

Artigo / Article

Para além dos contos de fadas: representações de gênero no ensino de leitura e de escrita para estudantes de 3º ano do ensino fundamental

Beyond fairy tales: Gender representation in the teaching of reading and writing for Elementary School third-graders

Sabrine Weber* 

sabrinegweber@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5708-0759>

Leonardo da Silva** 

leonardo.silva@ifsc.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-7346-5966>

Quézia Delgado Caleffi Lemos*** 

quezia.caleffi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4997-8002>

Resumo

Este artigo objetiva analisar representações de gênero de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir de atividades envolvendo contos de fadas e suas reinvenções. O estudo desenvolveu-se como uma intervenção pedagógica, realizada com a participação dos discentes de uma escola estadual de Santa Catarina. Para o desenvolvimento das atividades, foram mobilizadas concepções bakhtinianas de leitura e escrita enquanto processos, conceitos da formação do imaginário da criança pelos contos de fadas e a importância do desenvolvimento da conscientização crítica. As coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis* foram utilizadas para apresentar às crianças outras configurações de representação de príncipe e princesa. Nas produções discentes de textos e de desenhos, foi possível observar que, ao mesmo tempo que os estudantes introduziram representações que se aproximam dos estereótipos de gênero presentes em muitos contos de fadas, também evidenciaram elementos de recontextualização e ressignificação, a partir do trabalho com as coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis*.

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

** Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), São José, SC, Brasil.

*** Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Xanxerê, SC, Brasil.

Palavras-chave: Formação de leitores; Narrativas infantis; Recontextualização; Educação linguística; Estereótipos de gênero.

Abstract

This article aims to analyze Elementary School third-graders' gender representations based on activities regarding fairy tales and their reinventions. The study took place as a pedagogical intervention with the participation of students from a state school in Santa Catarina, Brazil. For the implementation of the activities, the Bakhtinian concepts of reading and writing as continuous processes, the concepts of children's imaginary development through fairy tales and the importance of critical consciousness development were paramount. The Anti-Princess and Anti-Hero collections were used to present other configurations of princes and princesses for children. By analyzing students' texts and drawings, it was possible to observe that, on the one hand, students introduced in their stories elements close to gender stereotypes present in many fairy tales and, on the other hand, their productions – derived from the work on the Anti-Princess and Anti-Hero Collections – presented instances of recontextualization and resignification.

Keywords: Reading education; Children's narrative; Recontextualization; Language education; Gender stereotypes.

Introdução

A leitura, como defende Kleiman (2004), se constrói enquanto um processo interativo que engloba diferentes níveis de conhecimento, como linguístico, textual e entendimento de mundo. O período da alfabetização, portanto, é um momento em que o aprendiz manifesta, por meio da leitura e da escrita, o registro de suas descobertas, dos sons, da pronúncia, de seus anseios, de sua forma de ver e de experienciar o mundo que o cerca. Em uma mesma perspectiva, os estudos sobre alfabetização de José e Coelho (1999) apontam a importância de a leitura ser entendida, nesse período de alfabetização, como o envolvimento entre a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre a palavra impressa e o som, um processo abrangente, que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos.

Além disso, a escrita é a expressão humana traduzida em palavras por meio de mensagens repletas de sentidos e significados, podendo ser, conforme declara Mendel (2011, p. 26), “uma surpresa ou um segredo, uma inspiração que nos religa ao mundo”. Ela está diretamente associada à forma como as crianças desenvolvem sua fala, articulam as palavras, manipulam os objetos de escrita e, ainda, à forma como conseguem expressar suas vivências, amplamente influenciadas pelas literaturas presentes em seu dia a dia e pelo convívio cultural que desfrutam.

Considerando esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental asseguram, sobre a aprendizagem da língua, que:

LINHA D'ÁGUA

[...] aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 1997, p. 22).

Sobre a infância e sua relação com os estímulos que as crianças recebem, Prout (2010, p. 735) destaca que “a ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos”. Percebe-se, nesse sentido, o destaque que o autor dá a influências advindas de interações com outros sujeitos e com o meio em que cada indivíduo está inserido. Tal viés vai ao encontro da perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento, a qual destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, ressaltando que a linguagem é desenvolvida diante do caráter social do ser humano (VYGOTSKY, 2003).

As várias formas de leitura às quais o leitor/escritor está exposto contribuirão para a construção do seu imaginário (KLEIMAN, 2004). Destaca-se, diante disso, que na infância é comum que os primeiros contatos literários sejam com contos de fadas. Muitas dessas histórias, a partir de adaptações e apropriações realizadas pela indústria cinematográfica, apresentam e reforçam estereótipos sociais de gênero. É comum, por exemplo, que princesas sejam representadas com parâmetros de doçura, de encanto e de fragilidade, ao passo que príncipes são destacados pela coragem, pela força e pelo papel de proteção. Tais representações de gênero, construídas socialmente, acabam por reforçar determinados papéis de gênero, limitando, assim, as possibilidades de expressão de gênero de homens e mulheres. Como afirma Butler (2020), o gênero é uma performance, construída como forma de controle dos corpos: “gênero é culturalmente construído e, conseqüentemente, não é nem resultado causal do sexo nem tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2020, p. 26). Nessa perspectiva, é importante destacar, conforme a autora, que a reprodução dos estereótipos de gênero acontece antes mesmo do nascimento dos bebês e costuma se perpetuar ao longo da infância, uma vez que as relações sociais e as interações com o mundo costumam ocorrer de forma generificada (a exemplo dos brinquedos para meninas e para meninos). Daí a importância de expandir (ou mesmo questionar) as representações de gênero no processo educacional de crianças.

