



Recontando clássicos sob a perspectiva dos estudos de gênero

Retelling classics from a gender studies perspective

El recuento de clásicos desde la perspectiva de los estudios de género.

*Fabiana de Oliveira Gomes*¹

*Diego Carlos Pereira*²

RESUMO

Este artigo busca investigar as possíveis rupturas dos *scripts* de gênero nos livros da coleção infantil 'A Revolução das Princesas'. A partir da análise realizada, é possível perceber que as obras questionam os padrões de gênero vigentes nas versões originais dos contos de fadas e, portanto, provocam rupturas na normatividade hegemônica.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fadas. Literatura Infantil. Estudos Culturais. Estudos de Gênero.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the potential ruptures of gender scripts in the children's books from 'The Princesses' Revolution' collection. From the analysis carried out, it is possible to perceive that the books question the current gender standards in the original versions of fairy tales and, therefore, provoke ruptures in the hegemonic normativity.

KEYWORDS: Fairy tales. Children's Literature. Cultural Studies. Gender Studies.

RESUMEN

Este artículo busca indagar en las posibles rupturas de los *scripts* de género en los libros infantiles 'La revolución de las princesas'. A partir del análisis realizado, es posible percibir que las obras cuestionan los estándares de género vigentes en las versiones originales de los cuentos de hadas y, por tanto, provocan rupturas en la normatividade hegemónica.

PALABRAS CLAVE: Cuentos de Hadas. Literatura Infantil. Estudios Culturales. Estudios de Género.

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: fabiana.gomes@ufrgs.br

² Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professor da área de Educação e Geografia do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: diegocarlos@id.uff.br

Introdução

Utilizando como temas norteadores de pesquisa a Literatura Infantil e as Pedagogias de Gênero e de Sexualidade, este artigo apresenta a análise das relações de gênero em obras voltadas ao público infantil, feita a partir dos Estudos Culturais, dos Estudos Feministas e dos Estudos de Gênero. Para tal, parte-se do pressuposto de que tanto a cultura quanto a pedagogia estão correlacionadas (SILVA, 2015) e, dessa forma, os artefatos culturais, como os livros de literatura infantil o são, também agem pedagogicamente: “a literatura, enquanto prática cultural, pode estar envolvida na produção de significados e valores” (BELLINE, 2003, p. 99).

Busca-se, então, estabelecer a análise de obras da Literatura Infantil sob a ótica das pesquisas pós-críticas em educação. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as possíveis rupturas de scripts de gênero em quatro obras de literatura infantil que trazem uma releitura de contos clássicos e que colocam as protagonistas como heroínas de suas próprias histórias. Como objetivos específicos da pesquisa, pretende-se investigar como se dão as relações de gênero entre personagens de livros voltados ao público infantil, sob a ótica dos Estudos de Gênero; identificar as possíveis produções e reproduções de subjetividades geradas pelas obras que compõem o corpus de pesquisa; explorar como os gêneros estão representados e apresentados no corpus analisado; bem como analisar o discurso existente nas recriações de contos já estabelecidos no imaginário popular.

Para compor o corpus de pesquisa, foram selecionados os quatro livros que fazem parte da coleção intitulada “A Revolução das Princesas”, lançados em 2018 pela Plan International Brasil. Tais livros trazem releituras de contos de fada clássicos (Cinderela, Rapunzel, A Bela Adormecida e A Pequena Sereia), nos quais as personagens principais assumem o protagonismo da história, diferentemente da posição inerte das quatro personagens mulheres presente nos contos originais. A partir dessas releituras, a pesquisa pretende responder de que forma se dão as relações de

gênero e como estes gêneros são apresentados e representados no corpus analisado, assim como analisar as diferentes formas que se distanciam dos textos clássicos.

1 Metodologia

Primeiramente, é importante frisar que os temas gênero e sexualidade, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2015), estão enquadrados no campo das teorias pós-críticas em educação e, para Dagmar Meyer e Marluce Paraíso, quando utilizado nas pesquisas pós-críticas, o termo ‘metodologia’ é entendido como:

um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de produção de informação – e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

A presente pesquisa categoriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Para a devida apropriação dos conceitos que fundamentam esta pesquisa, bem como para a coleta de dados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e eletrônica, consultando-se livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações que deem embasamento teórico para o trabalho. Além disso, a própria consulta aos objetos de análise consiste em uma pesquisa documental pois, segundo Godoy (1995), as obras literárias se enquadram como ‘documentos’ passíveis de análise. A autora ainda afirma que “o exame de materiais de natureza diversa [...] que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (GODOY, 1995, p. 24).

Utilizou-se, ainda, a análise do discurso como técnica de análise deste material, pois a mesma “objetiva realizar uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado de textos produzidos em diferentes campos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 85). Citando Michel Foucault,

Shirlei Sales (2012) categoriza que a mesma pressupõe que o discurso é uma prática que fabrica subjetividades e saberes, definidas pelas relações de poder-saber. Assim, "o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos" (VEIGA NETO, 2002, p. 31). Busca-se, portanto, articular os conceitos-base das Pedagogias Culturais, de Gênero e de Sexualidade com a análise do discurso presente nas releituras de contos clássicos infantis analisadas.

2 Pedagogias Culturais, de Gênero e de Sexualidade e a Literatura Infantil

O conceito de Pedagogias Culturais surgiu como uma ferramenta analítica, que diz respeito à relação existente entre os processos educativos e os artefatos culturais (ANDRADE; COSTA, 2017). Dentro dos Estudos Culturais, é trabalhada a ideia de que todo conhecimento é cultural a partir do momento em que se constitui num sistema de significação, assim como também está vinculado com relações de poder. Como dito anteriormente na introdução deste trabalho, a ideia estabelecida é que tanto a pedagogia quanto a cultura estão correlacionadas (SILVA, 2015) e, dessa forma, pode-se dizer que os artefatos culturais – como filmes, livros, visitas a museus e programas televisivos – mesmo que não tenham o objetivo explícito de ensinar alguma coisa, acabam transmitindo alguma forma de conhecimento e instigando comportamentos. Ou seja, esses artefatos agem pedagogicamente.

