

IOLANDA CARVALHO DE ANDRADE

**TECENDO LIBERDADES: DESPRINCESAMENTO COMO SUBVERSÃO DE
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE/UEFS, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

A567

Andrade, Iolanda Carvalho de

Tecendo liberdades: desprincesamento como subversão de gênero na educação infantil / Iolanda Carvalho de Andrade. – 2026.

109 f.: il.

Orientador: Pedro Paulo Souza Rios

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2026.

1.Educação infantil. 2.Formação docente. 3.Práticas pedagógicas.
4.Desprincesamento. 5.Gênero. 6.Infância Insurgente. I. Rios, Pedro Paulo Souza, orient. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 371.13-055.2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Redeclenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Redeclenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

IOLANDA CARVALHO DE ANDRADE

“TECENDO LIBERDADES: DESPRINCESAMENTO COMO SUBVERSÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 01 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br PEDRO PAULO SOUZA RIOS
Data: 05/04/2026 22:41:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios Orientador – UNIVASF

Documento assinado digitalmente
gov.br JANE FELIPE DE SOUZA
Data: 05/04/2026 18:33:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Drª. Jane Felipe de Souza Primeira Examinadora – UFRGS

Documento assinado digitalmente
gov.br MARTA ALENCAR DOS SANTOS
Data: 06/04/2026 18:27:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Drª. Marta Alencar dos Santos Segunda Examinadora – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br FANI QUITERIA NASCIMENTO REHEM
Data: 05/04/2026 20:10:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Drª. Fani Quitéria Nascimento Rehem Terceira Examinadora – UEFS

RESULTADO: APROVADA

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge-uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8571

DEDICATÓRIA

Às mulheres que incendiaram suas coroas para sentir o peso da própria liberdade.

Às que ousaram depô-la não como renúncia, mas como nascimento; não como perda do encanto, mas como reencontro com a própria voz; não como a perda de um trono, mas como descoberta do próprio território. Àquelas que rasgaram roteiros e trocaram torres por caminhos, espelhos por janelas, espera por travessia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças que, com suas narrativas, gestos e silêncios, ensinaram-me
que pesquisar é também escutar com o corpo inteiro.
Ao meu orientador, pela condução sensível e rigorosa deste percurso, por sustentar
comigo os fios dessa tessitura metodológica.

À minha família, pelo apoio constante e pela compreensão nos momentos de
ausência e desequilíbrios.

Às mulheres pesquisadoras que me antecederam e abriram caminhos para que o
desprincesamento pudesse ser pensado como prática pedagógica e política,
especialmente aquelas que tencionam gênero, raça e infância em perspectiva
crítica.

Ao programa de pós-graduação e às/os colegas de caminhada, pelas trocas que
ampliaram meu olhar.

Tecemos liberdades porque reconhecemos que a infância é território político.
Porque tecer liberdades é, antes de tudo, acreditar que a escola pode ser lugar de
reinvenção do mundo.

Cada história contada, cada cor escolhida, cada personagem reiterada compõe um
currículo que ensina o que é ser menina — e, sobretudo, o que não se deve ser.

O desprincesamento que aqui se anuncia não é destruição da fantasia, nem
interdição do sonho.

É gesto de subversão.

É deslocamento das pedagogias da docilidade e da espera.

É recusa das estéticas que associam feminilidade à fragilidade, beleza à
branquitude, delicadeza à submissão.

Desprincesar é desnaturalizar.

É interromper a herança simbólica que reduz o horizonte das meninas a roteiros
previamente escritos.

É tensionar o currículo visível e o oculto.

É perguntar quem pode ser heroína, quem pode ser líder, quem pode ser inteira.

Na Educação Infantil, onde as primeiras narrativas ganham corpo, o
desprincesamento torna-se prática pedagógica e ato político.

Cada intervenção, cada escuta, cada gesto docente pode ser fio insurgente na
tessitura de outras possibilidades de existir.

Esta pesquisa é, portanto, uma escolha política.

Escolha por ampliar imaginários.

Escolha por sustentar perguntas difíceis.

Escolha por acreditar que subverter não é destruir, mas expandir.

Que esta escrita seja também prática.

Que este texto seja também ato.

Que, ao final, não encontremos princesas destituídas, mas infâncias ampliadas —
autoras de si, tecelãs de suas próprias liberdades.

Que o desprincesamento nos consuma e nos renove,
nos arranque das expectativas alheias e nos atire no centro de nós mesmas.

Que seja revolução silenciosa e tempestade interior,
reconstrução sem tronos, sem véus, sem limites —

apenas nós, inteiras e indomáveis.

RESUMO

Esta pesquisa analisou de que maneira meninas da educação infantil constroem significados acerca do imaginário da princesa e quais processos de produção e ressignificação das feminilidades emergem desse contexto. Ancorado na abordagem qualitativa e no método etnográfico, o estudo adotou como estratégia metodológica os princípios da pesquisa participativa, utilizando diário de campo, observações sistemáticas e oficinas pedagógicas como dispositivos de produção de dados. O desprincesamento é compreendido aqui como movimento político-pedagógico que tensiona representações tradicionais associadas à princesa — tais como passividade, fragilidade, idealização estética e a expectativa de um salvador — abrindo possibilidades para a construção de subjetividades plurais. O aporte teórico dialoga com Bell Hooks (2015), Guacira Lopes Louro (2016), Jane Felipe (2000), Judith Butler (2013), Marta Alencar dos Santos, Carla Cristina dos Santos de Jesus e Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2021) e Simone de Beauvoir (2016), permitindo analisar como as crianças reproduzem e simultaneamente subvertem normas de gênero no contexto educacional. Os resultados evidenciam que, embora haja reprodução de normas de gênero, as crianças também produzem deslocamentos, tensionamentos e reconfigurações simbólicas, revelando brechas para a ampliação dos processos de ressignificação dos repertórios identitários femininos desde a infância. A pesquisa contribui para o debate sobre formação docente e práticas pedagógicas críticas na educação infantil, apontando o desprincesamento como estratégia de intervenção educativa comprometida com a equidade de gênero.

Palavras-chave: Desprincesamento; Gênero; Infância Insurgente.

ABSTRACT

This research analyzed how girls in early childhood education construct meanings about the image of the princess and what processes of production and re-signification of femininities emerge from this context. Anchored in a qualitative approach and the ethnographic method, the study adopted the principles of participatory research as a methodological strategy, using field diaries, systematic observations, and pedagogical workshops as data production devices. "De-princessing" is understood here as a political-pedagogical movement that challenges traditional representations associated with the princess—such as passivity, fragility, aesthetic idealization, and the expectation of a savior—opening possibilities for the construction of plural subjectivities. The theoretical framework engages with Bell Hooks (2015), Guacira Lopes Louro (2016), Jane Felipe (2000), Judith Butler (2013), Marta Alencar dos Santos, Carla Cristina dos Santos de Jesus and Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2021), and Simone de Beauvoir (2016), allowing for an analysis of how children reproduce and simultaneously subvert gender norms in the educational context. The results show that, although gender norms are reproduced, children also produce shifts, tensions, and symbolic reconfigurations, revealing opportunities for expanding the processes of resignifying feminine identity repertoires from childhood. This research contributes to the debate on teacher training and critical pedagogical practices in early childhood education, highlighting "de-princessing" as an educational intervention strategy committed to gender equity.

Keywords: De-princessing; Gender; Insurgent Childhood.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

ERA UMA VEZ... OUTRA HISTÓRIA: UM CHAMADO A LIBERDADE.....	11
TECENDO MÉTODOS COM FIOS DE RESISTÊNCIA: A PESQUISA DO DESPRINCESAMENTO NA PRÁTICA.....	36
Sociologia da Infância.....	39
Particularidades da pesquisa.....	43
Narrativas com crianças.....	49
Trilhas para a construção de saberes.....	54
Oficinas como espaço de desprincesamento e decolonialidade.....	55
O QUE É SER PRINCESA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS E SIMBÓLICAS.....	59
Construção de Gênero na Infância: desafios pedagógicos frente às construções da feminilidade.....	70
CENAS DO DESPRINCESAMENTO: BRINCADEIRAS, CORPOS E ESCUTAS.....	74
Quando ser inteligente é a maior aventura.....	76
Beleza, ancestralidade e poder nos fios que contam histórias.....	81
Chá das cinco, monstros às seis.....	85
Era uma vez... um basta!.....	89
CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

ERA UMA VEZ... OUTRA HISTÓRIA: UM CHAMADO À LIBERDADE

“Precisamos criar nossas filhas para serem protagonistas de suas próprias histórias.”
(Ribeiro, 2018, p.43)

Começo este texto revelando o que me impulsiona e o que me motiva, em parte expressado pela citação de Djamila Ribeiro mencionada acima. Que a realidade de ser mulher não restrinja nossa vivência a normas de conduta e conceitos de feminilidade; que nossos corpos não sejam objetos do controle de uma sociedade sexista, machista, patriarcal e misógina, que pretende uniformizar e criar corpos submissos e eficientes para seus objetivos; que nossa representação não se limite apenas aos deveres maternos, às responsabilidades do lar e à servidão matrimonial; que o protagonismo feminino não seja apenas uma esperança individual, e sim uma transformação social.