Tendo isso em mente, este artigo objetiva apresentar uma intervenção pedagógica, a qual consistiu na implementação de atividades envolvendo contos de fadas, de forma a identificar representações de gênero no processo de aprendizagem de leitura e escrita e, em especial, na construção de narrativas e de ilustrações por estudantes de 3º ano do Ensino Fundamental. Mais especificamente, os alunos realizaram atividades didático-pedagógicas a partir da leitura das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, da Editora Sur. Assim, na próxima seção, são apresentadas as bases teóricas utilizadas para o planejamento de intervenções em

sala de aula e a análise dos textos discentes. Em seguida, é descrita a metodologia empregada, a partir da qual é empreendida a análise dos dados obtidos nos textos selecionados, e, por fim, são sistematizadas as considerações a que o estudo permitiu chegar.

1 Contos de fada e a construção do imaginário infantil

Prout (2010, p. 734) afirma que “a forma da infância em uma determinada sociedade pode ser moldada por fenômenos distantes dela, espacial ou temporalmente”. Nesse sentido, a criança não necessariamente precisa ter vivido nos tempos dos contos de fadas para ser influenciada por eles, pois isso se dá pelas histórias que os leitores experienciam no contato com as narrativas.

Nas versões mais disseminadas atualmente de contos de fadas, é comum que as princesas sejam representadas como dóceis, comportadas, inseridas em um padrão de beleza estético eurocêntrico, que é, de acordo com Caldwell (2000), construído sociohistoricamente e expresso por um tipo de cabelo e por um tipo de tom de pele considerados ideais. Já o príncipe encantado costuma ser caracterizado como um homem forte, corajoso, destemido, decidido, sempre pronto a encarar os desafios apresentados no decorrer das histórias para salvar a princesa e ter um final de “felizes para sempre” junto dela (CANTON, 2009).

Por outro lado, Bettelheim (2008) analisa os contos de fada como um tipo de texto que auxilia a criança, em sua fase edípica – entre os 3 e 7 anos –, no desenvolvimento de seu psiquismo, podendo funcionar como catarse, quando ela é capaz de identificar os personagens e de se libertar de algumas tensões psíquicas. O psicanalista francês Diatkine (1993, p. 7) afirma que os contos de fada contribuem para o desenvolvimento de adultos equilibrados e saudáveis, quando expressa que “ensinar crianças a controlar seus medos através dos contos é protegê-las”.

Entretanto, os contos de fadas, se não trabalhados de modo crítico – ou seja, se não considerarmos as relações entre texto e contexto (FREIRE, 2000) em seu trabalho –, podem acabar por reforçar estereótipos de gênero entre as crianças, já que muitas se espelham nessas princesas e príncipes idealizados e os inserem em diversos espaços de seu dia a dia (aniversários, materiais escolares, brinquedos, entre outros).

Para questionar tais estereótipos, as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, com as primeiras publicações feitas na Argentina no ano de 2015 (originalmente em espanhol), trazem uma série de histórias – denominadas de *Antiprincesas* – com o intuito de mostrar a importância das princesas se sentirem mais reais, livres e independentes, para que possam crescer, estudar e trabalhar. Da mesma forma, os príncipes aparecem realizando outros feitos que não são apenas heroicos, com figuras de homens que podem ser inseguros e demonstrar fraqueza, os quais são denominados de *Anti-heróis*.

A jornalista e escritora argentina Nadia Fink, criadora dessas coleções, buscou, em mulheres e homens não ficcionais, inspiração para tornar seus feitos cotidianos heroicos, aproximando, assim, os contos das histórias de pessoas reais. O ilustrador das obras é Pitu Saa, também argentino. Suas ilustrações, que ora ocupam uma página inteira, ora dividem o espaço com textos verbais, representam distintos espaços e tempos da vida do protagonista. As ilustrações também se mesclam com registros fotográficos da vida narrada. Os livros são editados pela Editora Chirimote (espanhol) e Sur Livro (tradução para o português).

Antiprincesa indica uma contraposição à representação tradicional de princesa. O conceito revela que as princesas podem querer outro tipo de espelho, no qual consigam ver quem realmente são. Fink (2019, p. 1) aponta o tipo de espelho que as antiprinças querem: “Queremos espelhos que mostrem como somos de verdade: de muitos tamanhos e cores, descabeladas, com picadas de pernilongo, com piolhos na cabeça, com laços desfeitos de tanto brincar no balanço e com um sorriso gigante de tanto gostar de nós mesmas”. A respeito disso, no livro sobre Frida Kahlo, a autora faz a seguinte consideração:

Por que sempre que nos falam de história, nos contam sobre mulheres e homens “importantes”? Importantes como as princesas tão bem vestidinhas que não podem sair para brincar e se sujar? Ou importantes como os super-heróis e seus superpoderes que estão tããõ longe da gente? algo assim, mas não: quando aqui dizemos “importantes”, estamos falando de quem se sujou para crescer e se divertir, de quem não ficou esperando sentado e de quem também usou superpoderes, mas outros: ter a coragem de fazer algo mais, procurar entender o mundo de outra maneira, saltar obstáculos e deixar uma obra que está além de qualquer tempo. Assim, começamos a tecer estes livros, pequenos ou grandes percursos de desenhos e palavras, para contar histórias que merecem ser contadas (FINK, 2016, p. 3).

A autora das coleções *Antiprinças* e *Anti-heróis*, ao introduzir a obra *Antiespelho*, traz o questionamento: “isso de esperar que alguém nos resgate é bastante entediante... Como se faz para dormir 100 anos?! Por que ter que ser escolhida em um baile?! Quem inventou que um príncipe tem que dar um beijo se estamos dormindo?!” (FINK, 2019, p. 3). O intuito da coleção é, portanto, proporcionar acesso a outras representações de existências às crianças, de forma que possam ser e/ou fazer aquilo que gostam, aquilo que as faz felizes. Segundo Fink (2019):

Quando crescermos teremos tempo para ser, estudar, trabalhar, viajar, e fazer as coisas que nos fazem bem, para nós e para quem está ao nosso redor. Nós, antiprinças, não queremos ser obrigadas a fazer o que fizeram nossas mães, pais ou alguém da família. Por que, às vezes, uma tradição familiar se transforma em uma obrigação? O melhor de crescer e “ser grande” é, também, aprender a escolher! (FINK, 2019, p. 17).