Pensando, então, na (re)produção de identidades e subjetividades a partir de artefatos culturais, é possível tecer um diálogo com os conceitos trazidos pelos Estudos de Gênero. Para tal, entende-se tanto o gênero quanto a sexualidade como construções sociais, que são também parte constituinte de um sujeito. Guacira Lopes Louro considera que “tanto na dinâmica do gênero quanto na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado

momento” (LOURO, 2014, p. 31, grifos da autora), sendo, assim, instáveis e “passíveis de transformação” (idem). Ainda que exista uma polêmica motivada por uma espécie de pânico moral em torno das questões que abordam gênero e sexualidade, sobretudo no campo da educação, o debate a respeito destes temas é essencial, principalmente entre os profissionais que atuam nas instituições de ensino. Guacira Lopes Louro acrescenta ainda que “[...] a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de feminino e masculino” (ibidem p. 93, grifos da autora). Assim, pensar, pesquisar e analisar as interligações existentes entre os conceitos de gênero e sexualidade na educação é essencial para diminuir as diferenças entre gêneros e respeitar as diversas manifestações possíveis da sexualidade.

A respeito deste tema, é possível afirmar que as “representações hegemônicas da heterossexualidade” (SABAT, 2001, p. 20) e da sexualidade em geral estão vinculadas a um discurso existente na sociedade, produzido e reproduzido pela cultura. Da mesma forma que as Pedagogias Culturais surgiram como ferramenta analítica, quando esta é aproximada dos conceitos de gênero e de sexualidade caracteriza-se como o que Ruth Sabat (2001) chama de Pedagogias de Gênero e de Sexualidade. Assim, para analisar as relações de gênero existentes em uma sociedade, é necessário compreender o contexto no qual a mesma está inserida, quais as relações de poder nela existentes, quais os simbolismos culturais impostos aos indivíduos. Guacira Lopes Louro (2008, p. 18) afirma que a construção social dos gêneros e das sexualidades “dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”.

Dessa forma, pode-se dizer que os artefatos culturais colaboram na construção social das masculinidades e feminilidades de uma determinada sociedade. Raewyn Connell e Rebecca Pearse consideram que, “[...] quando falamos em ‘uma mulher’ ou ‘um homem’, ativamos um imenso sistema de entendimentos, implicações, sobretons e alusões que se acumularam ao

longo de nossa história cultural” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 172, aspas das autoras). As autoras ainda acrescentam que estes sistemas de entendimentos e simbolismos estão presentes de diversas formas no nosso cotidiano: em roupas, gestos, filmes, maquiagens, bem como “em formas mais impessoais da cultura, como na ambientação construída” (ibidem, p. 174).

Estas afirmações de Raewyn Connell e Rebecca Pearse vêm ao encontro do conceito de scripts de gênero, que diz respeito às expectativas que são construídas socialmente para homens e mulheres. Conforme Jane Felipe (2019) – que utiliza o termo script em referência aos roteiros de teatro, televisão ou filmes, que trazem os direcionamentos de como os atores e atrizes devem se comportar em cena –, os scripts de gênero podem ser definidos como

[...] roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. Quando os scripts são ignorados, rompidos ou modificados, seus autores, neste caso, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo (re) escrever seus próprios scripts. (FELIPE, 2019, p. 241)

A autora ainda acrescenta que, ao longo de nossas vidas, somos apresentados a diversos discursos – sociais, culturais, religiosos – que constroem esses scripts de gênero, desde a infância até a velhice de um indivíduo. Ou seja, são construídas diversas expectativas sobre os sujeitos na nossa sociedade, inclusive dentro do ambiente escolar e dos artefatos culturais e midiáticos voltados às crianças.

Bianca Salazar Guizzo (2013) afirma que o ambiente escolar e os meios educacionais colaboram também para a constituição daquilo que se entende como masculinidade e feminilidade hegemônica, a partir de diferentes modos de representações dos gêneros. A autora salienta ainda que “[...] representações e constituições são construções culturais que se fixam

em tempos e lugares específicos por meio da linguagem” (GUIZZO, 2013, p. 41) e, portanto, aquilo que é dito, mostrado, ensinado na escola, em casa e nos artefatos culturais auxiliam na “constituição das identidades infantis” (idem) ou, ainda, na formulação das formas ideais de ser homem ou mulher na sociedade. Assim, analisar obras da Literatura Infantil – que podem estar presentes em sala de aula – a partir da perspectiva dos Estudos de Gênero se faz necessário para que se possa perceber como estes artefatos culturais produzem e reproduzem conceitos dentro da realidade na qual estão inseridos.

Por exemplo, a forma como as personagens de contos de fadas clássicos são apresentadas colaboram na construção das masculinidades e feminilidades no imaginário popular, ou seja, na construção dos scripts de como ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’: por vezes na figura de princesas sem poder de ação, à espera da salvação pelos príncipes encantados; por outras definidas como más e invejosas, castigadas por romperem com padrões e categorizadas como bruxas e vilãs. Não cabe aqui um juízo de valor sobre as atitudes das personagens nos contos clássicos e em suas versões mais conhecidas, mas sim como novas releituras podem trazer outros elementos que colaborem na construção de novas subjetividades.