Como cheguei a esse movimento? Quais são as influências das questões de gênero em minha vida? De onde eu comecei? O que construí até aqui? Para onde estou indo ou desejo ir? Permitam-me me apresentar, delineando meus atravessamentos: sou uma pesquisadora que não se coloca em uma posição superior ou exterior. Contudo, fui uma menina que frequentemente ouviu que deveria ser uma princesa – mesmo quando isso não era o que eu queria. Desde cedo, experimentei o peso de uma coroa imposta, a pressão de um laço apertado demais, a expectativa de ser doce e a fantasia que muitas vezes escondia a realidade. Minha origem é de família pobre e analfabeta que, ao ser dada à adoção com apenas dois dias de vida fui acolhida por três mulheres (mãe e filhas) que mudariam minha vida para sempre. Mesmo diante das dificuldades da época e dos seus contextos de vida, essas mulheres assumiram a responsabilidade de alimentar, cuidar e educar mais uma mulher, reafirmando, assim, um compromisso com a valorização da vida feminina.

O termo “mais uma mulher” não é colocado sem intencionalidade. No início da adoção, os achegados da família perguntavam por que não tinham adotado um menino? E com o passar dos anos a insistência que um corpo masculino compusesse a família de quatro mulheres persistia e constantemente ouvíamos: “precisa de um homem nessa casa para protegê-las”; “se tivesse um homem nessa casa, isso não

aconteceria”; “tem coisas que só homem sabe fazer”; “precisa de um braço e uma voz forte nessa casa” ...

Falas representantes de uma cultura machista que deposita na figura do homem o principal agente de ações, destacando sua presença como “protetora” e “salvadora”, mesmo quando nós mulheres já desempenhávamos tais funções socialmente atribuídas sem a necessidade da figura masculina. Isso reflete uma mentalidade secular que associa ao masculino à força, imponência e decisão, reforçando a ideia de que a presença masculina é elemento central e indispensável na vida de uma mulher, que socialmente é tida por natureza como frágil, delicada e vulnerável aos perigos do mundo.

Resistimos a essa o(pressão) social e sempre afirmávamos a não necessidade de uma figura masculina para nos proteger, validar e completar. De forma involuntária, tecemos um gesto político de subversão das estruturas patriarcais com autonomia, potência e inteireza como mulher para existir, resistir e insurgir por si mesma, fora da lógica de tutela masculina. Um ato de ruptura com narrativas patriarcais que tentavam nos condicionar à dependência, inferiorização e fragilidade.

Tornei-me quem sou ao vivenciar as lutas de mulheres que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, sempre se mostraram fortes, resilientes e insubmissas às imposições patriarcais, reafirmando sua potencias, resistências e autonomias. Elas me ensinaram que podemos nos tornar o que desejarmos, estar nos lugares que escolhermos e realizarmos o que quisermos. Temos total potencial para viver plenamente, formar uma família (se assim quisermos), conquistar êxito profissional e alcançar diversas realizações, independentemente de um determinismo biológico que ainda é utilizado para justificar e legitimar a desigualdade de gênero, tratando-nos como um resultado das diferenças físicas e hormonais entre os sexos.

O determinismo biológico configura-se como uma crença que deslegitima as mulheres enquanto sujeitos de força, coragem, inteligência e liderança, ao reduzir seus corpos à dimensão do prazer e à expectativa de ocuparem papéis subalternos sob o olhar masculino. Ao naturalizar diferenças físicas e hormonais como justificativa para desigualdades sociais, essa perspectiva reforça normas de gênero rígidas e sustenta hierarquias de poder historicamente consolidadas. Nessa linha de pensamento, autores como Gustave Le Bon, em *Psychologie des Foules* (1895, p. 60), sustentava que “nas raças mais inteligentes, assim como entre os parisienses, há

um grande número de mulheres cujo cérebro se aproxima mais do dos gorilas do que do dos homens mais desenvolvidos.”

No artigo *Governando os Corpos Femininos* (2003), Jane Felipe investiga como, desde o século XVIII até as primeiras décadas do século XX, diversos discursos — oriundos de campos como a medicina, a educação, a religião e a filosofia — foram estrategicamente mobilizados para moldar e controlar os corpos das mulheres. Esses discursos se fundamentavam numa suposta “natureza biológica feminina”, que justificava a superioridade masculina e legitimava padrões de submissão feminina. Tomando como base o conceito de biopolítica de Michel Foucault (1980), Jane Felipe destaca que o sexo — longe de ser silenciado — foi alvo de escrutínio rigoroso desde o fim do século XVI. Inicialmente guiado por manuais de confissão religiosa, o controle migrou para a medicina, que passou a definir normas sobre comportamento reprodutivo, sexualidade e “patologias” femininas.

Durante o século XIX, esses discursos classificaram e patologizaram corpos segundo categorias rígidas: a “mulher histérica”, a criança sexualizada, os casais praticantes de controle artificial de natalidade e os “pervertidos” (em especial, os homossexuais). Essas figuras foram construídas para servir de justificativa social e científica ao controle social. Além disso, a Educação Infantil desempenhou um papel fundamental: nos livros didáticos voltados ao público feminino, o corpo da mulher era apresentado quase exclusivamente em sua dimensão reprodutiva — útero, ovários, ciclo menstrual — de modo a restringir sua identidade às funções maternas. Em contraste, o corpo masculino era ensinado de forma mais “externa”, menos ligado à reprodução. Dessa forma, Jane Felipe (2003) mostra que o domínio sobre as mulheres não se dava apenas por meio de leis ou moral religiosa, mas por discursos técnicos e científicos que naturalizavam a inferioridade feminina. Em suma, esses saberes construíram um quadro onde o corpo da mulher era objeto de controle — confinado à reprodução, vigiado e sancionado — para manter sua posição subordinada na sociedade.

Existe também uma construção sociocultural que explica algumas características e comportamentos como naturalmente femininos ou masculinos, servindo para nos distinguir como homens e mulheres, o que reforça representações normativas de gênero desde a infância. Segundo Soares (1998), o corpo pode ser visto como um espaço onde a cultura é inscrita e, conforme Soares e Zarakin (2004,

p. 25) destacam, é um local que revela toda uma “[...] construção de códigos, técnicas, pedagogias, arquiteturas e ferramentas desenvolvidas para submetê-lo a normas”.

As definições sociais de feminilidade e masculinidade têm permeado a história, manifestando-se através de valores, normas, tradições, religião, linguagem e educação, resultando em uma classificação irregular das condutas na produção da vida social. Esses scripts de gênero, que são culturalmente moldados e que definem o que significa ser homem ou mulher, refletem uma concepção uniforme sobre como homens e mulheres devem se comportar ao longo do tempo e em diferentes contextos históricos. Como observa Judith Butler (2003), “O gênero é uma identidade suavemente construída ao longo do tempo, estabelecida por meio da repetição estilizada de atos.” É o resultado de atos repetidos e regulados socialmente, o que faz com que ele se solidifique como identidade.

Ao longo da história, as mulheres foram elaboradas e vistas como entidades passivas, apresentando restrições em sua capacidade cognitiva e fraqueza física, enquanto os homens eram descritos como figuras dominantes, robustas, inteligentes e insensíveis. Essa diferença, tanto no âmbito biológico quanto cultural, resulta em desigualdade social, muitas vezes sendo aceita de maneira “inconsciente”. Essas representações de gênero, articuladas a scripts de gênero, se consolidam historicamente, estabelecendo hierarquias de poder desiguais, onde alguns gozam de privilégios enquanto outros enfrentam desvantagens.

Esta pesquisa se insere em uma perspectiva pós-estruturalista, compreendendo o gênero não como um conjunto fixo de papéis ou características essenciais, mas como uma construção histórica, social e discursiva. Nesse sentido, dialoga com autoras como Guacira Lopes Louro, que problematiza concepções normativas de gênero, e com Judith Butler, ao entender o gênero como performativo. Adota-se também a noção de scripts de gênero, entendidos como roteiros culturalmente produzidos que orientam práticas, identidades e expectativas sociais.

