês? Já leram ou ouviram quais contos de fada? O que acham dos contos que leram? Das princesas, dos príncipes, das personagens, em geral? Das características físicas? Dos comportamentos?

- Vocês acham natural Soninha querer um namorado e poder viajar? E mudar de penteado?
- Para vocês, é bonito mulher de cabelos curtos, longos, médios? Concordam que elas tenham direito de escolher seus cortes de cabelo, estilos de vestir, calçar? E quanto aos meninos?
- O que vocês pensam sobre a forma como o príncipe se referiu à princesa (“princesa linda... docinho de coco”)? Vocês já foram chamadas assim por alguém? E os meninos?
- Vocês acham que as lutas do príncipe foram realmente “grandiosas”?
- Como vocês lidam com a iniciativa da princesa ao convidá-lo para sair e lhe dar um beijo de amor?
- Qual foi a reação da princesa ao ver o palácio? Vocês acham que a princesa estava certa em querer fazer coisas divertidas e se distrair?
- Qual foi a impressão que tiveram em relação à reação e postura do príncipe, quando ele diz à princesa ser impossível ela querer fazer coisas divertidas e se distrair e a repreende indagando o que ela aprendeu na escola de princesas?
- Vamos rever uma fala do príncipe: “Eu uso armadura, você usa vestido... Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina.” Quem aqui concorda com a fala do príncipe? Por quê?
- Vocês conferem quais adjetivos para a princesa Soninha?
- Vamos refletir? Por que o príncipe desqualificou a menina, chamando-a de pior princesa do mundo? Você já viu algum menino/homem maltratando ou agredindo com palavras ou fisicamente uma menina/mulher? Ou vice-versa? Quais foram seus sentimentos e reações com relação a isso?
- O que vocês notaram ao final da história com os cabelos da princesa? Gostaram da mudança? Vocês veem problema em mulher ter cabelos curtos e homem ter cabelos compridos; mulher não usar brincos e homem usar brincos?
- Na opinião de vocês, ao escolher conviver com o dragão, inclusive “servindo” café para ele, a princesa conquistou liberdade e autonomia para construir seu percurso de vida futura? Por quê?

3º momento: Isso só pode ser coisa para menina ou menino! Ou não?

- Vocês desejariam um final diferente à princesa e ao príncipe?

Propor que as crianças façam uma lista escrita de “coisas de menina” e “coisas de menino”. Na perspectiva de contemplar crianças que não se identificam, exclusivamente, com “coisas de menina” ou de menino, propor a atividade de modo que seja possível expressar uma terceira opinião.

➤ Atividade proposta:

❖ No livro *A pior princesa do mundo*, o príncipe diz à princesa: “Eu uso armadura, você usa vestido... Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina.” Você concorda que há atividades, atitudes e ações que são só de meninas ou meninos? Marque X na opção que indica sua opinião.

() Sim



() Não



❖ Se você marcou “sim”, faça uma lista do que você considera não ser “conveniente” para meninas e meninos fazerem.

ISSO NÃO É COISA DE MENINA	ISSO NÃO É COISA DE MENINO

❖ Se você marcou “Não”, justifique sua resposta e escreva exemplos de atividades que qualquer pessoa pode realizar, independentemente de sua identidade de gênero (menina, menino ou outra).

❖ Explique por que você acredita que meninas e meninos não podem ter certas atitudes ou executar algumas atividades.

Depois de preencher, a pesquisadora proporá que estudantes compartilhem suas respostas com a turma. Com isso, pretende-se observar a reação do grupo e exposição de ideias contrárias.

4º momento: Tecendo um conto de fadas na perspectiva das crianças

Propor que as crianças produzam um conto de fadas sob suas perspectivas, seguido de uma ilustração. Após a escrita, a pesquisadora dará oportunidade para que as crianças leiam suas narrativas, motivando o debate.

➤ Atividade proposta:

[illegible][illegible]

Recursos

- Lápis de escrever
- Papel/Impressão
- Borracha

- Apontador
- Gravador

Cronograma

CRONOGRAMA Oficina Literária – <i>A pior princesa do mundo</i>, de Anna Kemp (2013)	
___/___/___	1º momento: Apreciando a leitura literária
___/___/___	2º momento: Problematizando a temática
___/___/___	3º momento: Isso só pode ser coisa para menina ou menino?
___/___/___	3º momento: Isso só pode ser coisa para menina ou menino?
___/___/___	4º momento: Um conto de fadas na perspectiva das crianças

CONTOS INFANTIS

Os textos que se apresentarão foram revisados e sofreram pequenas alterações nas questões ortográficas e gramaticais. O conteúdo apresentado permaneceu original tal qual escrito pelas crianças participantes da pesquisa. Os nomes dos autores/as são fictícios.

A princesa e o dragão

Caio

Era uma vez, uma princesa que estava andando numa floresta e apareceu um príncipe que a chamou para ir ao castelo. Mas, ela não queria ir, pois estava cansada de ficar dentro de um castelo apenas vestindo vestidos.