Cabe pensar, ainda, que a forma como nos lembramos dessas personagens dos contos de fadas está em grande parte relacionada com a forma como estas foram representadas e popularizadas nos filmes e desenhos da Disney, isto é, estes artefatos culturais também auxiliaram a estabelecer padrões em nosso imaginário. Para Claudia Cordeiro Rael (2013), que analisa as produções da Disney a partir dos Estudos de Gênero, esses filmes contêm discursos que dão ênfase aos padrões hegemônicos, que “não só descrevem qual a garota ideal como também prescrevem o que elas podem/devem fazer para atingir esse ideal” (RAEL, 2013, p. 169). A autora afirma que os padrões de feminilidade e de masculinidade apresentados nos desenhos que analisou perpassam não somente os comportamentos e gestos, mas também ideais de aparência:

As protagonistas são sempre representadas como figuras esbeltas, com formas mais suaves. Nas vilãs, as linhas dos desenhos são mais pontiagudas, as feições são marcadas por traços mais fortes, tradicionalmente consideradas mais feias e grotescas. (RAEL, 2013, p. 162).

Dessa forma, é importante questionar essas representações, com o objetivo de não reproduzir exclusões e preconceitos. Silvana Goellner (2012) afirma que as discriminações e os preconceitos são aprendidos a partir de diversos processos e, portanto, é possível também desaprendê-los: “O primeiro passo a ser percorrido é problematizar essas questões. Ou seja, colocar sob suspeita algumas verdades com as quais nos deparamos cotidianamente” (GOELLNER, 2012, p. 112, grifos da autora), incluindo a ideia de que existe apenas um único modo de ser homem ou ser mulher.

Pensa-se, então, na literatura enquanto veículo da linguagem (ARGÜELLO, 2013). Guacira Lopes Louro (2014, p. 69) diz que “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Nessa mesma linha, Suyan Ferreira (2013) afirma que a literatura representa formas de se relacionar socialmente e “[...] em toda relação social estão presentes relações de poder, sejam elas explícitas ou subentendidas, e não se pode deixar de revelar as marcas de sua produção” (FERREIRA, 2013, p. 94). A autora acrescenta, ainda, que não somente os textos contidos em uma obra literária “produzem marcas, ensinam a ser homem e mulher e são constituintes das relações de gênero” (ibidem, p. 93), mas suas ilustrações também exercem essa função.

A respeito dos contos de fadas, nos quais se enquadram os objetos desta pesquisa, Maria do Carmo Santos e Amanda Soares (2018, p. 33) analisam que “os contos de fadas são grandes influenciadores na vida e nas relações sociais das crianças, levando-nos a pressupor que as histórias da literatura infantil podem produzir construções de gênero” e, através deles, ocorre “a preservação de referentes de gênero que orientam práticas sociais, perpetuando desigualdades ao longo do tempo” (ibidem, p. 44). Cristiano Rosa, Jane Felipe e Vanessa Costa acrescentam que

Os contos clássicos da literatura infanto-juvenil têm operado com modelos de personalidade, cultura e comportamento para crianças e jovens, principalmente com o trabalho desenvolvido nas escolas, em que a literatura tem sido utilizada muitas vezes como uma ferramenta pedagógica para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem em toda a Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Médio. (ROSA; FELIPE; COSTA, 2022, p. 3)

Assim, pode-se pensar nas releituras dos contos de fadas que compõem o corpus dessa pesquisa como “contos de resistência” (SANTOS, SOARES, 2018, p. 44), que possuem o potencial de tensionar os scripts de gênero e de questionar as ditas verdades que estão enraizadas no imaginário popular a respeito desses contos.

3 Princesas e príncipes rompendo *scripts* de gênero

A coleção intitulada ‘A Revolução das Princesas’ é composta por quatro livros e foi lançada pela Plan International Brasil, em 2018. A Plan International é uma organização não-governamental que visa a promoção dos direitos infantis e o enfrentamento da desigualdade de gênero, a partir de diversas ações voltadas à crianças em situação de vulnerabilidade social. A organização chegou ao Brasil em 1997 e, desde então, promove projetos e ações de mobilização social, com maior atuação nos estados do Maranhão, Piauí e São Paulo. O lançamento da coleção de livros infantis parte dessa mesma iniciativa de promoção da igualdade de gênero pois, segundo a organização,

“Príncipes são sempre os heróis.” “Princesas nunca fazem nada, são frágeis e fracas.” Essas são frases de meninas e meninos na faixa dos sete anos e suas percepções refletem o que crescem ouvindo. Já era hora de atualizar essas histórias que pararam no tempo, trazendo uma perspectiva mais inclusiva para as crianças. (PLAN INTERNATIONAL BRASIL, 2022, online)

A coleção aqui analisada traz a releitura de quatro contos clássicos: Rapunzel, A Pequena Sereia, A Bela Adormecida e Cinderela. O site do projeto apresenta as obras literárias dizendo que “Nessas versões modernas, as princesas não são nada indefesas. São heroínas fortes e corajosas que montam em seus cavalos, lutam contra bruxas e dragões e salvam príncipes, que também precisam de ajuda.” (PLAN INTERNATIONAL BRASIL, 2022, online). Para recontar essas histórias, “com o objetivo de inspirar meninas a serem as heroínas de suas vidas” (idem), foram convidadas quatro escritoras e quatro ilustradoras, todas mulheres: Teca Machado e Lorena Giotri são responsáveis pelo reconto em ‘A revolução da Rapunzel’; Clara Averbuck e Lorena de Paula assinam a escrita e a ilustração de ‘A revolução da Ariel’; Sebastiana Hoyer e Natália Lima são as autoras de ‘A revolução da Aurora’; e Thaís Lira e Suryara Bernardi recontam ‘A revolução da Cinderela’.