Destaca-se, ainda, que os textos trazidos nos livros das coleções são predominantemente narrativos, por mais que apresentem, em algumas passagens, fragmentos descritivos. A história apresenta etapas correspondentes a uma narrativa, sendo elas: situação inicial, problematização, clímax e desfecho. Porém, a escolha das protagonistas e do enredo baseado em conflitos reais – como a razão de Frida ser considerada uma antiprinça, que, por isso, se distingue do estereótipo de gênero comumente encontrado nos contos de fada – é o que difere de outras

narrativas, como os contos clássicos. Na seção seguinte, realizamos uma breve apresentação acerca da leitura e da escrita como processos na educação básica, de acordo com uma perspectiva bakhtiniana.

2 Leitura e escrita na educação básica

Em relação à escrita e à produção de textos, é importante destacar o conceito de compreensão responsiva de Bakhtin (2000). De acordo com o autor, a escrita não é uma atividade solitária, mas uma atividade na qual “um sujeito-autor lança uma palavra a um sujeito-leitor no mundo, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Ou seja: quando o produtor de texto não encontra um leitor/interlocutor no contexto escolar – somente um avaliador na figura do professor –, a atividade de escrita torna-se artificial, porque aparenta ser monológica. Por isso, no processo de leitura do texto em produção, espera-se que os leitores (professor e alunos) tenham, nos termos de Bakhtin (2000), uma “atitude responsiva-ativa”, reagindo e respondendo ao texto que foi lido.

A escrita é concebida, neste trabalho, não somente como uma atividade responsiva-ativa, mas também como um processo. De acordo com a abordagem processual da escrita, desde o momento em que se recebe a incumbência de escrever um texto até o momento em que esse pode ser socializado (se for o caso), passa-se por, pelo menos, três estágios, conforme descritos por Soares (2009): 1) pré-escrita – realização de atividades que auxiliem o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa de produção textual, como identificar ou delinear o contexto, coletar informações e gerar ideias; 2) escrita do texto – registro organizado das ideias e informações em forma de texto, conforme o gênero proposto; 3) revisão ou pós-escrita – realização de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi (re)escrito e recebimento de *feedback* do professor e/ou dos colegas sobre adequação do texto à tarefa, em termos de conteúdo, estrutura textual, aspectos formais e expressão linguística, com auxílio para que o autor possa qualificar seu texto e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social. Nessas etapas, percebemos que a leitura está intrínseca, sobretudo, na etapa de pré-escrita, em que os discentes realizam atividades de leitura orientada junto da/do professora/professor, de acordo com o objetivo da proposta didática, com o conteúdo curricular envolvido e com o gênero textual.

Como veremos, partimos deste entendimento da escrita enquanto processo para desenvolver as atividades que compuseram a intervenção pedagógica discutida neste artigo. Em outras palavras, compreendemos que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas a partir da relação texto e contexto, levando em conta as representações sociais (re)produzidas na relação texto e leitor/escritor. Mais especificamente, o foco deste artigo são as atividades de pré-escrita, de escrita e os *feedbacks* orais obtidos a partir da intervenção realizada.

3 Metodologia

Para a realização deste estudo – uma investigação acerca de uma intervenção pedagógica -, foram implementadas atividades de leitura e escrita com estudantes de uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, localizada em Xanxerê, na região oeste de Santa Catarina, Brasil. A escolha dessa turma, nesse contexto específico, foi motivada pelo fato de que uma das autoras deste artigo atuava como professora regente da turma. Por isso, era de conhecimento dessa as atividades de literatura já realizadas ao longo do ano, o que possibilitou o desenvolvimento de uma proposta adequada e sensível ao contexto investigado. A turma em questão trabalhava com a leitura diária de textos narrativos no início da aula e, semanalmente, com a leitura de um livro para atividade avaliativa, além de desenvolver atividades - também semanalmente - articuladas ao projeto “Clube da Leitura”, idealizado pela turma como momento de lazer com livros de livre escolha. Por fim, acontecia, ainda, uma aula semanal de leitura, como parte do processo político pedagógico da escola, incluindo leituras diversas, contação de histórias, histórias em quadrinhos, revistas, dentre outros. Percebeu-se, nessas atividades, anteriores à intervenção aqui relatada, que a turma apresentava muita curiosidade para descobrir o que havia nos livros: seu enredo, imagens, personagens. Nesse sentido, a turma demonstrava prazer e ânimo pela leitura.

As coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis* foram escolhidas por suas narrativas trazerem um olhar sobre a realidade que questiona estereótipos de gênero, que costumam estar consolidados em contos de fadas. A escolha também se deu em razão de o público leitor recomendado pelas obras ser crianças entre 8 a 10 anos e, ainda, pelo fato de que *leitura e interpretação de contos* é conteúdo previsto para ser trabalhado com o 3º ano.

Este estudo teve três fases de desenvolvimento: (1) fase exploratória; (2) coleta de dados; (3) análise e interpretação dos dados. Na fase exploratória, entrou-se em contato com a escola, que faz parte da rede estadual de ensino e atende o Ensino Fundamental 1 e 2, compreendendo, assim, turmas de 1º ao 9º ano. Após autorização da escola, buscou-se contato com os educandos e educandas da turma, apresentando-lhes a proposta de trabalho. A turma escolhida foi o 3º ano do ensino fundamental, composta por 30 alunos, sendo 16 meninas e 14 meninos. Após descrever o universo de pesquisa, deu-se a escolha dos contos das coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis* que seriam trabalhados. Foram selecionadas as seguintes histórias: “Frida Kahlo” (FINK, 2016a), “Clarice Lispector” (FINK, 2016b), “Violeta Parra” (FINK, 2016c), “Eduardo Galeano” (FINK, 2016d), “Che Guevara” (FINK, 2016e) e “Antiespelho” (FINK, 2019).