Ela também estava se sentindo presa sem fazer nada, por isso ela foi para a floresta e de repente, apareceu um dragão que acabou afastando o príncipe. A princesa também correu. Mas, ela não percebeu que o dragão só queria ajuda.

Ela, então, parou de correr e tentou ajudá-lo. Só que não era possível, pois estava machucado na cabeça. A princesa pensou em procurar ajuda, mas teve medo que o machucassem mais ainda. Então, resolveu voltar para o castelo e pegar comida para o dragão. Quando estava a caminho, um cavaleiro a viu. Foi quando ela retornou para o dragão, montou nele e juntos, destruíram o castelo.



A princesa Fiona e sua independência

Hipátia

Era uma vez, uma princesa chamada Fiona, que tinha sido amaldiçoada quando nasceu e, sendo assim, toda vez que anoitecia ela se transformava em ogra. Só o beijo de amor verdadeiro poderia curá-la.

Mas, ela não quis esperar e fugiu da torre sozinha. Ela não quis nem saber de príncipe, nada! E foi morar sozinha por conta própria.

Ela era muito feliz e tinha muitas amigas, que viviam dizendo a ela que era muito bom ter alguém. Mas, ela nem ligou. E assim, Fiona viveu sozinha e independente.



A princesa Flor

Katherine

Era uma vez, uma princesa que vivia presa em uma torre e queria muito conhecer o mundo lá fora. Era tão triste ver as janelas fechadas com todo aquele silêncio! Ela esperava por alguém para que a soltasse.

Até que um dia procurou em todas as gavetas e achou a chave que abria o cadeado da porta. Ela abriu a porta e sentiu o vento. Olhou a paisagem e achou o lugar lindo. Ficou emocionada em ver o campo cheio de rosas e morangos

A princesa queria mesmo era viajar o mundo todo e não usar aquele vestido desconfortável e velho. Ela queria usar botas e um vestido confortável, andando pela trilha e conhecendo a natureza.



A princesa

Safo

Em um reino existia uma princesa que era doce e gentil, com enorme força e coragem. Ela usava sapatos pretos de salto alto e um vestido colado curto vermelho. O reino onde vivia era debaixo d'água. Ela era uma sereia e tinha o poder de se transformar em humana a hora que quisesse.

Em um de seus passeios, acabou adentrando o reino onde morava um príncipe, que ao vê-la disse aos amigos:

- Aquela! Aquela faz meu tipo! Vão atrás dela!

Então, a raptaram. Ela falou:

- Ei! Me soltem! Para onde estão me levando?

Então, o príncipe furioso lhe disse:

- Agora, você será minha esposa. Vá direto tirar este vestido.

A princesa, então, se transformou em um monstro enorme e foi atrás dele, que acabou escapando. Assim, ela retornou ao seu reino.



A princesa sombria

Audre

Era uma vez uma princesa linda com longos cabelos, tão linda que até o sol e a lua se apaixonaram. Mas, o problema é que todo homem que se apaixonava por ela desaparecia. Ninguém sabia, mas ela era uma bruxa, na verdade uma sereia que tinha poderes sobrenaturais.

Certo dia, um homem entrou na água e queria se aproximar. Então, ela ficou com tanta raiva que mostrou sua verdadeira forma cheia de escamas, tentáculos e dentes afiados, devorando o homem assim como suas outras vítimas.



A princesa metida

Ângela

Era uma vez uma princesa metida muito chata e mimada. Enquanto caminhava ela encontrou um príncipe que se apaixonou por ela, mas a princesa não ligou e disse que não gostava dele, que queria ser livre, leve e solta.

O príncipe chorou, chorou até que ele parou e falou à princesa que ela não lhe merecia e desejou que morasse sozinha pro resto da vida. Ela agradeceu e o deixou ali sozinho com sua tristeza.

Enquanto isso, a princesa encontrou um cavalo e viveu feliz para sempre.



A princesa

Joaquim

Em um belo dia, a princesa Anna estava muito animada, porque era seu primeiro dia de aula. Chegando na escola foi tentar fazer amigos. Ela se apresentou para uma menina chamada Júlia. A garota falou:

_ Olá! Sou Júlia, a menina mais popular do colégio.

Tocou o sinal. Anna entrou em sua sala e a professora disse:

_ Se apresente para os colegas.