O fato de todas as artistas convidadas a recontarem as histórias clássicas serem mulheres é relevante para essa análise pois, segundo Cecil Zinani e Diógenes Carvalho (2015, p. 13), “Considerando que as vivências e experiências de homens e mulheres são diferentes, a modalidade de expressão, certamente, também apresenta divergências”. Dessa forma, pode-se dizer que a escrita e a ilustração também atravessam questões de gênero e, neste caso, o posicionamento das autoras acaba sendo refletido na produção das obras. Para Cecil Zinani e Natalia Polesso (2010, p. 99-100), “A literatura carrega marcas do particular cultural de cada autor/a e das posições de sujeito com as quais ele ou ela se identifica e se relaciona”. Quando analisam as narrativas de Charles Perrault, dos irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen – responsáveis por imortalizar grande parte dos contos de fadas de tradição oral e cujas versões são as mais presentes no imaginário sociocultural – Maria do Carmo Santos e Amanda Soares avaliam que

No que se refere à literatura dos contos e aos escritores aqui referidos, situamos a contribuição significativa desses autores para que os contos de fadas fossem ressignificados, transformados, contados e recontados. Importante salientar que os escritores são homens e que as implicações de

gênero, nesses contos, envolvem o contexto cultural e, sobretudo, o ponto de vista de gênero, de quem “conta o conto”. (SANTOS; SOARES, 2018, p. 43, aspas das autoras).

Portanto, a escolha por escritoras e ilustradoras que compartilham do entendimento da importância dos artefatos culturais na construção dos sujeitos e, ainda, de se repensar os discursos que são repetidos por tanto tempo nos contos clássicos é fator essencial para um reconto sob a ótica dos Estudos de Gênero. Ao romper com as expectativas e com os scripts de gênero enraizados na cultura popular sobre as feminilidades e masculinidades contidas nos contos clássicos, essas autoras colaboram diretamente para a construção de novas subjetividades, como será analisado a seguir.

Alguns tópicos em comum aparecem nas obras analisadas. Em todos os livros da coleção, são os príncipes os personagens que precisam de auxílio ou ser salvos de alguma forma, e cabe às princesas o papel de ajudá-los. A ideia de felicidade não está relacionada ao casamento, como é de praxe em diversas narrativas clássicas e, ao final das histórias, nenhuma das protagonistas dos livros da coleção têm a sua felicidade relacionada a um relacionamento amoroso. Todas as princesas, “revolucionárias”, questionam de alguma maneira os padrões sociais e os scripts de gênero voltado às mulheres, seja na crítica aos cargos ocupados, à educação voltada apenas à etiqueta e aos ditos bons costumes ou, ainda, à vestimenta e manutenção da beleza. Vitória Bolten (2019) analisa que as princesas dos livros da coleção ‘A Revolução das Princesas’ fazem sua revolução ao romper com a imagem de fragilidade e de passividade dos contos clássicos: “os livros contemporâneos pretendem justamente representar o oposto: princesas fortes e corajosas. Assim, esses discursos reforçam representações que convocam mulheres a assumir esses papéis em sociedade” (BOLTEN, 2019, p. 39). Para a autora, os livros rompem com a representação de subserviência do feminino ao masculino, o que é essencial para ampliar o repertório infantil sobre ‘ser mulher’ em nossa sociedade. (BOLTEN, 2019).

Sobre a importância dos contos de fadas na construção dos sujeitos, Diana Corso e Mário Corso consideram que

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. (CORSO; CORSO, 2006, p. 303).

Dessa forma, considerando a desigualdade de gênero como uma questão em evidência na sociedade, pode-se dizer que os recontos da coleção analisada ampliam o debate em busca de uma sociedade mais igualitária. Diana Corso e Mário Corso (2006, p. 28) colocam, ainda, que “Os contos de fadas têm em comum com os mitos o fato de não possuírem propriamente um sentido, são sim estruturas que permitem gerar sentidos, por isso toda a interpretação será parcial”. Por isso, este trabalho não busca interpretar as histórias, mas sim identificar tópicos que rompem com o discurso hegemônico sobre os gêneros nas obras analisadas.

Em ‘A revolução da Cinderela’, entra em debate logo no início da obra a desconstrução da ideia de masculinidade como sinônimo de coragem, de ser destemido. Ao fugir de um baile em seu reino, o príncipe cavalga rumo a uma floresta desconhecida e, lá chegando, se sente amedrontado. O texto reforça: “Afim, homens sentem medo sim” (LIRA; BERNARDI, 2019, s.p.). Após cair de uma árvore quando tentou colher maçãs e de adormecer na floresta, o príncipe atrapalhado resolve voltar ao palácio, perdendo no caminho a coroa que herdou de seu avô. Enquanto isso, Cinderela, apresentada como uma menina forte e corajosa, sonha em ir ao baile no castelo: “Não, ela não queria ser esposa do príncipe, nem pensava naquilo. Mas amava festas, luzes, dança e sempre ouviu que as festas no castelo eram assim” (ibidem, s.p.). Sua madrasta, no entanto, diz a ela que era maltrapilha demais para ir a um baile, pois não possuía roupas adequadas nem tampouco joias para ostentar.

Apesar da personagem se sentir triste com as palavras proferidas por sua madrasta, o texto reforça a ideia de que os bens materiais não são mais importantes do que a essência, do que os valores de um sujeito, e Cinderela sabe disso: “Afinal, nosso valor está em quem somos” (LIRA; BERNARDI, s.p.). Em meio a sua tristeza, uma fada madrinha aparece, avisando-a que teria uma grande missão: salvar o príncipe.