Na segunda fase, tendo o conhecimento que a primeira fase proporcionou e considerando o tempo disponível para execução da pesquisa, foi realizada a coleta de dados, com a implementação de atividades envolvendo discussões orais entre grupos, mediadas pela professora, e apresentação de slides com a turma de 3º ano. Os instrumentos da coleta de dados foram:

- a. Questionários dirigidos aos alunos sobre os conceitos de príncipe e princesa, baseados nos contos de fadas tradicionais, junto da produção de um autorretrato sobre representação de príncipe e princesa (APÊNDICE A).
- b. Questionários dirigidos aos alunos sobre os conceitos de anti-herói e antiprincesa, a partir das leituras de contos clássicos, previamente realizadas em sala de aula, e do estudo do contexto de produção de contos. Os questionários foram baseados nos entendimentos de anti-herói e antiprincesa e na produção do autorretrato sobre representação de anti-herói e antiprincesa (APÊNDICE B).
- c. Produção escrita de uma narrativa, a partir de uma proposta de produção textual sobre a modernização de um conto clássico (APÊNDICE C).
- d. Registros de observações e depoimentos orais dos alunos durante a realização das atividades sugeridas.

Para a análise dos dados obtidos, optou-se pela análise discursiva, de forma a descrever as variáveis contextuais dos textos de produção dos alunos e a identificar, por meio de recorrências linguísticas, a presença de representações de gênero, comparando-as e refletindo sobre as representações presentes antes e depois do contato com as obras das coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis*.

4 Análise e discussão dos resultados

Os resultados são apresentados considerando cada uma das fases descritas na metodologia e, por isso, são divididos em duas seções: na primeira, são descritas, de forma reflexiva, as atividades desenvolvidas com os estudantes; na segunda, são apresentadas as representações encontradas.

4.1 Ações e reflexões da intervenção pedagógica

Inicialmente, os alunos foram convidados a relatar suas histórias favoritas de contos de fadas. Foram realizadas conversas e discussões a partir da apresentação de slides com a temática contos de fadas, com a participação ativa dos estudantes, de forma a analisar os conceitos e as imagens. Os conceitos abordados diziam respeito aos primórdios dos contos de fadas, em que as histórias ainda não eram destinadas ao público infantil, mas, sim, aos adultos, com a necessidade de explicar os fatos que ocorriam, especialmente, nas florestas, envolvendo fenômenos naturais e seres mitológicos.

Além disso, discutiram-se as características recorrentes nos contos que as crianças já conheciam. As crianças destacaram, de forma oral, que as narrativas possuem um início semelhante, como “Era uma vez...”; que apresentam um herói ou heroína; e que incluem um grande obstáculo e a luta entre o bem e o mal, geralmente, vencida pelo bem.

Após a aula dialogada, com questionamentos e depoimentos, foi realizada a aplicação da primeira atividade, sugerindo que os alunos representassem sua imagem de herói ou de heroína frente a um espelho. Em seguida, eles responderam a um questionário, identificando seu conto de fadas e o motivo da preferência. Eles apresentaram, ainda, sua definição de príncipe e de princesa (no contexto dos contos de fadas), destacando suas características, o que no modo de vida dos personagens chamava a atenção, o que em suas vidas era semelhante aos contos e se era possível viver como nos contos de fadas (ver Apêndice A).

Nas aulas seguintes, foram apresentados, à turma do 3º ano, outros conceitos de heróis e heroínas: homens e mulheres que estão próximos a todas as pessoas, que são reais, que se sujam, que se machucam, que sofrem e que nem sempre têm finais felizes. Discutiu-se o estereótipo de *miss*, o sofrimento para chegar nesse patamar para ser um ícone de beleza e sobre como mulheres, muitas vezes, sofrem com seu corpo após gravidez ou em outras situações, por conta do padrão de beleza. Além disso, foram apresentados à turma os conceitos de anti-herói e de antiprincesa, segundo as obras da autora Nádia Fink e do ilustrador Pitu Saa. Foi feita, ainda, a contação das histórias dos livros disponíveis em português.

Após os alunos terem sido apresentados às obras das coleções *Anti-heróis* e *Antiprinçasas*, houve a realização da segunda atividade, que consistiu em responder a um questionário, nos moldes da primeira atividade. As perguntas diziam respeito aos conceitos de anti-herói e de antiprincesa (ver Apêndice B).

Por fim, foi apresentada a proposta de produção de uma narrativa. Os alunos foram convidados a criarem uma produção textual baseada em um conto, trazendo-o para o contexto atual, destacando a personagem principal e suas características, além das aventuras vividas. Eles deveriam inspirar-se nos anti-heróis e nas antiprinçasas conhecidos. A história deveria ter três parágrafos (início, meio e fim) e um final surpreendente. Havendo tempo, poderiam criar uma ilustração para sua narrativa (proposta disponível no Apêndice C).

4.2 Representações presentes nas produções

Como resposta à primeira atividade - o autorretrato com personagem de conto de fadas -, os alunos olharam-se no espelho levado pela professora e, em seguida, tentaram reproduzir o que viram, alguns, inclusive, usaram cores comumente utilizadas pela realeza. As respostas ao questionário retratam que as crianças reproduziram, nos desenhos, as representações tradicionais de príncipe e de princesa. Os príncipes foram descritos como fortes, guerreiros, musculosos, destemidos, românticos e inteligentes. Já as princesas foram descritas como delicadas, belas, perfeitas, educadas, frágeis.