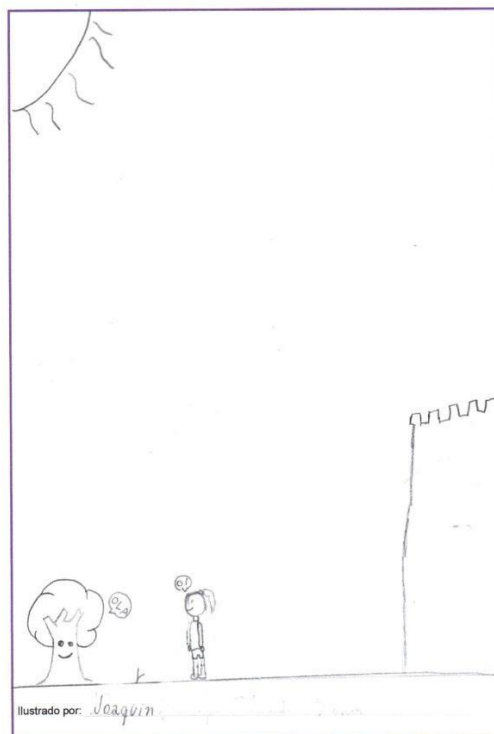
Depois de Anna se apresentar, ela descobriu que tinha prova. Após fazer a prova, foi lanchar. Então, Júlia a pegou pelo braço e falou:

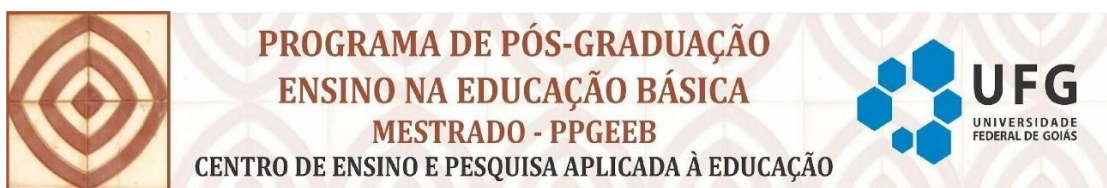
_ Descobri que você é princesa e para não acabar com a minha fama de menina mais popular da escola, eu vou te prender em uma torre.

Ao chegar na torre, ela foi presa. Após um tempo, pensou:

_ Quem poderá me salvar? Nem eu vou me tirar daqui sozinha!

Anna abriu bem os braços e na primeira tentativa, conseguiu sair. Ela começou a andar por aí até que encontrou uma árvore falante e se tornaram amigos.





Projeto de Pesquisa: Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Orientadora: Profª Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Pesquisadora: Patrícia Socorro Faria Mendes

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

OFICINA LITERÁRIA

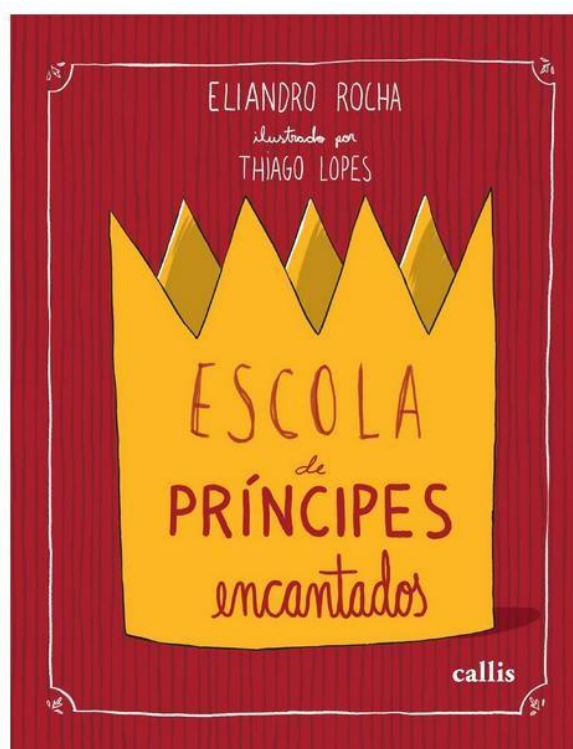
Obra: Escola de príncipes encantados

Autoria: Eliandro Rocha

Ilustração: Thiago Lopes

Ano: 2015

ROCHA, Eliandro. *Escola de príncipes encantados*. São Paulo: Calis, 2015.



Objetivos

- Ler a obra literária com as crianças participantes da pesquisa de campo.
- Promover mediação dialógica na interlocução entre texto e leitor.
- Discutir papéis e convenções sociais impostos às mulheres e homens.
- Problematicar papéis e convenções sociais impostos às pessoas, com base em critérios que delimitam comportamentos e modos de agir, conforme os gêneros feminino e masculino.
- Contribuir para o desenvolvimento da leitura do texto literário pelas crianças, com enfoque nos aspectos linguísticos que estabelecem o caráter estético da obra.
- Proporcionar momentos de reflexões capazes de favorecer no processo de construção de identidades pelas crianças envolvidas na pesquisa.

1º momento: Apreciando a leitura literária

Organizar a turma em roda e iniciar a apreciação do livro, a partir do título.

Colhendo opiniões sobre o título da obra

Antes de iniciar a leitura da obra, instigar a turma a dizerem o que supõem se ensinar em uma *Escola de príncipes encantados*.

Leitura literária

A pesquisadora fará a leitura integral da obra, apresentando as ilustrações, página por página.