Ao reiterar que “Princesas também salvam príncipes” (LIRA; BERNARDI, 2019, s.p.), a fada madrinha rompe com o discurso veiculado pelos contos de fadas clássicos através dos tempos e questionado pela própria Cinderela. As autoras, neste caso, reforçam para o público leitor que existem outras verdades além daquelas enraizadas no imaginário popular, sobretudo a ideia de um príncipe encantado prestes a salvar a mocinha indefesa e sem poder de ação.

Cinderela, então, parte rumo à floresta em busca da coroa perdida e a encontra, conforme instruiu a fada madrinha. Esta, por sua vez, parabeniza Cinderela por ter cumprido sua missão e providencia um meio de transporte para ela devolver a coroa a seu dono “Você não precisa de um vestido, joias e nenhuma outra coisa para se sentir segura. Você só precisa de uma carruagem em formato de abóbora para ir até lá” (LIRA; BERNARDI, 2019, s.p.). Cinderela devolve a coroa ao príncipe, que estava desolado pela perda do objeto que o fazia lembrar de seu avô e fica radiante ao recebê-la de volta. Ele dança com sua salvadora no baile e, no dia seguinte, a presenteia com sapatinhos de cristal, como forma de agradecimento. A história termina com os dois sendo felizes para sempre, vivendo aventuras pela floresta munidos da coroa e dos sapatinhos de cristal.

É possível notar que ao longo do livro, a personagem é apresentada diversas vezes como uma garota forte e corajosa, fato também aparente nas ilustrações. A força, a coragem e a autoconfiança, entre outras, são características que diferem daquelas que são reforçadas pelos contos clássicos, ou seja, rompem com aquilo que é considerado norma. Conforme Vitória Bolten,

A beleza, o desejo pelo casamento, a doçura e outros traços podem ser definidos como discursos e representações estereotipadas do gênero feminino no âmbito dos contos de fadas clássicos "A pequena sereia", "Petrosinella", "Sol, Lua e Tália", e "Cinderela". No entanto, apesar de as circunstâncias de escrita dessas histórias não serem atuais, muitos dos estereótipos de gênero produzidos nesses contextos ainda são muito avalizados, para além da Europa, sendo considerados discursos verdadeiros e, portanto, de normalidade. (BOLTEN, 2019, p. 22).

Em 'A revolução da Aurora', também se vê a coragem como característica marcante da personagem principal. Na obra, Aurora é princesa e também guerreira, tendo participado de guerras e batalhas, e está contente pois o reino está preparando a festa de aniversário e de coroação do príncipe, seu melhor amigo. Cinco fadas madrinhas ajudam nos preparativos da festa, porém a última fada, do sexto reino mágico, não recebeu o convite por descuido do mensageiro. A última fada, irada, comparece à festa e amaldiçoa o príncipe, fazendo-o cair em um sono profundo com duração de cem anos. O príncipe adormece imediatamente e uma cerca de espinhos cresce ao seu redor, deixando todos desolados, principalmente Aurora.

Com o ocorrido, Aurora se sente insegura por não poder fazer nada que possa ajudar seu amigo. Diversos guerreiros tentam quebrar a barreira de espinhos, em vão. Vendo a tristeza da princesa, as fadas madrinhas se reúnem para lembrá-la de sua valentia:

“Princesa, por que desconfia da sua própria força? Você encarou exércitos e venceu batalhas, trouxe para casa honra e glória, tudo porque confiou nos seus instintos. E quando lhe disseram que não podia tal feito, pegou sua coragem e provou que todos estavam errados.” A princesa não sabia ao certo como reagir, mas decidiu pensar a respeito. Começou a lembrar de todos os desafios que passara até ali. Valentia era o que não lhe faltava: pelo contrário, tinha de sobra. (HOYER; LIMA, 2019, s.p.).

Nota-se um rompimento do discurso normativo sobre feminilidade na fala das fadas madrinhas. As características de bravura e coragem, típicas de guerreiros destemidos, aqui pertencem à figura de uma guerreira mulher. Não se trata de mera inversão de papéis, mas de uma releitura que afirma que tais características também são possíveis para uma princesa. Aurora, após refletir sobre o que as fadas madrinhas lhe disseram, parte em um cavalo branco em busca de uma armadura que lhe protegesse dos espinhos que cercavam seu amigo príncipe.

Após diversas tentativas malsucedidas para romper a barreira de espinhos, Aurora decide escalá-la, tarefa essa que levou muito tempo. Quando finalmente atingiu o solo do outro lado da cerca, encontrou seu melhor amigo ainda em sono profundo. Aurora velou seu sono e, no dia seguinte, resolveu partir, mas não sem antes se despedir do príncipe: “Tomada pela tristeza, fechou os olhos com força e começou a declarar todo o seu amor fraternal em voz alta, palavra por palavra. Sem querer, permitiu que uma única lágrima pousasse no rosto do seu melhor amigo” (HOYER; LIMA, 2019, s.p.). O príncipe, então, desperta de seu sono profundo e também chora, emocionado, agradecendo à princesa pela amizade. O livro termina com Aurora confiante e segura de si: “Mais do que nunca, se sentia preparada para viver o seu conto de fadas, recheado de aventuras, com seu melhor amigo de volta.” (idem).

Diversas rupturas em relação aos contos clássicos acontecem em ‘A revolução de Aurora’. Primeiramente, como é possível notar nas ilustrações da obra, Aurora é uma princesa negra. Sabe-se que nas representações gráficas das princesas clássicas, sobretudo as que protagonizam os livros da coleção aqui analisada, as personagens seguem determinados padrões normativos, tanto de comportamento quanto de raça, cor e etnia. O mesmo ocorre nos desenhos animados da Disney, que colaboram para a fixação da imagem dessas princesas no imaginário popular. Para Cláudia Rael, “Nos desenhos animados são apresentadas determinadas formas de feminilidade (e, também, de masculinidade), são enfatizados determinados comportamentos, gestos, posturas; são mostradas representações ‘ideais’ de corpo e de aparência” (RAEL, 2013, p. 169, aspas da autora). Ainda que mais

recentemente tenha havido uma ampliação da representatividade étnico-racial nos desenhos que retratam os contos de fadas, aqui o tema entra em questão de outra forma: não é uma nova princesa negra que entra no panteão de princesas, mas sim Aurora que o é, pois não há nada que a impedisse de ser anteriormente senão a mera reprodução da normatividade hegemônica a respeito da cor da pele.