Também foi possível perceber, no andamento das atividades, que os alunos e as alunas distinguiram o seu modo de vida da vida dos personagens dos contos de fada, através da comparação de atividades desenvolvidas, dos elementos mágicos (fadas, duendes...), dos locais onde moram, das roupas, dos trabalhos domésticos, dentre outros.

Ao serem questionados sobre como entendem essas diferenças, alguns responderam acreditar ser possível viver como nos contos de fada, que só é preciso lutar para isso. Outros relataram que não é possível, que esse mundo é muito distante do qual vivem, mas que gostam de imaginar o fantástico. Essas respostas reforçam a importância da literatura no imaginário da criança e o papel originário dos contos clássicos, de “fugir da realidade e inserir em um mundo perfeito” (CANTON, 2009). Porém, nesse sentido, também se percebe a necessidade de problematizar o que é apresentado como única forma de perfeito (pela representação de gênero reproduzida pelos personagens).

A partir dos slides sobre anti-herói e antiprincesa, os alunos demonstraram interesse ao perceber que pessoas normais, com viveres parecidos com os seus, poderiam contar suas histórias, mesmo em meio a tantas dificuldades e sem a presença de magia ou superpoderes. Os poderes que eles perceberam nos personagens das histórias das coleções *Antiprincesa* e *Anti-herói* foram garra, vontade, luta.

Nos autorretratos de anti-herói ou de antiprincesa, as meninas desenharam seus cabelos crespos, curtos, encaracolados e presos e sua pele com marcas feitas pelo sol. Como vestimenta, a maioria desenhou seu personagem com uniformes escolares. Já os meninos desenharam seus cabelos desarrumados, magreza ou gordura, orelhas grandes, óculos e, como vestimenta, roupas de time de futebol. Algumas dessas representações são apresentadas, de forma comparativa, nas figuras 1, 2 e 3 a seguir. Cada par apresenta um autorretrato feito a partir da atividade inicial (desenhando-se como princesa/príncipe, sem conhecer outras versões de princesas e príncipes que não aquelas apresentadas nos contos clássicos); e um autorretrato feito a partir da leitura e da discussão de outros perfis de princesas contemporâneas, as antiprinçasas/anti-heróis.

Figura 1. Autorretrato da estudante A¹: princesa e antiprincesa



Fonte: acervo dos autores.

¹ Optamos por usar letras nos nomes dos estudantes para preservar a identidade dos autores.

Figura 2. Autorretrato do estudante B: príncipe e anti-herói



Fonte: acervo dos autores.

Figura 3: Autorretrato pelo estudante C, príncipe e anti-herói



Fonte: acervo dos autores.

Durante a escrita dos textos, as professoras que acompanharam o desenvolvimento do projeto mediarão as produções, sanando dúvidas, esclarecendo questões sobre a escrita de palavras. As histórias foram lidas e analisadas buscando, nelas, representações de anti-heróis e antiprincesas. Pode-se constatar como as obras das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* foram inseridas nos textos e desenhos. Nas produções, os alunos puderam transcrever a simplicidade da vida dos anti-heróis e das antiprincesas, descrevendo-os como pessoas normais, que não precisam fazer nada de extraordinário para serem o que são. Além disso, foi possível observar

que os textos seguiram a estrutura de conto, pois iniciaram com expressões comuns aos contos clássicos (como “era uma vez”) e seguiram as etapas de apresentação do cenário e das personagens, situação inicial, conflito e resolução. Nos dois primeiros fragmentos selecionados para exemplificar as representações, percebe-se uma aproximação de papéis de princesas presentes nos contos clássicos. No fragmento 1, a seguir, mesmo inserindo elementos que indicam a contemporaneidade da ação do conto, a protagonista exerce a função de realizar atividades domésticas no papel de mãe e esposa, aguardando o marido, que exerce uma função de maior reconhecimento social:

Fragmento 1. *Era uma vez Rapunzel, fazendo comida e limpando a casa ao mesmo tempo ela estava com o seu teste de gravidez esperando seu marido que era um grande médico o Harthur. (sic)*

No segundo fragmento, a protagonista deseja ascender socialmente e melhorar a qualidade de vida e, para isso, revela, já no início do conto, o desejo de casar, como oportunidade de sair de sua condição. Percebe-se que a recontextualização é feita a partir da história original de *A Bela adormecida* e de Violeta Parra, essa presente na coleção *Antiprincesas*, pois há a semelhança no nome e em construir suas próprias roupas com tecidos que possui em casa. Porém, na recontextualização construída pelo estudante, a protagonista mostra-se com roupas elegantes para atingir a finalidade de esperar alguém – um príncipe –, que pode salvá-la da condição que ocupa, enquanto que, no conto original, a protagonista é autossuficiente e suas ações são para atingir os objetivos de carreira profissional.

Fragmento 2. *Certo dia uma menina chamada Bela, ela queria se casar com alguém porque ela era muito pobre e ninguém gostava dela então pegou as cortinas da janela e fez um lindo vestido amarelo e como cantava muito bem saiu cantando pela rua. (sic)*

No fragmento 3, *Claudecir faz a cirurgia e tira todas as imperfeições. (sic)*, percebe-se que o protagonista procura métodos para melhorar a aparência e para ser aceito no trabalho que executa, de modo a poder encontrar a namorada que deseja. Tal representação reproduz aspectos da aceitação física como prioridade.

No fragmento 4, percebe-se que o autor do texto inseriu marcas do seu contexto, a exemplo de *tênis* e *baile funk*. No conto reinventado, percebe-se o conto original escolhido como plano de fundo, seguindo, assim, a orientação dada na proposta de produção. No entanto, o conto da Cinderela é reinventado para, em vez de a protagonista usar sapato de cristal, indicando sua delicadeza, usar tênis, que seria mais confortável para encontrar amigas no momento de lazer.