2º momento: Problematicando a temática

Após a leitura da obra, a pesquisadora levantará alguns questionamentos.

- Por que vocês acham que o menino não queria ser príncipe encantado?
- Será que é legal não poder sujar-se nunca? Ou não poder fazer travessuras de vez em quando?
- Vocês concordam que o príncipe devesse ser o sucessor do rei, mesmo contra sua vontade?

- Vocês concordam com o menino quando ele diz que gostaria de ser reconhecido pelo nome e não por “príncipe encantado”?
- Se vocês fossem príncipes, gostariam de ter aulas de: a) boas maneiras; b) manejo de espada; c) equitação; d) aula de bravura (exemplo: cortar a cabeça de um dragão)?
- Se vocês estivessem na condição do príncipe e a rainha os deixasse escolher os tecidos para a confecção de uma roupa para o baile, quais cores usariam?
- O que vocês pensam sobre os talentos do príncipe Valentino (desenhar, cortar e costurar)?
- O que vocês pensam sobre o fato de a princesa Sofia não desejar ser rainha, não apenas ficar ao lado do rei e cuidar dos filhos?
- Vocês concordam que ela deveria seguir seu desejo? Desenhar e construir castelos do seu jeito?
- Por que vocês acham que o príncipe Valentino se interessou pela princesa Sofia?
- Vocês acreditam que para ser feliz é preciso seguir as próprias vontades e sonhos, conquistando assim, seu próprio “jeito de ser”?

Refletir com as crianças acerca dos aspectos estéticos da obra, como:

- a maneira sensível com que o narrador, configurado na coroa real, introduz a narrativa e segue deixando marcas de sua onisciência e, por vezes, de interlocutor do protagonista: “Desde a primeira vez que o vi, sabia que aquele menino não era igual aos outros que conheci.”; “Eu estava presente na ocasião, lembro-me de quando o rei...”; “E mais uma vez, meu menino tentou argumentar”; “Quase fiquei surda com o grito do rei...”; “Queria ficar ali com ele, mas obedeco ao rei e tive que me retirar junto com meu soberano”; “... o príncipe entrou nos aposentos reais, sem fazer barulho, e me levou para a grande sala das honrarias”; “Deu uma mordida na fruta e me perguntou...” etc.
- as referências a contos de fadas clássicos, estabelecendo um processo intertextual explícito: “príncipes encantados, que escalam torres, desbravam florestas, matam dragões, procuram a dona do sapato perdido, despertam princesas adormecidas...”
- a força do feminino manifesta nas escolhas feitas pelo autor da obra: a coroa real como narradora; o posicionamento da rainha mãe do protagonista, diante dos desafios vividos por seu filho; o perfil da costureira chamada pela rainha para fazer a roupa que o príncipe usaria no baile; a valorização das diversas personagens femininas presentes na história narrada.

- chamar atenção para os possíveis efeitos de sentido (carinho, ternura, cumplicidade etc.) das expressões utilizadas na voz narrativa, ao se referir ao protagonista: “meu menino”, “nosso menino”, “nosso garoto”.
- chamar atenção também para a maneira como a velha costureira deixa de fazer parte da trajetória do príncipe; em termos estéticos, ressalta-se a sutileza do anúncio da morte da personagem: “Numa manhã chuvosa, ela não acordou mais”; ressalta-se, ainda, a sugestão de um processo cíclico que envolve a vida e a morte, considerando-se que a morte da costureira propiciou o “nascimento” do costureiro, que “apesar de muito triste com a morte de sua amiga, não deixou ninguém sem receber as encomendas”.
- outro aspecto a chamar atenção: o fato de o príncipe Valentino ter seu nome revelado na narrativa, somente a partir do momento em que ele se estabelece em sua profissão de costureiro, levando adiante o legado da velha amiga que um dia a mãe lhe apresentou.
- é importante chamar atenção, ainda, para o trabalho do ilustrador da obra, Thiago Lopes, que, rompendo com estereótipos dos contos de fada clássicos, trouxe o perfil de uma princesa negra, em um diálogo pertinente com o texto de Eliandro Rocha.

3º momento: Crianças registram direitos

Propor que as crianças façam uma lista de direitos fundamentais a serem garantidos a todas as pessoas, independentemente, de questões relacionadas a gêneros.

➤ Atividade proposta:

Crie três direitos de liberdades individuais, que se fossem garantidos pelo rei deixariam as pessoas muito felizes, independente do gênero.

- Como pesquisa para casa, também será sugerido que:

Pesquise sobre algumas profissões que, na atualidade, apresentam ruptura com padrões anteriormente estabelecidos, como, por exemplo, na gastronomia, a função de “chefe de cozinha” exercida por homens, e na construção civil, a função de azulejista exercida por mulheres, no transporte, a função de motorista (*uber*, táxi, ônibus, carreta) também exercida por mulheres.