Quando uma mulher é julgada como menos capaz de ocupar uma posição de liderança por conta de sua biologia (sexo), isso não representa uma verdade inerente, mas sim uma injustiça e exclusão.

Apesar das imposições biológicas e das construções sociais que buscam nos limitar, forjei-me com mulheres engajadas em processos contínuos de resistência e ressignificação de si. Mulheres que tinham a educação como mecanismo de poder, libertação e transformação. Foi com esse ensinamento que me tornei menina, mulher,

mãe, educadora, feminista e pesquisadora, percebendo a educação não apenas como um espaço para socialização e aquisição de conhecimentos, mas também como um ambiente de movimentos dinâmicos, diversos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação precisa estar alinhada às necessidades da sociedade. Ela desempenha um papel transformador ao incentivar o pensamento crítico, a participação cidadã e o respeito a diversidade humana. Ao ser vista como um processo dinâmico, colaborativo e incessante, a educação se torna um espaço de disputas e oportunidades para a formação de uma sociedade democrática. Aumento do acesso ao saber, elaboração de políticas afirmativas que busquem reparar as desigualdades enfrentadas por grupos marginalizados e a incorporação de temas interdisciplinares nas matrizes curriculares ilustram como a educação pode servir para corrigir injustiças históricas e enfrentar as desigualdades sociais. Para Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974, p. 72) “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”, reforçando o potencial transformador que a educação possui por meio de um ensino crítico, que busca a conscientização e emancipação dos sujeitos.

A educação tem força para reconfigurar identidades, ampliar horizontes e produzir deslocamentos simbólicos e sociais. Ao questionar discursos de gênero, ela incentiva o pensamento reflexivo e cria condições para práticas de resistência, emancipação e justiça social. É nesse movimento que a escola pode deixar de ser um espaço de reprodução de desigualdades para se tornar um território de escuta e transformação, com sujeitos críticos, conscientes e capazes de imaginar e construir outros modos de ser, existir e conviver.

Desde muito jovem, comecei a me preocupar com a desigualdade de gênero a partir da minha exclusão ou proibição das brincadeiras com os meninos. A explicação de que eles eram mais agitados e agressivos, nunca fizeram sentido para mim. Sempre que tive a chance de desafiar essas normas sociais baseadas no gênero, aproveitei para empinar pipas, jogar futebol, brincar de gudes e subir em árvores. Costumava contestar as limitações que tentavam restringir minhas escolhas e a liberdade dos meus desejos, pois nossas diferenças não nos tornam inferiores em nosso ser, nem devem afetar nossa autoconfiança e anseios.

Apesar de parecerem inofensivas, essas restrições são fruto de construções sociais que exercem efeitos significativos, sustentando a desigualdade de gênero e

restringindo as possibilidades para as mulheres por meio da organização de uma sociedade patriarcal que atribuiu aos homens posições de poder, autoridade e controle; divisão sexual do trabalho, que confinou mulheres ao espaço doméstico e à dependência econômica; normas culturais e religiosas, que naturalizaram a submissão feminina; produção simbólica (contos, mitos, leis, educação) que ensinou às mulheres obediência, cuidado e sacrifício, e aos homens domínio e posse. Essa construção histórica criou a ideia de que o corpo, a vida e as decisões das mulheres podem ser controladas, corrigidas ou punidas.

As representações de gênero presentes nos contos de fadas têm sido amplamente discutidas na literatura acadêmica, como evidenciado em estudos como os de Suyan Ferreira, que analisam como essas narrativas atuam na produção e manutenção de scripts de gênero desde a infância. Tais narrativas não apenas entretêm, mas operam como dispositivos culturais que orientam expectativas, comportamentos e modos de subjetivação.

Tal fenômeno afeta a formação de identidades e comportamentos que, lamentavelmente, podem intensificar a violência de gênero ao fortalecer a noção de dominação masculina e a submissão feminina a atitudes abusivas e agressivas, tendo o feminicídio como sua expressão mais extrema. No Brasil, o feminicídio — definido como homicídio de mulheres por razões de gênero — continua em níveis elevados. Em 2024 foram registrados 1.450 feminicídios no país, conforme o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) elaborado pelo Ministério das Mulheres.

Em 2025, de janeiro a setembro, mais de 2,7 mil mulheres sofreram tentativas de feminicídio, com 1.075 mortes confirmadas, refletindo um aumento de 26% nas tentativas em relação a 2024. Mulheres negras representam a maioria das vítimas letais, com 68% dos homicídios femininos em dados recentes divulgados no Atlas da Violência 2025 (Ipea/FBSP, 2025) reforçando a desigualdade racial na violência letal.

Essa predominância de mulheres negras entre as vítimas de homicídio feminino deve ser compreendida como resultado de processos históricos e estruturais que articulam o racismo, patriarcado e desigualdades sociais. O entendimento desse fenômeno dialoga diretamente com as contribuições do feminismo negro, que questiona a noção de uma experiência feminina homogênea e universal.

Conforme destaca Djamila Ribeiro (2017), a análise das opressões exige reconhecer que diferentes mulheres ocupam posições sociais distintas, o que produz experiências específicas de vulnerabilidade e resistência. Nesse sentido, a

interseccionalidade torna-se ferramenta analítica fundamental para compreender como o racismo estrutural e o patriarcado operam simultaneamente, ampliando a exposição das mulheres negras à violência letal.

Sueli Carneiro (2011) argumenta que o racismo funciona como dispositivo estruturante das desigualdades sociais, definindo quem tem acesso à proteção institucional e quem permanece em posições de maior precariedade. A autora aponta que a população negra vivencia historicamente processos de desumanização que impactam diretamente a forma como suas demandas são reconhecidas — ou negligenciadas — pelas instituições sociais. Tal dinâmica contribui para a naturalização da violência contra corpos negros, fenômeno que se expressa na desproporcionalidade das mortes de mulheres negras.

Lélia Gonzalez (1984), ao analisar as relações raciais no Brasil, já denunciava a construção de imaginários sociais que colocam a mulher negra em posições subalternizadas, frequentemente associadas à resistência silenciosa e à invisibilidade política. Esse processo reforça estereótipos que dificultam o reconhecimento da violência sofrida e produzem respostas institucionais insuficientes. Nessa direção, Bell Hooks (2018) ressalta que o feminismo, para ser efetivamente transformador, deve enfrentar simultaneamente as estruturas de dominação racista e patriarcal, reconhecendo que o sexismo assume formas distintas quando atravessado pela racialização.

Além das dimensões simbólicas, fatores materiais intensificam a vulnerabilidade à violência letal. Mulheres negras encontram-se desproporcionalmente inseridas em contextos socioeconômicos precarizados e territórios marcados por maior incidência de violência urbana, presença ampliada de armas de fogo e menor acesso a políticas públicas de proteção. Essas condições evidenciam que a violência feminicida não pode ser compreendida apenas como fenômeno privado ou doméstico, mas como expressão de desigualdades estruturais que organizam o espaço social.

Ao articular essa análise com o conceito de desprincesamento, torna-se possível tensionar narrativas normativas de feminilidade que historicamente invisibilizam experiências femininas racializadas. O desprincesamento, enquanto perspectiva crítica, desloca a ideia da mulher idealizada — frequentemente branca, passiva e protegida — para reconhecer sujeitos que constroem suas trajetórias a partir da resistência cotidiana frente às opressões. Nesse sentido, as experiências das

mulheres negras revelam processos de desprincesamento que desafiam tanto o patriarcado quanto o racismo estrutural, evidenciando práticas de autonomia, reexistência e produção de novos modos de ser mulher.

Assim, a predominância de mulheres negras entre vítimas de homicídios femininos não constitui mera coincidência estatística, mas resultado de processos históricos de racialização da violência e de desigualdades estruturais persistentes. A incorporação das contribuições do feminismo negro e do desprincesamento amplia o horizonte analítico ao evidenciar que enfrentar a violência contra mulheres no Brasil exige reconhecer suas dimensões raciais e promover políticas públicas que considerem a complexidade das experiências femininas.

Com base nessa breve introdução, o/a leitor/a é capaz de inferir as identidades que moldam minha experiência como mulher e que guiam a elaboração desta dissertação. Essa escrita é também uma extensão do meu corpo, que é portador de marcas, narrativas e formas de resistência. Aqui, a escrita não tem a intenção de se apresentar como imparcial; ao contrário, ela reconhece sua posição, sua implicação e seu compromisso com ações de desobediência em relação aos padrões de gênero estabelecidos. O objetivo não é encontrar "verdades" sobre as infâncias, mas sim acompanhar suas trajetórias, observando como se manifestam frente aos impactos de gênero.