Fragmento 4. *Chegando lá se divertiu muito conversou com algumas amigas Kauana e Isabella. Lembrou que eram quase onze horas e foi para casa correndo. Perdeu um tênis no caminho. (sic)*

Ainda em relação à inserção de marcas contemporâneas e do próprio contexto, os próximos dois excertos assemelham-se na representação de refeições dos protagonistas, ao serem inseridas comidas presentes no contexto dos alunos:

Fragmento 5. *Um dia eles tiveram uma visita, fizeram muita pipoca e mate-doce, só que começou a dar 06:00 em ponto, então foram para casa onde lá iriam fazer seus deveres. (sic)*

Fragmento 6. *Os amigos foram ver as apresentações da noite cultural e comeram feijão com macarrão. (sic)*

Por fim, destaca-se, no Fragmento 7, a representação de princesa na reinvenção do conto clássico *A Princesa e a Ervilha*. No conto original, a protagonista é identificada como princesa, por ser tão sensível ao ponto de sentir uma ervilha embaixo do colchão e por passar uma noite sem dormir. Já na reescrita feita pela estudante, percebe-se que a protagonista resolve o problema do desconforto. Ela sente o incômodo da ervilha – assim como no conto original –, mas resolve o problema de forma imediata, proativa.

Fragmento 7. *Certa noite como todas as outras eu estava jantando, logo depois fui escovar os dentes e fui dormir, no meio da noite, eu acordei com um pesadelo e senti um desconforto então ergui o colchão e nada, ergui o travesseiro e achei uma pequena ervilha, joguei a no lixo e continuei a dormir. (sic)*

A partir dos resultados apresentados e ilustrados por meio dos exemplos, podemos perceber que, ao mesmo tempo que os estudantes incorporaram em suas histórias representações que se aproximam dos estereótipos presentes em muitos contos de fadas, suas produções também evidenciam elementos de recontextualização e ressignificação, a partir do trabalho com as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*.

Considerações finais

A partir do desenvolvimento das atividades relatadas neste artigo, foi possível identificar representações de gênero influenciadas pelos acessos a leituras que as crianças têm. Durante as atividades, também foi possível perceber o lugar que os contos de fadas ainda ocupam na infância e que, por meio deles, a criança pode ser despertada pelo gosto literário, mobilizando habilidades para trabalhar com suas emoções. As coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, ao retratar seus personagens com fraquezas, que ocupam um lugar de destaque no enredo, mostraram às crianças que o final feliz, às vezes, se dá no processo da trajetória e que essa pode ser desafiante em vários momentos.

Além disso, foi possível perceber que a curiosidade e a competência leitora das crianças foram incentivadas com o trabalho orientado de leitura e de escrita, instigando-as a relacionarem os textos a seus contextos de produção. Nessa perspectiva de atividades de leitura e escrita, o letramento é visto como espaço que “possibilita a construção de novas formas de participação no mundo através da e com a linguagem” (OTEÍZA, 2006, p. 194).

Conforme apresentado pelos PCNs, as pessoas aprendem a gostar de ler “quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1998, p. 24). Através dos contos de fada, a criança é despertada pelo gosto literário e aprende a trabalhar com suas

emoções, com sua imaginação e com o encanto. As coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis* retrata a vida de personagens reais, de forma a criar representações mais fidedignas à realidade, em especial, no que diz respeito às representações de gênero. Muito embora estereótipos tenham permeado as produções dos alunos, é possível notar que o contato com as histórias de *Antiprinçasas* e de *Anti-heróis* parecem ter gerado – ao menos de forma inicial – o questionamento e a reflexão acerca de papéis sociais de homens e de mulheres. É importante destacar, nesse sentido, que os estereótipos de gênero estão presentes nas diversas esferas sociais e que questioná-los ou subvertê-los é um processo que precisa ir além de uma sequência didática.

Por fim, destaca-se o quanto as representações histórico-culturais – tendo por base um estereótipo de gênero para homens e mulheres baseado na desigualdade de gênero, que limita e violenta tantos corpos – são enraizadas e de difícil desconstrução. A educação crítica é aliada da liberdade e da escolha, como já defendeu Davis (2018), e pode encontrar, às palavras de Hooks (2019, p. 46), “na literatura – e demais produções artísticas infantis – um local para promover uma problematização de representações, porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas”.

Financiamento

Sabrine Weber agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BETTELHEIM, B. *Na terra das fadas*. Análise das personagens femininas. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CALDWELL, K. L. Fronteiras da Diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, ano 8, p. 91-108, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CANTON, K. *Os contos de fadas e a arte*. São Paulo: Prumo, 2009.

LINHA D'ÁGUA

- DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DIATKINE, R. Histórias sem fim. Entrevista. *Veja*, Rio de Janeiro, 17 mar. 1993, p. 7-9.
- FINK, N. *Frida Kahlo: para meninas e meninos*. Coleção Antiprinçasas 1. Florianópolis: Sur, 2016a.
- FINK, N. *Clarice Lispector: para meninas e meninos*. Coleção Antiprinçasas - 3. Florianópolis: Sur, 2016b.
- FINK, N. *Violeta Parra: para meninas e meninos*. Coleção Antiprinçasas 1. Florianópolis: Sur, 2016c.
- FINK, N. *Eduardo Galeano: para meninas e meninos*. Coleção Anti-heróis. Florianópolis: Sur, 2016d.
- FINK, N. *Che Guevara: para meninas e meninos*. Coleção Anti-heróis - 2. Florianópolis: Sur, 2016e.
- FINK, N. *Antiespelho: guia para ser uma antiprinçesa*. Florianópolis: Sur, 2019.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Bhuvli Libanio. 9 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.
- JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- MENDEL, L. *O poder da escrita*. Trad. Constância Egrejas. São Paulo: Rosari, 2011.
- OTEÍZA, T. *El discurso pedagógico*. Santiago: Frasis, 2006.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. de 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf> Acesso em: 14 nov. 2019.
- SOARES, D. A. *Produção textual e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. A. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Apêndices