- No próximo encontro, cada estudante apresentará sua pesquisa sobre profissões.

4º momento: Rompendo com padrões nas profissões

Promover apresentação das informações coletadas pelas crianças em casa, acompanhada de um debate a respeito.

Registrar seu talento por escrito.

Recursos

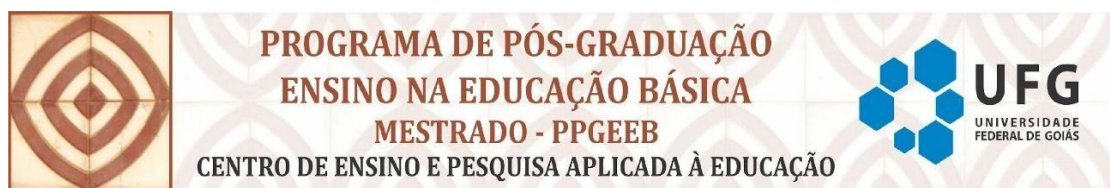
- Papel/Impressão
- Canetinhas
- Lápis de cor
- Lápis de escrever
- Borrachas
- Apontadores
- Gravador

Cronograma

CRONOGRAMA Oficina Literária – <i>Escola de príncipes encantados</i>, de Eliandro Rocha (2015)	
___/___/_____	1º momento: Apreciando a leitura literária
___/___/_____	2º momento: Problematisando a temática
___/___/_____	3º momento: Crianças registram direitos
___/___/_____	4º momento: Rompendo com padrões nas profissões
___/___/_____	5º momento: Desenho ou escrita do seu talento atual e partilha com a turma

**LISTA DE DIREITOS DE LIBERDADES INDIVIDUAIS CRIADOS PELAS
CRIANÇAS:**

- ❖ Usar a roupa e o acessório que quiser, seja menino ou menina.
- ❖ Escolher a profissão sem ter o futuro definido pelos pais.
- ❖ Ter liberdade de escolha. Ninguém pode julgar ou ser julgado pelas roupas, pelos atos, brincadeiras e decisões.
- ❖ Não aceitar atitudes preconceituosas e machistas.
- ❖ Respeitar o estilo de cada pessoa.
- ❖ Rejeitar a ideia de que há “coisas de menino” e “coisas de menina”.



Projeto de Pesquisa: Leitura literária e construção de identidades por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Orientadora: Profª Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Pesquisadora: Patrícia Socorro Faria Mendes

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

OFICINA LITERÁRIA

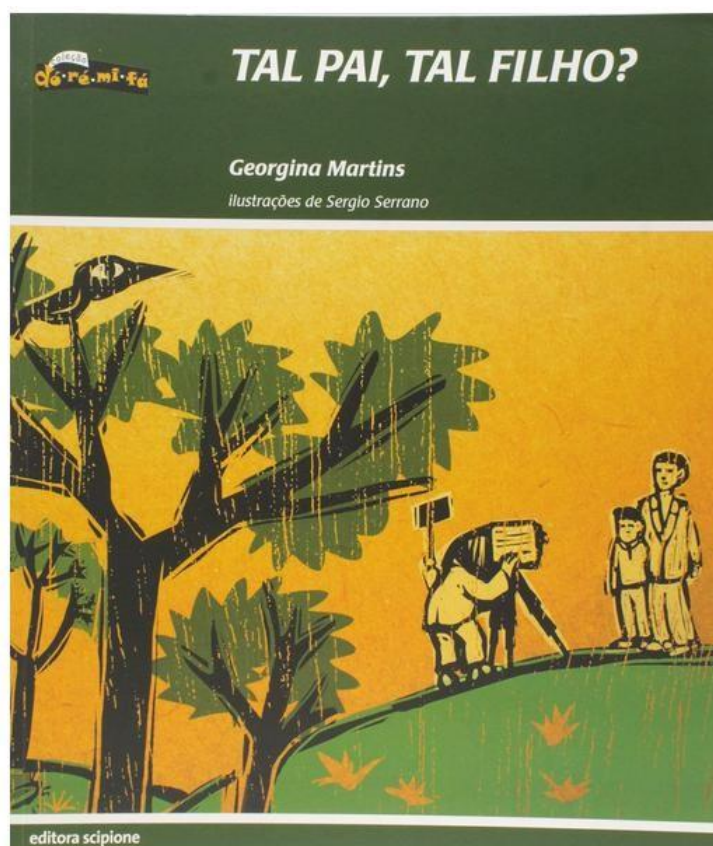
Obra: Tal pai, tal filho?

Autoria: Georgina Martins

Ilustração: Sergio Serrano

Ano: 2015

MARTINS, Georgina. *Tal pai, tal filho?* São Paulo: Scipione, 2015.