O interesse por este assunto não surgiu de maneira aleatória. Como menciona Corazza (2000), todo/a pesquisador/a é motivado/a por inquietações que o/a levam a refletir e questionar as realidades. Minha própria inquietação como pesquisadora teve início em 2016, quando escutei pela primeira vez a expressão “precisamos desprincesar nossas meninas” durante uma aula do Componente Curricular Educação Infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Naquele instante, fui tomada por uma inquietude que me levou a indagar sobre o conceito de desprincesar: O que é? Como ocorre? Qual contexto se insere? Qual a importância social e acadêmica desse movimento?

Durante minha experiência como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI na cidade de Feira de Santana, Bahia, observei repetidamente a utilização de expressões que buscavam limitar e padronizar o comportamento feminino. Frases como “Você é uma mocinha”, “Comporte-se como uma menina”, “Isso não é coisa/brincadeira de menina” e “Por que você (menina) só quer brincar com meninos?”

eram bastante comuns. Isso me levou a questionar a razão pela qual tais frases eram ditas por profissionais de Educação Infantil que, em sua maioria, eram mulheres. Seria essa apenas uma reprodução de scripts de gênero socialmente naturalizadas ou uma reafirmação dos discursos de gênero no ambiente escolar? Quais seriam as consequências desses discursos para as crianças que estavam em processo de construção da identidade de gênero? Qual era a percepção dessas educadoras sobre gênero? De que maneira as questões de gênero atravessavam a Educação Infantil e como eram trabalhadas nesse ambiente?

A partir desse momento, o estudo sobre desigualdade de gênero tornou-se uma busca incessante epistêmica para mim. Naquele período, desenvolvi uma pesquisa relacionada às percepções das educadoras da educação infantil sobre gênero, focando nas professoras do G04 e G05 como participantes do estudo. Meu intuito era entender de que maneira essas profissionais percebiam gênero e como trabalhavam/lidavam com os atravessamentos de gênero dentro do espaço escolar. A análise revelou que o entendimento sobre o assunto era raso e restrito, o que resultava em silenciamento e anulação da capacidade de promover a igualdade e o respeito à diversidade no ambiente educacional.

Durante o mestrado, optei por intensificar a pesquisa sobre a desigualdade de gênero, concentrando-me no desprincesamento sob a ótica de um movimento insurgente que desafia a norma do princesamento, a qual, por muitas décadas, impôs uma visão rígida de feminilidade às mulheres. É um chamado à subversão, à desobediência das normas de gênero que se apresentam como atrativas, e à rejeição das coroas invisíveis que pesam sobre tantas infâncias. O objetivo é criar narrativas que incentivem fantasias libertadoras, em que os personagens não se veem limitados a roteiros fixos, mas têm a autonomia de reescrever suas próprias trajetórias.

Abordo uma subversão que ocorre com as crianças, e não sobre elas. Isso se revela na garota que decide ser o dragão em vez da princesa, e no garoto que escolhe se vestir de bailarina, recebendo respeito e quem sabe aceitação dos/as colegas e professores/as. Trata-se de uma forma de investigação que não apenas coleta informações, mas que também se permite ser impactada; que não busca apenas validar, mas compreender; que se relaciona mais com a escuta do que com a análise fria. É nesse contexto que esta dissertação se apoia: no espaço entre o brincar, o fantasiar e o embate com o mundo real.

Ao longo da trajetória da humanidade, a mulher esteve (e continua a estar) em contextos marcados pela violência, exploração, discriminação, desvalorização e subordinação em relação ao homem. Esses contextos são sustentados por uma cultura patriarcal e machista que, durante séculos, estabeleceu uma disparidade de gênero que aprisiona, exclui, controla, aliena e oprime o feminino. As maneiras como essa desigualdade se revelam são diversas, e uma de suas representações pode ser encontrada nos contos de fadas tradicionais da literatura infantil, assim como nos brinquedos e atividades destinadas aos pequenos.

"Branca de Neve", "Cinderela", "A Bela Adormecida", "A Pequena Sereia" e "Rapunzel" são alguns contos de princesas clássicos que trazem em sua construção o que Beauvoir (2016) chama de mito feminino: mecanismo socialmente criado para padronizar o comportamento das mulheres. Nesses contos, as princesas são representadas em sua grande maioria por jovens belas, brancas, magras, loiras, meigas, educadas, frágeis e dependentes do resgate de príncipes (fortes, belos e corajosos) para viverem felizes para sempre.

Construções literárias que só reforçam a desigualdade de gênero ao associar ao masculino a força, a razão e a atividade e, ao feminino a beleza, fragilidade, o emotivo e o passivo. Sendo assim, esta dissertação de mestrado tem como objeto de estudo o "Desprincesamento" e se propõe, por objetivo geral, analisar de que forma as meninas da pré-escola do G05 acessam a ideia de princesa e quais representações sociais são construídas. Tem por objetivos específicos: identificar os marcadores de gênero na Educação Infantil; compreender como práticas pedagógicas podem contribuir para desconstruir representações de gênero associados à figura da princesa; e, problematizar uma formação docente voltada à uma educação antissexista.

A organização dessa proposta está estruturada em cinco capítulos, sendo este capítulo introdutório a primeira seção. Intitulado **Era uma vez.... Outra história: Um chamado a liberdade**, apresento esta pesquisa, entrelaçada ao que me move e o que me inspira como mulher, mãe, educadora e pesquisadora, destacando contribuições significativas para a realização dela, justificando a relevância social e acadêmica deste trabalho.

No Capítulo 2, intitulado **Tecendo métodos com fios de resistência: A pesquisa do desprincesamento na prática**, descrevo os caminhos escolhidos para

alcançar os objetivos da pesquisa. Guiado pela metodologia qualitativa de cunho etnográfico, o trabalho se fundamenta na narrativa (auto)biográfica.

No Capítulo 3, intitulado **O que é ser princesa: Construções sociais e simbólicas**, discuto como essa produção literária influenciou e influencia a construção de identidades femininas. O princesamento, enquanto construção discursiva, carrega consigo efeitos concretos na constituição subjetiva de meninas e meninos, ao indicar papéis sociais específicos a serem desempenhados e ao estabelecer uma hierarquização simbólica entre os gêneros. Entendendo o discurso como mecanismo de manutenção de poder, o compromisso dessa pesquisa é possibilitar articulações pedagógicas que problematizem o lugar de princesas imposto às meninas, possibilitem fissuras e superação dessa cultura machista que dita como deve ser e fazer-se mulher.

No Capítulo 4, intitulado **Cenas do Desprincesamento: Brincadeiras, Corpos e Escutas**, a discussão se volta para a maneira como as crianças ressignificam os discursos de gênero por meio das interações cotidianas, especialmente nas narrativas e nas formas de ocupar o espaço. Esses momentos revelam práticas que tensionam expectativas tradicionais associadas ao “ser princesa”, permitindo que os corpos infantis experimentem outras performances possíveis, menos normativas e mais ligadas à autonomia e ao protagonismo. Assim, as escutas sensíveis realizadas pela pesquisadora tornam-se fundamentais para compreender como os sujeitos infantis elaboram, recusam ou reinventam modelos impostos, produzindo sentidos que desafiam discursos hegemônicos sobre feminilidade e comportamento ideal.

No Capítulo 5, intitulado **Considerações em movimento**, deixo minhas impressões sobre o impacto do desprincesamento na formação das crianças e algumas provocações sobre novas possibilidades de ser e existir como mulher em uma sociedade não sexista; de pensar e agir na perspectiva do (des)governo do corpo e comportamento feminino normalizado; de resistir e superar as imagens socialmente produzidas sobre o feminino/masculino que por séculos nos oprimem e silenciam.

Os participantes deste estudo são meninas do G05 da Educação Infantil. A seleção do Grupo 05 se fundamenta no fato de que essa faixa etária demonstra maior autonomia, compreensão simbólica e assimilação de valores, normas e papéis sociais que são repassados pela família, a sociedade, a mídia e a escola. As crianças desse grupo já possuem a capacidade de refletir a respeito dos papéis sociais que lhes são

atribuídos, o que facilita o desenvolvimento de uma feminilidade autônoma (quando discutida), livre das representações normativas de gênero que restringem suas potencialidades.