Apêndice A - Questionário sobre representação de príncipes e princesas

Meu nome _____ Dia ____ / ____ / ____

ENTREVISTA 1

01. Você conhece alguma história que é um conto de fadas? Caso conheça, poderia citar o nome de alguma?

02. Existe um conto de fadas que seja o seu preferido? Por quê?

03. Como você pode definir, nos contos de fadas:

a. Princesa - *é aquela que* _____

b. Príncipe - *é aquele que* _____

04. Quais são as principais características que você consegue identificar nestes personagens?

a. Princesa - _____

b. Príncipe - _____

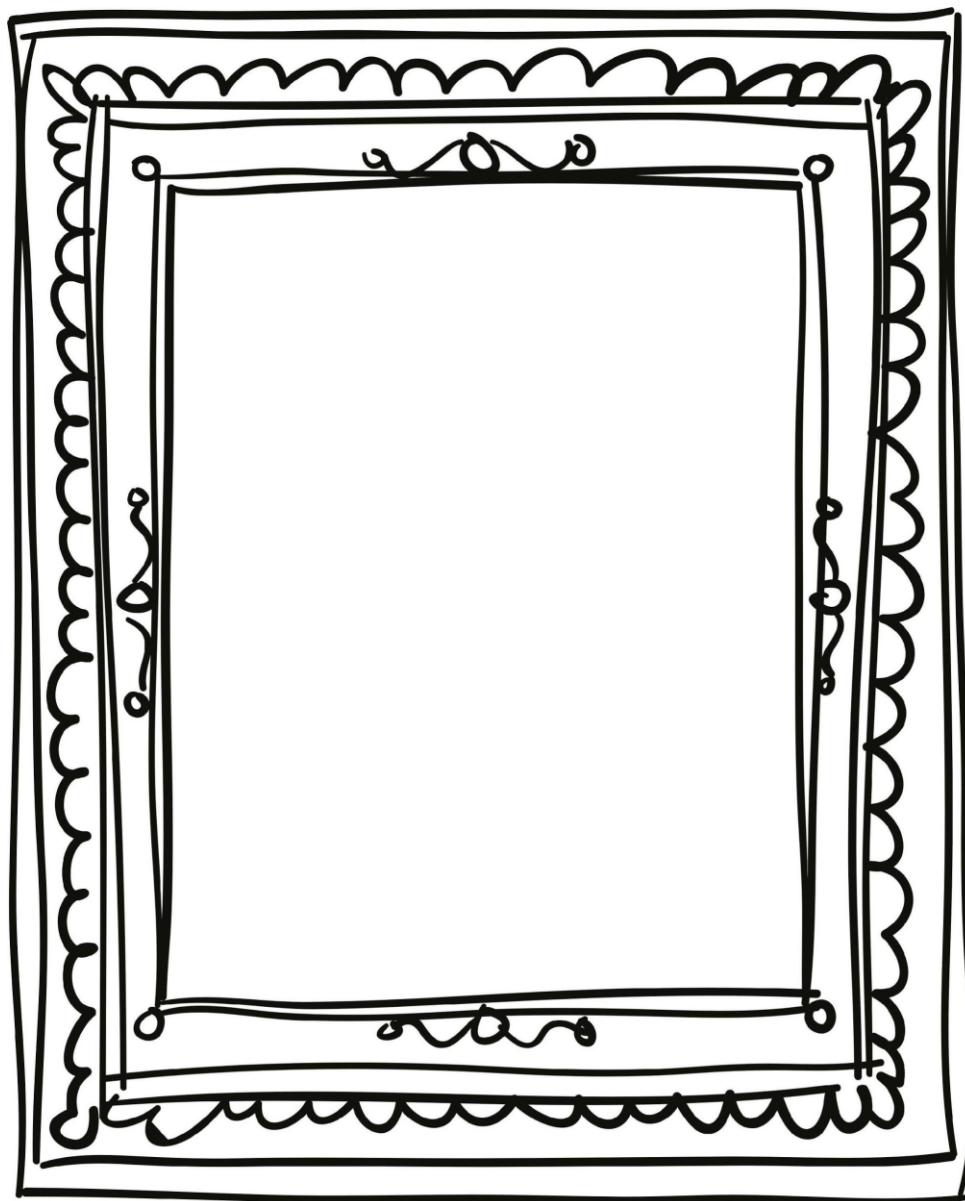
05. Nos contos de fadas, tem algo que chame sua atenção quanto ao modo de vida dos personagens? O quê? Por quê?

06. A sua vida tem algo a ver com os contos de fadas? Por quê?

07. Você pensa que é possível viver da forma vivida nos contos de fadas? Explique:

REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA – PARTE 1

Você consegue representar sua imagem no espelho, sendo você um príncipe ou uma princesa?
Mãos à obra!!!