Outro tópico que merece atenção é a ideia de amor fraternal como amor verdadeiro, tema que também foi explorado pelo desenho animado ‘Frozen: uma aventura congelante’, da Disney, lançado em 2013. É o amor da verdadeira amizade que quebra o feitiço e desperta o príncipe de seu sono profundo, sem idealizar um amor romântico como único destino possível para os personagens. A felicidade eterna também é questionada pelas autoras, em uma frase poética que encerra a narrativa: “Descobriu que a felicidade não dura para sempre, mas que podemos ser felizes sempre que quisermos” (HOYER; LIMA, 2019, s.p.).

Já em ‘A revolução de Rapunzel’, apresenta-se uma princesa que reivindica seu direito de estudar e de se aperfeiçoar nos assuntos que sejam de seu interesse. A obra começa com a princesa, primeira na linha de sucessão ao trono, saindo do castelo enfurecida, após uma discussão com seus pais. Por saber da responsabilidade que o futuro cargo exigia, a futura rainha buscava aprender o que era preciso para se tornar uma boa líder. No entanto, ainda que fosse inteligente, ajudasse as pessoas e respeitasse os mais velhos, seus pais diziam que uma boa dama educada precisava ter aulas de etiqueta, o que Rapunzel achava uma grande bobagem.

Apostava que, se tivesse algum irmão homem, ele estaria aprendendo a lutar e a caçar, enquanto ela precisou aprender isso tudo sozinha. Tudo o que ela queria era andar a cavalo, nadar em cachoeiras, se perder na floresta por algumas horas, tomar banho de sol numa clareira, escalar árvores e sentir a grama nos pés descalços. Para que ter aulas de etiqueta, aprendendo a segurar corretamente a alça da xícara de chá, quando queria na verdade ser ensinada sobre qual era a maneira de fazer com que sua flecha acertasse com precisão o alvo? (MACHADO; GIOSTRI, 2019, s.p.).

Ainda que a mãe de Rapunzel não visse problemas nas aventuras da filha pela floresta, ela gostaria que a filha fizesse penteados mais adequados em seus longos cabelos dourados que pendiam até abaixo da cintura. Rapunzel, no entanto, não aprovava a ideia, preferindo prendê-los em uma simples trança. “Rapunzel não queria que suas roupas escondessem seu corpo, que era forte, saudável e bonito. Além disso, odiava aqueles penteados que puxavam os fios, apertavam o couro cabeludo e não eram nada práticos” (MACHADO; GIOSTRI, 2019, s.p.) Percebe-se, aqui, diversos questionamentos aos scripts de gênero, que são reproduzidos pelos pais da personagem. Rapunzel não apenas recusa os ideais de feminilidade e de comportamento que são exigidos a ela, como também os confronta.

A princesa, então, sai cavalgando sua égua para espairecer, sem prestar muita atenção no caminho que percorria. Algumas horas depois, Rapunzel percebe que adentrou em outro reino e, enquanto traça um plano para voltar para casa, escuta gritos vindos de uma torre no meio da floresta. Do alto da torre, um rapaz pedia ajuda: era Ulrich, o príncipe daquele reino, que havia sido preso pelos ministros de seu pai por estar de casamento marcado com uma plebeia. “Eles queriam que eu me casasse com uma princesa qualquer, para nossos reinos se unirem. Mas eu não quero.” (MACHADO; GIOSTRI, 2019, s.p.). Rapunzel resolve ajudar o rapaz, para que ele conseguisse chegar a seu casamento a tempo. Se equilibrando nos tijolos e pedras, Rapunzel escala a torre para salvar o novo amigo.

Após chegar ao topo da torre, com muita dificuldade – porém com a experiência de muitos anos escalando árvores – Rapunzel entra pela janela e encontra um fardo de trigo no antigo moinho. Então, ensina o príncipe Ulrich a fazer tranças, confeccionando uma longa corda de trigo dourado, como os cabelos da princesa, para que os dois pudessem descer a torre em segurança. O príncipe monta na garupa da égua de Rapunzel e ela o leva de volta para seu castelo. Dias depois, o pai de Rapunzel recebe uma carta do reino vizinho, contando do casamento do príncipe com sua amada graças à ajuda da princesa e, ainda, oferecendo uma aliança política, comercial e de amizade. A história termina mostrando Rapunzel já rainha, tomando um

chá com seu amigo, rei Ulrich, ainda sem saber segurar direito a alça da xícara.

Assim como nas obras analisadas anteriormente, a releitura do conto de Rapunzel traz diversas provocações cabíveis de análise. Aqui, as questões de gênero, evidentes em todas as obras da coleção, são interseccionadas com questões de classe quando se narra a não aceitação do casamento do príncipe Ulrich com alguém que não fosse da realeza. Ainda que seja feita de forma superficial, afinal a natureza da própria obra não permite grandes aprofundamentos narrativos, a breve menção tem potencial para fazer o público leitor questionar o porquê do impedimento da relação entre o casal. Para Diana Corso e Mário Corso (2006, p. 29), “O que fica de um conto para uma criança é o que ele fez reverberar na sua subjetividade”. Colabora nessa reverberação da subjetividade, ainda, os questionamentos de Rapunzel sobre se o tratamento a ela dispensado seria o mesmo caso se tratasse de um filho homem, bem como aqueles que tece a respeito dos temas considerados adequados para que ela estudasse ou se aprimorasse. Guacira Lopes Louro (1987, p. 12) afirma que ao decorrer dos tempos, foi construída em nossa sociedade uma ideologia que prega “[...] uma mulher dedicada apenas às funções de mãe ou à participação profissional condizente com essas funções” e não deixa de ser essa mesma ideologia que Rapunzel subverte na obra literária aqui analisada.