A inclusão dos/as professores/as como colaboradores/as nesta pesquisa é fundamentada em sua capacidade de agir, impactando diretamente a formação de valores, identidades e representações de gênero. O/a professor/a exerce um papel crucial na perpetuação ou desconstrução de discursos e práticas relacionados a representações de gênero. No ambiente escolar, ele/a molda as subjetividades das crianças por meio da escolha de abordagens pedagógicas. Ao oferecer experiências educativas que expandam o repertório simbólico dos/as alunos/as, questionando estereótipos e possibilitando outras formas de ser, os/as educadores/as contribuem para o desenvolvimento de competências que promovem uma educação mais equitativa, crítica e interseccional.

Antoni Zabala (1998) é uma referência importante quando se fala de prática educativa. Sua centralidade na pesquisa está na medida em que docentes problematizam normas de gênero na Educação Infantil não se limitando ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, mas demandam competências relacionais, comunicativas e interseccionais. Ao promover experiências que desafiam construções sociais de gênero e ampliam os horizontes simbólicos da criança, educadores e educadoras contribuem para a constituição de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e transformadora em diferentes espaços sociais.

Considero que discutir e trabalhar a desigualdade de gênero na perspectiva do desprincesamento na/para Educação Infantil é importante e necessária no sentido de provocar a construção de um movimento contra hegemônico que busca a partir da idade tenra fomentar tessituras e fissuras na forma como educam nossas crianças. Ao longo da história, o conhecimento foi estruturado e produzido a partir de uma lógica androcêntrica, invisibilizando as contribuições e vivências das mulheres. O estudo sobre o lugar da mulher no mundo, especialmente desde a infância, torna-se fundamental para romper com esse silenciamento histórico e simbólico. Ao situar a mulher como sujeito, não apenas do discurso, mas também da ação e da transformação social, reconhece-se sua capacidade de produzir conhecimento, intervir nas estruturas sociais e, sobretudo, redefinir seu próprio percurso. Esta perspectiva é essencial para uma pedagogia crítica e emancipatória, especialmente quando pensamos na formação feminina desde a tenra idade.

Como afirma Joan Scott (1990), o gênero deve ser compreendido como uma categoria útil de análise histórica, pois é por meio dele que se estruturam relações de poder e se constroem desigualdades. Portanto, ao trazer a mulher como sujeito de sua própria história, desafiamos a naturalização da subalternidade e lançamos luz sobre os processos de construção social que a marginalizaram. Essa discussão torna-se ainda mais pertinente no campo educacional, onde práticas pedagógicas e currículos, muitas vezes, continuam reforçando modelos tradicionais de feminilidade e exclusão de vozes femininas.

Estudar as mulheres como sujeitos do mundo também exige pensar criticamente os modos como as feminilidades são construídas desde a infância. O imaginário social, por meio de brinquedos, histórias, filmes e práticas escolares, ainda projeta sobre muitas meninas ideais de passividade, delicadeza e espera — marcas profundas do chamado processo de princesamento. Esse processo, como explica Djamila Ribeiro (2017), constitui um dos mecanismos pelos quais se institui um modelo hegemônico de feminilidade que serve às estruturas patriarcais e racistas da sociedade.

Assim, o estudo sobre o desprincesamento busca problematizar esse modelo dominante, reconhecendo que existem múltiplas formas de ser mulher, atravessadas por marcadores sociais como raça, classe e contexto histórico, e propondo a construção de outras possibilidades de existência que não estejam atreladas à submissão, ao silenciamento e à docilidade compulsória.

Além disso, Bell Hooks (2018) enfatiza que o processo educativo deve ser libertador e transformador. Quando meninas são inseridas em um sistema educacional que não contempla suas subjetividades, histórias e potências, esse sistema falha em sua missão de formação plena. Portanto, estudar a mulher como sujeito implica também ressignificar os espaços escolares e acadêmicos, abrindo-os para novas narrativas, epistemologias e experiências de mundo.

Cabe ainda apontar que a construção da mulher como sujeito não é apenas um projeto político, mas também epistemológico. A ciência, por muito tempo, desconsiderou saberes femininos ou os classificou como “menores”, “subjetivos” ou “intuitivos”. Descolonizar o saber é, portanto, reposicionar as mulheres como produtoras de conhecimento válido, crítico e transformador. Isso exige uma abordagem interseccional, como propõe Kimberlé Crenshaw (2002), ao considerar

que raça, classe e gênero se entrelaçam na experiência das mulheres, especialmente das mulheres negras, indígenas e periféricas.

Nesse sentido, o desprincesamento surge como uma chave conceitual e metodológica para desatar os nós simbólicos que atam as meninas a papéis de espera, cuidado unilateral e submissão. É uma proposta de insurgência pedagógica e política, que não se limita à rejeição de estereótipos, mas que propõe novas linguagens, imagens e práticas educativas. Situar a mulher como sujeito no/para o mundo desde a infância é, portanto, um compromisso ético com a transformação das estruturas que produzem exclusões, desigualdades e violências.

Se a escola é um dos primeiros espaços de socialização formal, é imprescindível que ela se torne um ambiente no qual meninas possam ser autoras de sua própria narrativa e não apenas personagens coadjuvantes de uma história contada por outros. O estudo sobre o feminino, em suas múltiplas formas e atravessamentos, contribui não só para a equidade de gênero, mas para a ampliação da própria democracia. Afinal, quando mulheres são reconhecidas como sujeitos no/para o mundo, o mundo se torna mais plural, justo e verdadeiramente humano.

O universo simbólico do “princesamento” — conceito que remete à formação de meninas a partir de ideais tradicionais de feminilidade, docilidade e beleza — tem sido amplamente difundido por meio da literatura infantil, das mídias e da cultura de consumo voltada à infância. Contudo, tal universo é estruturado com base em padrões eurocentrados de beleza e comportamento, excluindo sistematicamente meninas negras de qualquer possibilidade de identificação. Essa exclusão não é apenas estética, mas política e existencial. Ser princesa, nesse imaginário, é ser branca, magra, de cabelos lisos, delicada, submissa e, muitas vezes, resgatada por um príncipe. O que se observa, portanto, é a construção de um ideal feminino que desumaniza e silencia corpos que fogem a esse padrão — especialmente os corpos negros.

A ausência das meninas negras no campo do princesamento denuncia uma lógica de exclusão racial que atravessa os processos de socialização desde a infância. Djamila Ribeiro (2017) e Nilma Lino Gomes (2019) alertam que o racismo se manifesta de forma sofisticada nos símbolos culturais, tornando invisível a existência de meninas negras como sujeitos de desejo, potência e protagonismo. Quando não se reconhecem nas narrativas que consomem, essas crianças são levadas a rejeitar suas características, o que impacta profundamente sua autoestima, sua construção

identitária e sua projeção de futuro. O princesamento, nesse contexto, é um instrumento de reprodução do racismo estrutural que desautoriza a humanidade das meninas negras ao excluí-las da categoria de “princesas”.

Além da exclusão simbólica, há também uma dimensão material. As bonecas, fantasias e objetos associados ao imaginário da princesa, em geral, não representam traços afrocentrados, e quando o fazem, isso ocorre de forma esporádica e com limitações. Mesmo com avanços como o surgimento da personagem Tiana, primeira princesa negra da Disney, sua narrativa é permeada por estereótipos e limitações que a distanciam do pleno pertencimento ao universo encantado que outras personagens brancas usufruem.

Segundo Patrícia Hill Collins (2019), o controle simbólico das imagens das mulheres negras opera para limitar seus papéis sociais e impor visões desumanizadas de sua subjetividade. Funcionam como mecanismos ideológicos que naturalizam hierarquias sociais, associando mulheres negras a papéis específicos — como a figura da mulher hipersexualizada, da trabalhadora subserviente ou da mulher forte que suporta tudo — invisibilizando sua complexidade subjetiva e suas múltiplas formas de existência. Esses enquadramentos não apenas limitam oportunidades sociais, mas também influenciam a forma como as próprias mulheres negras são percebidas e tratadas institucionalmente.

A interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), ajuda a compreender essa ausência como resultado da sobreposição de opressões que incidem sobre meninas negras: racismo, sexismo e, muitas vezes, pobreza. Tais marcadores não operam de forma isolada, mas se entrelaçam, criando camadas de exclusão que afastam essas meninas dos espaços de representação e reconhecimento. Ao mesmo tempo, tal ausência revela a urgência do desprincesamento como uma prática pedagógica e política que desafia os modelos de feminilidade impostos e promove outras formas de ser menina — formas que incluam resistência, potência, ancestralidade, liderança e beleza plural.