Objetivos

- Ler e apreciar a obra literária com as crianças participantes da pesquisa de campo.
- Promover mediação dialógica e problematizada na interlocução entre texto e leitor.
- Tensionar a temática do sexismo abordada na obra, contextualizando a realidade das crianças.
- Observar a produção de sentidos proporcionada pela leitura literária e experiências das crianças envolvidas na pesquisa de campo.
- Problematizar papéis e convenções sociais impostos às pessoas, com base em critérios que delimitam comportamentos e modos de agir, conforme os gêneros feminino e masculino.
- Contribuir para o desenvolvimento da leitura do texto literário pelas crianças, com enfoque nos aspectos linguísticos que estabelecem o caráter estético da obra.
- Proporcionar momentos de reflexões capazes de favorecer no processo de construção de identidades pelas crianças envolvidas na pesquisa.

1º momento: Apreciando a leitura literária

Organizar a turma em roda e iniciar a apreciação do livro, a partir da capa.

Instigar a exposição de ideias sobre o que a ilustração lhes remete.

Problematizando a ilustração da capa

A pesquisadora trará algumas problematizações sobre a capa da obra.

- O que vocês visualizam na capa do livro?
- Quantas pessoas há na capa do livro?
- O que elas estão fazendo?
- Como é a paisagem? Clara ou escura? Remete a alguma região específica?

Supondo ideias sobre o título...

Pelo título, o que vocês pensam que esta história trará?

Mergulhando na narrativa poética...

Fazer a leitura integral da obra literária, adequando as entonações e mostrando as ilustrações, página por página.

2º momento: Problematicando a obra literária

Após a leitura da obra, a pesquisadora trará algumas problematizações, retomando a história.

- Vocês perceberam alguma semelhança ou diferença entre esta obra e as anteriores lidas?
- Nesta narrativa há rimas?
- Nesta narrativa há príncipe, princesa, rei, rainha?
- Como era o pai do menino? A mãe? E o menino?
- O que vocês entendem por “cabra-macho”? Essa expressão é característica da variedade linguística de alguma região do Brasil?
- Vocês concordam que homem não possa pedir colo ou chorar?
- Para “ser homem de respeito” é preciso “falar grosso”, “andar direito” (o que é andar direito?) e “não mexer as mãos”?
- O que é ser valentão?
- Homem só pode gostar de matemática e educação física? Tem algum problema homem gostar de literatura e outras áreas?
- Existe profissão certa e errada?
- Há algum problema em querer ser artista?
- Se houvesse uma peça teatral em sua escola você toparia participar?
- Homens podem dançar? E mulheres?
- Você imagina qual seria a reação de sua família se dissesse que quer ser bailarina/o?
- O que vocês acharam do fim da história?
- Alguém aqui já tinha ouvido falar em Lampião?
- O enredo ocorre em qual região do nosso país? (aproveitar o momento para mostrar no mapa a região Nordeste do país)

3º momento: Olhando para si e registrando...

Olhando para si e registrando...

Será proposta uma produção textual poética rimada ou não, que culminará no E-book da turma. O tema é o talento de cada um/a.

PENSE NO SEU MAIOR TALENTO OU IMAGINE TER UM PARA ESCREVER UM POEMA, REGISTRANDO SE HAVERÁ OU NÃO DESAFIOS PARA SE APERFEIÇOAR E SEGUIR CARREIRA. SE QUISER, PODE ATÉ MESMO TRAZER UM POUCO MAIS SOBRE QUEM É VOCÊ.

4º momento: Declamando sobre si e confraternizando pela produção de sentidos

As crianças serão convidadas a lerem suas produções textuais e expressarem o que aprenderam com as leituras literárias. Em seguida, confraternizarão e a pesquisadora fará os agradecimentos finais pela participação das crianças na realização da pesquisa, bem como adesão da instituição escolar.

Recursos

- Gravador
- Papel/Impressão
- Canetinhas
- Lápis de cor
- Lápis de escrever
- Borrachas
- Apontadores

Cronograma

CRONOGRAMA Oficina Literária – <i>Tal pai, tal filho</i>, de Georgina Martins (2015)	
____/____/____	1º momento: Apreciando a leitura literária 2º momento: Problematicando a temática
____/____/____	3º momento: Produção de poema
____/____/____	4º momento: Compartilhando leituras de poemas e comentários
____/____/____	Produção de sentidos para cada criança Agradecimento

RELATOS ORAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Durante a oficina literária “Tal pai, tal filho?”, a professora pesquisadora indagou as crianças:

Vocês já passaram por situação semelhante ao do protagonista da história “Tal pai, tal filho?” ou conheceram pessoas que sofreu preconceito pelo modo de agir na sociedade?