Enquanto Rapunzel desejava se aprimorar para futuramente ser uma boa líder de seu reino, em ‘A revolução da Ariel’ é apresentada uma princesa que quer ser livre das obrigações como futura Rainha dos Mares. Ariel gostava muito de ser sereia, de nadar com os peixes, de se aventurar pelos mares e de observar os humanos na beira da praia, “Mas sabia que, se ficasse ali, teria que casar com um ‘sereio’ com algum título que nada significava para ela, assumir a realeza, ter um papel chatíssimo de tomar decisões pelos outros e seguir uma série de regras com as quais ela não concordava” (AVERBUCK; PAULA, 2019, s.p.). Queria, portanto, sair dali e buscar a liberdade fora do mar.

Após faltar a uma aula de culinária e brigar com seu pai por causa disso, Ariel vai até a superfície para fugir de seus problemas. “Não queria

ser princesa. Não queria ser rainha. Não queria ser filha de ninguém. Queria ser ela apenas e poder tomar as próprias decisões” (idem). Observa as construções dos humanos e deseja também morar lá, porém sabe que não ter pernas mas, sim, uma cauda, dificultaria o processo. Ensaia se equilibrar na cauda, caindo todas as vezes, indignada.

Uma tempestade se inicia e chama a atenção de Ariel, que nota que uma embarcação está prestes a afundar em alto mar. Ela, então, nada até chegar próximo ao barco, onde nota que um humano está se afogando. Ariel o arrasta pelos cabelos até a praia e bate com sua cauda no peito do rapaz, para ver se ele volta a respirar. O rapaz se recompõe e fica estupefato ao se deparar com uma sereia, o que Ariel acha muito engraçado. Os dois conversam de forma desajeitada e riem juntos.

A sereia, então, avisa seu novo amigo que precisa ir embora, pois fica incomodada e desconfortável quando passa muito tempo fora do mar. Ela o convida para um mergulho, mas o recém-afogado não topa. Já que ele não respira debaixo d’água e ela não pode caminhar na terra, os dois combinam, então, de se encontrar mais vezes na pedra, que é o meio do caminho entre o mar e a praia, nascendo ali uma grande amizade. Se encontraram muitas vezes a partir desse dia e “ele até levou o namorado para conhecer Ariel” (AVERBUCK; PAULA, 2019, s.p.). A história encerra com Ariel assumindo o Trono dos Mares depois de adulta, “sem precisar casar com ninguém e reinou feliz e plena com um conselho só de sereias” (idem).

Ainda que a história de Ariel se assemelhe em alguns pontos com o conto original, pois em ambos a protagonista salva a vida de um humano (BOLTEN, 2019), a obra analisada traz uma personagem que tem por principal característica a rebeldia e uma certa impaciência. Enquanto nos outros livros da coleção temos uma Cinderela segue uma vida simples, que só se altera a partir da missão dada pela fada madrinha; uma Aurora que é guerreira além de princesa; e uma Rapunzel que deseja governar seu povo de uma maneira justa; Ariel só quer ser livre das responsabilidades que lhe cabem. Não por capricho ou por não ter motivos, mas justamente por questionar a normatividade que está relacionada à posição que ocupa no reino de seu pai. Ariel não se rebela por não gostar do mar, mas por precisar

cumprir normas que correspondem a um ideal de feminilidade e a scripts que não lhe agradam, como o casamento e as aulas de culinária. É possível dizer, ainda, que se rebela por ser jovem, pois “atingindo a maturidade e a idade adulta” (AVERBUCK; PAULA, 2019, s.p.) acaba por assumir o lugar de seu pai no Reino dos Mares. Ariel, portanto, rompe com o script de gênero que era destinado a ela, fazendo alterações e governando à sua maneira.

Outro ponto importante de ruptura dos padrões hegemônicos presentes nos contos de fadas é a menção ao namorado do amigo humano de Ariel. Sabe-se que a norma vigente em nossa sociedade, ou seja, aquilo que é considerado “normal” possui características bastante específicas: a norma é branca, heterossexual e cisgênera, por exemplo. Para Guacira Lopes Louro (2007, p. 243), “a norma é, paradoxalmente, omnipresente e invisível. Ela não precisa ser marcada, quem é marcado ou o que é marcado é aquele ou aquilo que se afasta da norma”. Fernando Seffner (2013, p. 155, aspas do autor) acrescenta que “uma das astúcias da norma é não dizer de si. Quem deve explicar-se, desvendar-se, responder a perguntas é quem ‘foge da norma’”. Assim, pode-se dizer que a presença de um casal de namorados homoafetivos gera uma ruptura na heteronormatividade existente nos contos de fadas, ou seja, faz com que a norma precise dizer de si na obra aqui analisada.

Dessa forma, as quatro obras que compõem a coleção ‘A Revolução das Princesas’ possuem em seu discurso diversos elementos de questionamento da normatividade e dos padrões de feminilidade e de masculinidade presentes em nossa sociedade. A partir das representações presentes nesses artefatos, é possível pensar no exercício de novas pedagogias culturais e de pedagogias de gênero e de sexualidade, auxiliando na construção das identidades do público leitor. Para Silvana Goellner,

[...] é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual. Precisamos desenvolver atitudes e estratégias voltadas para a aceitação da diversidade

dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. (GOELLNER, 2012, p. 112, grifos da autora).