Importante notar que essa exclusão não é fruto de descuido, mas de um projeto de sociedade que constrói a branquitude como norma e superioridade. O não reconhecimento das meninas negras como dignas de afeto, beleza ou heroísmo é uma forma de violência simbólica que legitima outras formas de violência concretas. Conforme denuncia Lélia Gonzalez (1984), o racismo no Brasil opera por meio do mito da democracia racial, mascarando desigualdades profundas. Ao naturalizar a

ausência de meninas negras no campo do princesamento, legitima-se uma estrutura racista que precisa ser urgentemente confrontada.

O desprincesamento, nesse contexto, não é uma simples crítica à figura da princesa em si, mas um movimento insurgente que propõe uma ruptura com o imaginário colonizador. Trata-se de criar e visibilizar novas narrativas que incluam meninas brancas e negras como protagonistas de suas histórias — não como exceção ou concessão, mas como reconhecimento pleno de sua humanidade e de suas múltiplas formas de ser. O trabalho educativo, portanto, deve se comprometer com essa transformação, promovendo práticas que valorizem a diversidade étnico-racial desde a infância e desconstruam os estereótipos herdados.

É necessário afirmar: meninas negras não precisam se encaixar em um molde eurocêntrico para serem reconhecidas como potentes, belas ou dignas de amor. Precisam, sim, ser vistas, ouvidas, representadas e respeitadas em sua plenitude. A ausência no campo do princesamento é um chamado à ação. É hora de ampliar o repertório de imagens e símbolos que moldam a infância, para que todas as meninas possam se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias.

O debate sobre o desprincesamento — entendido como a desconstrução crítica do modelo tradicional de feminilidade baseado em padrões patriarcais, eurocêntricos e heteronormativos — ainda é incipiente nos espaços institucionais de pesquisa e produção de conhecimento no Brasil. Um levantamento inicial junto às principais bases de dados e órgãos de fomento e sistematização científica, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, os Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGEs e acervos como o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, revela uma incipiência de estudos que tratem diretamente dessa temática.

O que se observa, em grande parte da produção acadêmica, são trabalhos que dialogam com a temática ao abordar representações de gênero na infância, práticas pedagógicas feministas e críticas à cultura midiática. No entanto, nem sempre essas produções mobilizam diretamente o termo “desprincesamento” ou o desenvolvem como categoria analítica central.

O termo “desprincesamento” tem emergido, sobretudo, em contextos educativos e sociais, sendo associado a práticas voltadas à problematização de modelos normativos de feminilidade. Sua origem pode ser localizada em iniciativas

como as desenvolvidas no Escritório de Proteção aos Direitos da Infância, no Chile, onde oficinas buscavam promover o empoderamento de meninas a partir da desconstrução de narrativas tradicionais de gênero.

Além disso, o termo vem sendo utilizado em diferentes produções — como projetos educativos, cursos, literatura infantil e trabalhos acadêmicos — indicando sua circulação em múltiplos espaços. Estudos como os de Smyl e Santos (2017), Mariz e Rodrigues (2019), Marin e Martins (2019), e Oliveira (2024) evidenciam aproximações com a temática, ainda que nem sempre a nomeiem diretamente como “desprincesamento”.

Nesse sentido, mais do que uma ausência de pesquisas, o que se observa é um campo em construção, no qual o desprincesamento aparece como uma noção em disputa, ainda em processo de consolidação teórica e metodológica no âmbito acadêmico.

O que se observa, na maioria dos casos, são trabalhos fragmentados que tangenciam o tema sob a ótica das representações de gênero na infância, das práticas pedagógicas feministas ou da crítica à cultura midiática, sem, no entanto, nomearem ou desenvolverem o conceito de desprincesamento com profundidade teórica e metodológica.

Essa lacuna evidencia não apenas uma ausência de pesquisas, mas também o não reconhecimento institucional do desprincesamento como campo legítimo de investigação acadêmica. Conforme argumenta Bell Hooks (2018), o silêncio institucional em torno de determinadas pautas não é neutro, mas reflexo da manutenção de uma ordem epistêmica que privilegia saberes brancos, masculinos e hegemônicos. Ao ignorar debates que partem da experiência de meninas e mulheres dissidentes da norma — negras, indígenas, periféricas, lésbicas, trans, gordas — as agências de pesquisa perpetuam um modelo de ciência que exclui epistemologias feministas interseccionais e insurgentes.

A ausência do desprincesamento nas produções científicas compromete, inclusive, a própria formação docente e a capacidade da escola de refletir criticamente sobre os modos como a feminilidade é ensinada, representada e performada desde a infância. Trata-se de um silenciamento que afeta diretamente o campo da educação, pois impede a circulação de saberes que problematizam a romantização da submissão feminina, a erotização precoce das meninas e os padrões normativos de comportamento impostos às crianças com base em seu gênero.

A escola, enquanto espaço de formação e, ao mesmo tempo, de possibilidade de ruptura, precisa ser equipada com ferramentas teóricas que permitam o enfrentamento desses modelos. Mas isso só será possível quando as universidades e agências de pesquisa reconhecerem o desprincesamento como um campo relevante, legítimo e urgente.

Além disso, a baixa incidência do termo “desprincesamento” em eventos científicos de grande alcance, como os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ou em repositórios de teses e dissertações, como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, não deve ser interpretada como ausência de discussões sobre feminilidade na infância. É importante considerar que tais espaços possuem dinâmicas específicas de acesso, circulação e seleção de trabalhos, o que pode limitar a visibilidade de determinadas produções.

Nesse sentido, ainda que existam grupos de trabalho consolidados, como o GT 23 e o GT 0 a 6, que acolhem pesquisas relacionadas às temáticas de gênero e infância, a circulação do termo “desprincesamento” nesses contextos ainda se mostra restrita. Tal cenário sugere não uma inexistência de debates críticos, mas a predominância de outras categorias analíticas para abordar a temática, muitas vezes sem nomear diretamente as práticas e reflexões que este estudo busca evidenciar. Assim, mais do que indicar uma ausência, esse movimento aponta para disputas conceituais e terminológicas no campo, bem como para a necessidade de ampliar o reconhecimento de abordagens que considerem os atravessamentos de raça, classe, território e orientação sexual na construção das feminilidades na infância.

Além disso, a ausência do termo em eventos científicos de grande alcance, como os encontros da ANPEd ou nos repositórios de teses e dissertações da CAPES, demonstra que as discussões sobre feminilidade na infância ainda se mantêm sob o domínio de perspectivas tradicionais, que não contemplam suficientemente os atravessamentos de raça, classe, território e orientação sexual.

O desprincesamento, enquanto conceito crítico e contra hegemônico, desafia diretamente essas perspectivas, propondo uma nova gramática para pensar o feminino, que não se limita a papéis normativos nem a idealizações estéticas. Como destaca Grada Kilomba (2019), o conhecimento é um território político, e aquilo que é legitimado como digno de pesquisa revela muito sobre as estruturas de poder que sustentam o campo científico.

A escassez de estudos também revela uma inércia das políticas públicas de incentivo à pesquisa em reconhecer a potência transformadora do desprincesamento. Enquanto temas como empoderamento feminino, igualdade de gênero e violência contra a mulher têm conquistado espaços — ainda que com limitações — o debate sobre a desconstrução dos ideais de princesamento desde a infância permanece marginal. Tal invisibilização impede a formulação de políticas educacionais que considerem a infância como campo estratégico para a ruptura com os ciclos de reprodução do sexismo. A ausência de pesquisas também dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas libertadoras que considerem as crianças como sujeitos críticos, capazes de questionar e reimaginar os modos de ser mulher e ser menina.

É preciso, portanto, tensionar as estruturas que definem o que pode ou não ser pesquisado, abrindo espaço para epistemologias dissidentes que tratem da infância sob uma ótica feminista, antirracista e decolonial. O desprincesamento não é uma pauta superficial, mas uma chave para compreender como se dá a formação da subjetividade feminina desde os primeiros anos de vida. Ignorá-lo é ignorar a complexidade da construção social do gênero e perder uma oportunidade crucial de transformar os processos educativos em direção a uma sociedade mais justa e plural.

Em suma, a ausência do desprincesamento nos órgãos de fomento, nos eventos acadêmicos e nos programas de pós-graduação representa um apagamento estratégico de uma pauta que ameaça os alicerces simbólicos do patriarcado. Reverter esse cenário implica reconhecer o valor epistêmico das experiências de meninas que desafiam os moldes da princesa tradicional, e investir na produção de saberes que as coloquem no centro da análise, não como exceção, mas como potência.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia, responsável por formar os profissionais que atuarão diretamente nos processos de construção subjetiva e educacional das crianças, tem deixado de incluir em seus currículos debates fundamentais sobre os modos de ser mulher desde a infância, entre eles o desprincesamento.