Apêndice B - Questionário sobre representação de anti-heróis e antiprincesas

Meu nome _____ Dia ____ / ____ / ____

ENTREVISTA 1

01. Você conhecia alguma história da Coleção Antiprincesa e Anti-herói ?

02. Qual sua opinião sobre os personagens apresentados desta coleção? Por quê?

03. Como você pode definir, nas histórias das Coleções Antiprincesas e Anti-herói:

c. Antiprincesa - *é aquela que* _____

d. Anti-herói - *é aquele que* _____

04. Quais são as principais características que você consegue identificar nestes personagens?

a. Antiprincesa - _____

b. Anti-herói - _____

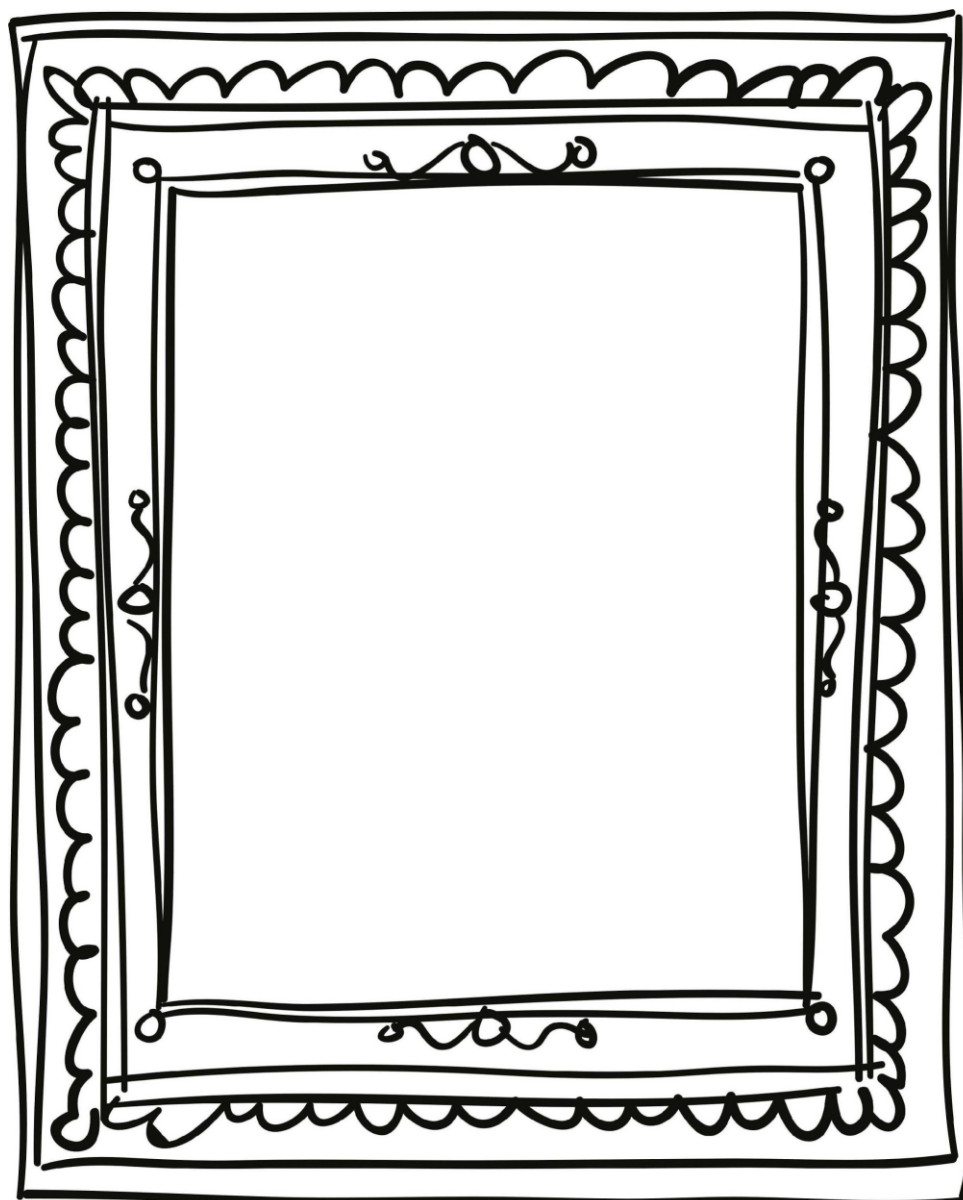
05. Nas histórias de antiprincesas e anti-heróis, teve algo que chamou sua atenção quanto ao modo de vida dos personagens? O quê? Por quê?

06. A sua vida tem algo a ver com as histórias de antiprincesas e anti-heróis? Por quê?

07. Você pensa que é possível viver da forma vivida nas histórias de antiprincesas e anti-heróis? Explique:

REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA – PARTE 2

Você consegue representar sua imagem no espelho, sendo você um anti-herói ou uma antiprincesa?
Mãos à obra!!!



Apêndice C - Proposta de produção textual

Meu nome _____ Dia ____/____/____

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Você participou de momentos incríveis com histórias selecionadas que relataram príncipes e princesas, anti-heróis e antiprincesas. Agora é sua vez de ter um momento como criador de história. Isso mesmo! Você poderá escrever uma história seguindo as orientações abaixo:

- a. Escolha um dos contos apresentados: Rapunzel, Bela Adormecida, Aladim ou Rei Arthur.
- b. Reinvente a história trazendo-a para o tempo que você está vivendo.
- c. Poderá iniciar sua história com “Era uma vez...” ou outro que dê a indicação de tempo.
- d. Escolha quem será o protagonista e o que você quer contar dela/dele para que o/a torne reconhecida/o... como será seu príncipe, princesa (ou anti-herói e antiprincesa)? Quais serão suas características? Quais aventuras vai enfrentar? Para isso, você pode inspirar-se em pessoas que você conhece e que fazem ações heroicas, assim como vimos que Frida, Clarice Eduardo eram pessoas que faziam, diariamente, um ato heroico.
- e. A história deverá ter pelo menos três parágrafos de acordo com as ideias que aprendemos de início, meio e fim.
- f. Ah! O final da história pode ser algo bem surpreendente, afinal, você a trouxe para os dias de hoje.
- g. No final, é a hora de dar um título bem interessante para o que você escreveu.
- h. Escreva em um rascunho. Depois leia o que escreveu e faça as correções que conseguir. Confira os três parágrafos. Então, passe a limpo na folha indicada e entregue a versão final para sua professora.

Boa escrita! Boa imaginação! Boa diversão!

Recebido: 24/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.