– Eu já passei por isso, sim, porque no dia que eu, tipo assim, falei pro meu pai que eu queria ser policial, que eu achei interessante e tal, ele falou que eu não poderia ser policial, porque isso não é profissão de mulher e que eu deveria ser médica ou médica. Ele só falou que eu poderia ser médica, ele não colocou outras opções. E tipo assim, ele não me deu liberdade pra escolher o que eu ia ser. (Hipátia)

– E o que que você sentiu? (Pesquisadora)

– Eu senti, tipo assim, eu fui bloqueada de ser alguma coisa. Tipo assim, eu não podia fazer nada. Eu só tinha que ser médica. (Hipátia)

– E quando você ouve essa história, renova o seu desejo e as suas forças ou você ainda não consegue, de repente, dialogar com seu pai e tentar convencê-lo do contrário? (Pesquisadora)

– Eu tento convencê-lo do contrário. Eu sempre tento. Ele quase todo dia fala que eu tenho que ser médica. (Hipátia)

– E o que você achou dessa história? (Pesquisadora)

– Eu acho ela muito legal, muito realista, porque tem muitos pais, muitas pessoas que não deixam as pessoas serem o que quiser. (Hipátia)

– A minha mãe disse que ia me expulsar de casa se eu gostasse de mulher. (Safo)

– E o que você sentiu? (Pesquisadora)

– Tristeza. (Safo)

– Em algum momento você pensa que o seu gênero ainda não está definido? (Pesquisadora)

– Sim. (Safo)

– Você conversou com a sua mãe ou se calou perante isso? (Pesquisadora)

– Me calei. (Safo)

– O que esse livro traz pra você? E os outros? Quando eu fiz a leitura, teve alguns momentos em que você se emocionou ou se identificou com uma das três histórias? (Pesquisadora)

– Me identificar não, neh... Mas eu me emocionei um pouquinho. (Safo)

– Com qual você mais se emocionou? (Pesquisadora)

– Com o pai, praticamente, desculpando o filho. O filho, desculpando o pai, né? (Safo)

- E o pai aceitando o filho da forma como ele quer ser? (Pesquisadora)
- Sim. (Safo)

– Eu nunca sofri uma situação dessa, mas eu conheço uma pessoa que sofreu. Ela me contou o seguinte pelo que eu me lembro. Era uma mulher, ela queria ser policial, só que o pai dela e a mãe dela não gostaram do que ela queria ser. Eles queriam que ela fosse outra coisa. Pelo que ela me contou, os pais dela gritaram com ela e bateram nela. (Willian)

- E o que você acha disso? (Pesquisadora)
- Porque todo mundo tem o direito do que quer ser. Ela pode escolher o que ela quiser ser. Se ela gostar de homem, gostar de mulher ou dos dois. Ou se ela quiser ser policial, médica, bombeira, dentista. Ela pode ser qualquer coisa que ela quiser da vida. (Willian)
- Você conhece alguém, por exemplo, uma menina que gosta de menino e um menino que gosta de menino, homem que gosta de homem e mulher que gosta de mulher? (Pesquisadora)
- Sim, a amiga do meu pai. Que gosta de mulher, que é lésbica. Gay, eu não conheço. (Willian)
- Você a conhece? (Pesquisadora)
- Conheço, conheço a engenheira. (Willian)
- Ela é legal? (Pesquisadora)
- É. (Willian)
- Ela é amigável? (Pesquisadora)
 - Amigável. (Willian)
 - Uma pessoa como as outras? (Pesquisadora)
- Como as outras, só que gosta de mulher. E não tem nenhum erro nisso, nenhum erro. (Willian)

O que as leituras literárias remeteram à suas vidas pessoais?

Eu acho que todos nós temos a liberdade de sermos o que somos, porque como aqui a maioria somos crianças ou pré-adolescentes, isso pode ser um problema, porque o adulto esquece que crianças também têm o direito de escolher seu gênero, de escolher o seu estilo de roupa que vai vestir, se vai usar maquiagem ou não, como cuidar do cabelo, se vai deixar curto, se vai deixar longo. Os meus pais, por exemplo, para eles o único direito que eu tenho é de respeitar eles. Tipo, eu não posso demorar um segundo, que eles querem que eu faça no mesmo segundo. Eles brigam, falam dos meus defeitos, falam dos defeitos de todo mundo, praticamente. Gente, isso é muito ruim, porque vendo pessoas como os meus pais falando mal de todo mundo, principalmente falando do jeito das pessoas... Se você tivesse uma família assim, você fosse homossexual, você nunca iria ser. Você teria medo de se assumir gay, lésbica, bi, trans. Isso seria um problema. Porque aí você não pode, porque isso significa que você não confia em seus próprios pais para decidir seu gênero. Por exemplo, eu ainda

não decidi o meu gênero. Meus pais, eles claro que não sabem disso, porque senão eles vão me torturar o dia inteiro só pra ser um menino. (Charles)

Tenho uma amigo trans. Ela deixa o cabelo curto e usa roupas de menino e eu não vejo nada de errado nela [...] Se eu não gosto de ser menino, você pode ser uma menina. Você também pode o contrário. Na minha opinião todo mundo pode ser o que quiser na vida. (Safo)