Ainda hoje, a formação pedagógica tem incorporado, de maneira crescente, discussões relacionadas a gênero, diversidade e direitos humanos, refletindo avanços importantes no campo educacional. Pesquisas como as de Suyan Pires, Paola Zordan e Michele Leguiça evidenciam que a problematização das representações de feminilidade na infância já vem sendo desenvolvida em diferentes perspectivas,

inclusive no que se refere à crítica ao amor romântico e aos modelos tradicionais de princesas.

No entanto, observa-se que tais discussões nem sempre se articulam de forma sistemática às práticas pedagógicas cotidianas, podendo ocorrer de maneira pontual ou fragmentada em determinados contextos formativos. Nesse cenário, o termo desprincesamento emerge como uma possibilidade de nomear e tensionar práticas e discursos que já vêm sendo construídos, contribuindo para dar visibilidade a processos de resistência e ressignificação das feminilidades na infância.

Ainda hoje, a formação pedagógica segue orientada por uma matriz curricular que, embora inclua conteúdos relacionados a gênero, diversidade e direitos humanos, o faz de maneira superficial, pontual ou desvinculada de práticas efetivas que problematizem a cultura do princesamento imposta às meninas desde tenra idade. Essa lacuna compromete a possibilidade de formar educadores e educadoras capazes de identificar e questionar criticamente os dispositivos simbólicos, sociais e escolares que sustentam as construções tradicionais do feminino.

A ideia de desprincesamento, como uma estratégia educativa de resistência e inovação, estabelece uma conexão direta com a visão exposta por Marta Alencar dos Santos, Carla Cristina dos Santos de Jesus e Amanaiara Conceição de Santana Miranda no texto “Formação sobre gênero e sexualidade em educação infantil” (2021). Ambas as propostas compartilham uma análise incisiva das normas de gênero e sexualidade que permeiam o ambiente escolar, especialmente na educação infantil, e se fundamentam teoricamente em epistemologias feministas negras, interseccionalidade e práticas de educação crítica e emancipatória.

No texto, a autora destaca a necessidade de abordar gênero e sexualidade como aspectos fundamentais da infância, levando em conta a influência do racismo e da colonialidade (Alencar; Jesus; Miranda, 2021). A capacitação de professoras/as é vista como um espaço essencial para desafiar os estereótipos que permeiam os discursos pedagógicos e a estrutura da infância. Esse processo formativo visa não apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à criação de novas perspectivas e práticas educacionais, permitindo que as educadoras se tornem agentes de mudança social.

O desprincesamento apresenta-se de maneira simbólica e prática na rotina das crianças, ao incentivar a desconstrução do modelo da princesa — uma figura central nas histórias infantis, que encarna um ideal de feminilidade branca, submissa e

heteronormativa. Como aponta Alencar, Jesus e Miranda (2021, p. 130), “a falta de discussões sobre sexualidade e gênero na formação inicial e continuada dos educadores contribui para a perpetuação de métodos pedagógicos que reforçam normas e exclusões.” O desprincesamento, portanto, surge como uma alternativa a essa lacuna, sugerindo novas maneiras de narrar histórias, brincar e viver a infância. As duas propostas têm em comum o empenho em considerar a infância como um espaço tanto político quanto emocional. Segundo Alencar, Jesus e Miranda (2021, p. 132), é essencial “prestar atenção às crianças, entendendo suas vivências e formas de estar no mundo como válidas, significativas e influenciadas por dinâmicas de poder”.

Nesse sentido, a formação de professores/as proposta por ela prepara o terreno para que o desprincesamento se efetive como prática pedagógica insurgente — seja nos livros escolhidos, nos penteados permitidos, nas personagens inventadas ou nas conversas cotidianas. Trata-se de uma articulação entre o plano formativo e o plano simbólico, entre o discurso pedagógico e as experiências sensíveis das crianças.

Conforme destacado por Alencar, Jesus e Miranda (2021, p. 127), é indispensável “transcender o medo, a omissão e o constrangimento que envolvem as discussões sobre corpo, desejo e diversidade na infância”. Nesse contexto, o desprincesamento surge como uma prática tanto afetiva quanto estética de resistência. Essa abordagem não apenas questiona as convenções, mas também sugere modos inovadores de brincar, sonhar e viver, promovendo um desenvolvimento infantil que seja mais genuíno, diverso e libertador.

A cultura do princesamento – caracterizada pela romantização da submissão feminina, da beleza eurocêntrica, da passividade e da dependência emocional – é amplamente difundida nos materiais escolares, nos brinquedos, nas narrativas infantis e nas mídias consumidas pelas crianças. No entanto, essa temática raramente é tematizada de forma crítica nos cursos de Pedagogia. A ausência do debate sobre o desprincesamento impede que futuros docentes sejam preparados para atuar de maneira emancipadora diante desse conteúdo. Como apontam Scott (1995) e Louro (1997), os processos de formação de gênero não ocorrem de maneira neutra: são mediados por discursos, práticas e instituições, entre elas, a escola. Se o currículo formador dos/as educadores/as ignora essas questões, a tendência é que elas também sejam ignoradas na prática pedagógica.

É importante frisar que o desprincesamento não se refere apenas à recusa das princesas da Disney ou à rejeição de produtos culturais femininos, mas sim a uma postura crítica frente aos ideais de feminilidade que são impostos às meninas desde pequenas, e que se reproduzem, muitas vezes, na própria atuação docente. Ao naturalizar a doçura, a delicadeza e o comportamento calmo como atributos "femininos", muitas vezes os(as) professores(as) acabam reforçando estereótipos sem se dar conta. A ausência de uma formação crítica nesse sentido impossibilita a construção de uma pedagogia feminista e antissexista, como propõem autoras como Hooks (2013), Collin (2019) e Silva (2014).

A ausência do desprincesamento no currículo da Pedagogia também contribui para a perpetuação de práticas escolares que reproduzem o sexismo de forma sutil, mas poderosa. A divisão de tarefas por gênero, a forma como se elogia as crianças ("princesa", "valente", "delicada", "forte"), a escolha dos livros lidos em sala e até os projetos pedagógicos anuais refletem essa lógica. Formar pedagogas e pedagogos sem discutir criticamente esses processos é condená-los à reprodução inconsciente de práticas que reforçam a desigualdade de gênero desde a infância.

Além disso, ignora-se que meninas negras, pobres, periféricas ou fora do padrão hegemônico nunca ocuparam esse lugar idealizado de "princesa", sendo socialmente empurradas para papéis de subalternidade e responsabilização precoce, como apontam Carneiro (2005) e Kilomba (2019). Em síntese, meninas negras e periféricas não são vistas como "princesas" porque o próprio conceito foi historicamente construído para excluir certos corpos e privilegiar outros. Questionar esse imaginário é possibilitar a construção de novas narrativas que ampliam as formas de existência e subjetivação das meninas negras, deslocando-as de lugares historicamente impostos e abrindo espaço para experiências plurais de infância, autonomia e resistência.

Outro fator alarmante é o distanciamento entre os conteúdos abordados na universidade e os desafios enfrentados na prática educativa, sobretudo em contextos periféricos e racializados. Como ensinar sobre diversidade de gênero se os próprios currículos não enfrentam a normatividade branca, cristã e patriarcal que estrutura os materiais e as práticas escolares? Como pensar uma educação libertadora se não se discute que a ideia de "princesa" nunca contemplou todas as meninas? A invisibilização do desprincesamento no currículo da Pedagogia reforça a

cisnormatividade, o racismo e a naturalização da heterossexualidade compulsória, ao não problematizar os modelos que são apresentados como universais.

Inserir o desprincesamento como eixo formativo nos cursos de Pedagogia é uma urgência política, ética e epistemológica. Não se trata de um modismo ou de uma militância vazia, mas de reconhecer que a escola é um espaço de disputa simbólica, onde se constroem identidades, subjetividades e possibilidades de existência. Como Freire (1996) argumenta, educar não é uma atividade neutra, mas um ato profundamente político que envolve escolhas e valores no processo educativo. E isso inclui pensar em que modelo de feminino estamos contribuindo para perpetuar ou transformar. Uma pedagogia comprometida com a justiça social, com a equidade de gênero e com a valorização das múltiplas formas de ser mulher precisa incluir, de forma transversal, crítica e sensível, os debates sobre o desprincesamento.