Assim, não se trata de abdicar das versões originais dos contos clássicos, dos desenhos animados ou daquelas releituras que fazem parte do imaginário popular, mas usar dos recontos aqui apresentados como uma estratégia de diversidade sob a ótica dos Estudos de Gênero. Diana Corso e Mário Corso (2006, p. 165) sustentam que “quanto mais alternativas ficcionais forem oferecidas a uma pessoa, mais instrumentos ela terá para elaborar seus dramas. [...] os contos de fadas [clássicos] merecem um lugar nobre na comunicação com as crianças, porém não são as únicas histórias que lhes podem oferecer bons efeitos de subjetivação”. É possível acrescentar, portanto, que as obras aqui apresentadas colaboram na construção de novas subjetividades, pois oferecem abordagens que diferem daquelas que são hegemônicas.

Considerações finais

Como foi visto, a partir de uma ótica dos Estudos de Gênero, as escritoras e ilustradoras das releituras dos contos de fadas clássicos trazem princesas e príncipes que questionam os padrões de feminilidade e de masculinidade considerados ideais e/ou normativos e, dessa forma, agem pedagogicamente na construção de identidades e de subjetividades do público leitor.

Como bem coloca Zandra Argüello (2013), na literatura – sobretudo na Literatura Infantil – encontram-se diversos textos que carregam consigo misoginia e preconceitos, colaborando, assim, para a manutenção das relações de poder vigentes na sociedade. Dessa forma, é imprescindível que sejam apresentadas outras opções, que questionem essas supostas verdades enraizadas culturalmente, seja dentro ou fora da sala de aula. Mesmo que muitos livros tenham surgido recentemente com esse propósito, o número ainda pode ser considerado baixo perante aquilo que é considerado cânone

e/ou tradicional. A partir da análise dos livros aqui pesquisados, foi possível notar o potencial existente nas obras para tais questionamentos.

As autoras dos quatro livros – tanto escritoras quanto ilustradoras, todas são mulheres e em acordo com o intuito de promover a igualdade de gênero – trazem em seus recontos novas formas de perceber o que se entende por ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’, ou seja, novas masculinidades e feminilidades (im)possíveis: príncipes que sentem medo, que choram de emoção, que se vêem em apuros presos em uma torre contra a vontade própria, que quase se afogam, mas que são salvos para viver uma vida feliz ao lado do namorado; princesas que usam óculos, mostram a língua e querem atirar flechas ao alvo, que adentram na floresta desconhecida em busca de um objeto misterioso, que lutam em guerras e vencem batalhas, que questionam as obrigações de um reino que estão anexadas a scripts antiquados e que não lhe cabem mais. Príncipes e princesas, homens e mulheres, meninos e meninas que, por romperem com padrões normativos, fazem a sua revolução.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e157950, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698157950>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157950.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ARGUELLO, Zandra Elisa A. Contos a favor da equidade de gênero. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (orgs.). *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2013, p. 109-123.

AVERBUCK, Clara; PAULA, Lorena de. *A revolução de Ariel*. São Paulo: Plan International Brasil, 2019.

BELLINE, Ana Helena Cizotto. A representação da mulher e o ensino da literatura. In: GHILARDI LUCENA, Maria Inês (org.). *Representações do feminino*. Campinas: Átomo, 2003. p. 93-106.

BOLTEN, Vitória Tiggemann. *Representações do feminino: a literatura infantil de guerra aos estereótipos de princesas ocidentais clássicas*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/199566>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FELIPE, Jane. Script de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 238-250.

FERREIRA, Suyan. “Quando mamãe e papai se apaixonaram”: representações familiares em livros literários contemporâneos. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (orgs.). *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2013, p. 89-107.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, Mai./Jun. 1995.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação da infância. In: XAVIER FILHA, Constantina. *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012, p. 103-116.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (orgs.). *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2013, p. 29-43.

HOYER, Sebastiana; LIMA, Natália. *A revolução da Aurora*. São Paulo, Plan International Brasil, 2019.

LIRA, Thaís; BERNARDI, Suryara. *A revolução da Cinderela*. São Paulo: Plan International Brasil, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n. 2, p.17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1987.

MACHADO, Teca; GIOSTRI, Lorena. *A revolução da Rapunzel*. São Paulo: Plan International Brasil, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. *A revolução das princesas*. São Paulo, [2022]. Disponível em: <https://www.arevolucaodasprincesas.com.br/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 160-171.

ROSA, Cristiano; FELIPE, Jane; COSTA, Vanessa. As infâncias no “reino grande do sul”: scripts de gênero na literatura para crianças. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 3, n. 7, p. 1-23, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10149/6704>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, Ano 9, p. 9-21, 2º semestre/2001.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografa+netnografa+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 111-132.

SANTOS, Maria do Carmo G.; SOARES, Amanda T. G.. Era uma vez: os contos de fadas e as relações de gênero na perspectiva das professoras. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, Ano 1, v.1, nº 3, p. 32-62, set/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/viewFile/237926/31197>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 39, n. 1, p. 145-159, Jan./Mar. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VEIGA NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

ZINANI, Cecil J. A.; CARVALHO, Diógenes B. A. de. Apresentação. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. *Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente*. Caxias do Sul: Educus, 2015, p. 11-15.

ZINANI, Cecil J. A; POLESSO, Natalia B. Da margem: a mulher escritora e a história da literatura. *MÉTIS: história & cultura*, Caxias do Sul, v. 9, n. 18, p. 99-112, jul./dez. 2010.

Recebido em Janeiro de 2022.
Aprovado em Dezembro de 2022.