Assim, tipo, (sic) eu tenho um amigo que tem cabelo grande, e eu não julgo ele, porque é o estilo dele, ele gosta. Meu primo também teve o cabelo grande. Eu mesmo já tive cabelo grande. Cada um tem seu estilo de viver, cada um tem seu estilo, cada um faz o que bem quiser, porque tem direito de fazer. (Nicolas)

[...] eu gosto de roupa longa, de short... Eu não gosto muito de vestir coisas delicadas. Eu acho, muito desconfortável. Acho chato. Eu gosto de coisa mais solta, mais livre, mais radical. E eu concordo que qualquer pessoa pode ser o que ela quiser. Eu não acho chato, não acho feio, não acho nojento. Se ela estiver feliz, ela tá bem. (Hipátia)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura colabora na formação da identidade humana, instigando reflexões, desafiando visões conservadoras e oferecendo novos sentidos à vida. Segundo Antonio Candido (2011), a literatura tem, pois, um papel humanizador, pois expressa sentimentos, significados e visões de mundo, ajudando na organização dos pensamentos e na percepção de si e da sociedade.

A literatura infantil auxilia a criança em sua descoberta do mundo, oferecendo suporte imaginário e emocional. Por meio de narrativas fantasiosas, os autores proporcionam experiências simbólicas que permitem à criança refletir sobre sua realidade, questionar e ressignificar ideias. Provoca, ainda, inquietações diante de preconceitos e desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais, sendo, por isso, muitas vezes combatida por grupos dominantes. Ela se alinha à luta pelos direitos humanos ao denunciar opressões e violações de direitos.

Ainda na sociedade atual, existem muitas limitações impostas pelas normas de gênero. Um exemplo disso é como, ao entrar em uma loja de roupas infantis, as opções de cores e estilos são muito divididas entre o que é "para meninos" e o que é "para meninas". O mesmo acontece com brinquedos, brincadeiras, profissões e até esportes, com expectativas rígidas sobre os papéis que cada um/a deve exercer na família e na sociedade.

Essas normas têm origem em uma visão patriarcal histórica e cultural, que perpetua desigualdades e discriminações. Moldadas por práticas heteronormativas, as pessoas acabam limitadas em sua liberdade e autenticidade, com suas identidades complexas sendo desconsideradas pelo modelo tradicional.

Ora, a identidade de gênero, não pode ser discutida apenas sob o ponto de vista das diferenças anatômicas, como sugerem as visões naturalistas e binárias, mas ser entendida como uma construção social, que forma pelas influências culturais, práticas e interações bem como pelas experiências de vida de cada indivíduo (Louro, 2014).

Qual o problema se uma menina se sente bem jogando futebol com roupas "masculinas", ou se um menino gosta de dançar balé usando um figurino rosa? E por que é visto como algo estranho ou questionável se um menino expressa seus sentimentos de forma mais afetuosa, como chorando ou beijando um amigo no rosto? Se essas expressões de gênero proporcionam bem-estar e saúde mental, qual é o motivo de combatê-las?

Essas questões desafiam as regras convencionais sobre como as pessoas "devem" se comportar, vestirem-se ou se expressarem. Elas nos convidam a refletir sobre os danos que as

expectativas sociais podem causar quando restringem a liberdade das pessoas de serem autênticas e de viverem de maneira plena.

Por essa razão, é importante levar esse tipo de debate para espaços sociais, principalmente para as escolas, já que crianças e adolescentes passam boa parte da vida nessa instituição, lugar propício à formação de opiniões e práticas comportamentais. Ampliar a forma como vemos as identidades, quebrando padrões e rótulos pode ajudar a entender melhor o/a outro/a e a si mesmo/a. Respeitar o lugar de fala com práticas democráticas inclusivas podem contribuir para uma educação mais humanizada. Isso se torna ainda mais necessário num momento em que governos reacionários atacam a autonomia docente e querem retirar temas como gênero do currículo escolar.

Nessa direção, o presente e-book chega como uma possibilidade de prática educativa aos/às professores/as da Educação Básica que pretendem promover o direito à leitura literária e formar novos/as leitores/as. As oficinas do corpus literário nele presentes surgem como uma alternativa a quem deseja conhecer e explorar obras não sexistas, abrindo horizontes para novas buscas e pesquisas educacionais. Já, as produções infantis representam a forma como as crianças ressignificam as identidades de gêneros, a partir de leituras e discussões literárias e, portanto, podem ser compreendidas como fonte de inspiração para educadores/as e estudantes que vislumbram a transformação social, a começar pelo respeito e acolhida aos mais diversificados gêneros. Significa que as crianças merecem ser ouvidas para que suas narrativas sinceras, justas e humanizadas ecoem pelo mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

KEMP, Anna e OGILVIE, Sarah. **A pior princesa do mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, Georgina. **Tal pai, tal filho?** São Paulo: Scipione, 2015.

ROCHA, Eliandro; LOPES, Thiago. **Escola de príncipes encantados**. São Paulo: Callis, 2015.