Assim, a inserção desse tema nos currículos de Pedagogia não é apenas um ponto desejável, mas imprescindível. Ela proporciona fundamentos teóricos e práticos para que os/as educadores/as possam entender a importância de promover um ambiente em que as identidades das crianças sejam respeitadas e valorizadas, longe de estereótipos opressivos, celebrando sua diversidade, força, sensibilidade e autonomia. As instituições de ensino responsáveis pela formação de professores/as devem ser pioneiras ao desafiar a lógica que perpetua o "papel da mulher" desde a infância. Para isso, é fundamental que a discussão sobre o desprincesamento deixe de ser um assunto marginal e se torne central na formação de educadores/as.

A presente dissertação nasce do desejo de tensionar os discursos que moldam os modos de ser mulher desde a infância, com foco na formação subjetiva de meninas a partir da crítica ao processo cultural do *princesamento*. A escolha pelo conceito de desprincesamento como eixo central da pesquisa se ancora na necessidade urgente de desnaturalizar as representações de gênero que se instalam nos corpos femininos desde a tenra idade, impondo padrões de docilidade, beleza eurocentrada, dependência emocional e submissão como atributos desejáveis. Trata-se de uma proposta que se insere nos marcos da resistência e da insurgência feminina, mirando a desconstrução de modelos normativos e excludentes de feminilidade.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se em quatro pilares principais. O primeiro diz respeito à importância do estudo sobre o feminino como sujeito do mundo, compreendendo que repensar os papéis socialmente atribuídos às mulheres não é

apenas um gesto político, mas também uma forma de reconfigurar o espaço que ocupam na sociedade e nos processos educativos.

O segundo tópico evidencia a ausência de meninas negras no campo do princesamento, denunciando o apagamento histórico e simbólico de suas existências na construção do imaginário feminino idealizado. O terceiro ponto aborda a lacuna de estudos sobre desprincesamento nas principais agências e repositórios acadêmicos do país, como CAPES, ANPED, PPGE e Biblioteca Nacional, revelando a necessidade de legitimar esse campo de estudo como tema relevante e urgente para a pesquisa educacional e feminista. Por fim, o quarto tópico discute a invisibilização do tema nos currículos dos cursos de Pedagogia, destacando o quanto a ausência dessa discussão compromete uma formação docente crítica, sensível à diversidade e comprometida com a emancipação de meninas e mulheres.

Ao articular esses eixos, esta pesquisa pretende colaborar com os debates contemporâneos sobre gênero, infância, raça e educação, afirmando o desprincesamento como uma prática pedagógica e política de resistência, que valoriza outros modos possíveis de existir enquanto menina e mulher no mundo.

Considerando os pontos abordados, é claro que há uma necessidade de estabelecer o desprincesamento como um campo de pesquisa respeitável, especialmente nas áreas das ciências da educação e nas abordagens pedagógicas direcionadas à infância. A presença da cultura do princesamento vai além de uma simples questão estética ou simbólica na rotina das crianças; ela se configura como um projeto normativo que define padrões de feminilidade, organizando corpos, identidades e vivências desde os primeiros anos de vida, determinando quem pode ser vista como "princesa" — e, conseqüentemente, quem é sistematicamente excluído dessa narrativa.

A falta de representação de meninas negras nesse contexto, a limitada investigação nas instituições de pesquisa e a omissão do tema nos currículos de formação de professores e professoras evidenciam como a continuidade desses discursos é mantida por silêncios institucionais. É a partir desses silêncios que esta pesquisa se posiciona. Ao reivindicar o desprincesamento como tema de estudo, busca-se também reconfigurar os fundamentos do que se compreende sobre infância, identidade feminina e formação de docentes.

É fundamental que a Pedagogia, tanto como ciência quanto como prática social, empenhe-se em proporcionar uma formação que reconheça a complexidade

das construções de gênero durante a infância. Isso significa romper com os binarismos, questionar as estruturas de poder que sustentam o sexismo e reconhecer que meninas, em sua pluralidade, têm o direito de imaginar, experimentar e exercer múltiplos modos de ser. Com esta dissertação, busca-se abrir espaço para que outras vozes, histórias e possibilidades floresçam — sem coroas impostas, sem castelos inalcançáveis, mas com chão firme, olhos despertos e liberdades para existir.

2. TECENDO MÉTODOS COM FIOS DE RESISTÊNCIA: A PESQUISA DO DESPRINCESAMENTO NA PRÁTICA

Investigar o desprincesamento na Educação Infantil exige um percurso metodológico que vá além das ferramentas técnicas de coleta de dados. Exige escuta e olhar atento ao que se revela nos pequenos gestos, brincadeiras, silêncios ou ruídos cotidianos. Por isso esse capítulo apresenta caminhos marcados por tensionamentos, deslocamentos e escolhas éticas, estéticas e políticas. Ao optar por “tecer” métodos com fios de resistência, compreendo que a pesquisa se constitui como um fazer que se constrói entre enredos e desmanches – como quem desfaz o bordado de uma princesa para costurar outras formas de ser, estar e fazer-se menina.

A observação participante, os registros de campo, as entrevistas com docentes e as oficinas com as crianças compõem a tessitura desta investigação, marcada por um compromisso ético com as infâncias e com a transformação das práticas pedagógicas. A ética não se limitará apenas às questões burocráticas, mas se materializará nas escolhas cotidianas, no modo de escutar sem invadir, no cuidado ao interpretar e no compromisso com a transformação social. Tudo isso entrelaçado com uma postura investigativa que se recusa a aceitar o conto de fadas como destino inevitável. Afinal, pesquisar desprincesamento é também assumir uma posição ética diante das infâncias e dos saberes que elas produzem.

Desde muito cedo é ensinado as meninas que há comportamentos “adequados” a serem seguidos. Família, escola, religião e mídia são as principais instituições transmissoras dessa instrução, que por séculos impôs às mulheres formas de ser, estar e fazer-se feminina. Uma feminilidade amável, dócil e delicada muito bem representada pelas princesas clássicas dos contos de fadas que são valorizadas por características que refletem apenas beleza, fragilidade e submissão.

Segundo Carvalho (2009, p. 68), a escola reforça essa distinção ao valorizar a força, heroísmo e virilidade nos meninos, enquanto as meninas são incentivadas a serem delicadas, bonitas e maternais: “acontece um incentivo para que os meninos sejam fortes, heroicos e viris, enquanto as meninas devem ser delicadas, embelezadas e maternais”.

Jane Felipe, em seu artigo *Infância, gênero e sexualidade* (2000), chama a atenção para como a escola, desde os primeiros tempos do século XX, tem exercido um papel importante na construção das identidades de gênero das crianças. A autora

sinaliza que, através de livros didáticos, orientações para professores/as e práticas pedagógicas, foram criadas normas rígidas sobre como meninos e meninas “devem” agir e se comportar. Meninos que demonstravam traços considerados femininos, por exemplo, muitas vezes eram vistos como “problemas” e até indicados para acompanhamento psicológico. Isso revela que a escola, longe de ser um espaço neutro, atua como um lugar de controle, onde se espera que as crianças se encaixem em modelos específicos de masculinidade e feminilidade. Quando isso não acontece, essas diferenças acabam sendo interpretadas como algo errado ou anormal.

Essas regras que a escola impõe estão muito ligadas às ideias patriarcais que ainda estruturam nossa sociedade. Por um lado, espera-se que as meninas sejam delicadas, gentis e cuidadosas; por outro, os meninos devem ser fortes, ativos e líderes. Esse padrão, que muitas vezes parece natural, na verdade limita as possibilidades de expressão das crianças e reforça a desigualdade entre os gêneros. Além disso, essas expectativas são incorporadas no dia a dia escolar – desde as atividades que são oferecidas até as brincadeiras incentivadas e os tipos de comportamento valorizados.

Para Jane Felipe (2000), essa forma de educar os corpos e as identidades das crianças acaba silenciando as diferenças e impondo um modelo único, baseado na experiência masculina, branca e heterossexual como padrão universal. Isso impede que outras formas de ser e existir sejam reconhecidas e respeitadas. Por isso, o que ela chama de “desprincesamento” nas escolas – ou seja, a tentativa de desconstruir esses padrões rígidos de gênero – é fundamental para que meninas e meninos possam se desenvolver sem os limites que essas normas impõem. O desprincesamento não é apenas sobre tirar a ideia da princesa como única referência para as meninas, mas sobre ampliar o leque de possibilidades para todos, rompendo com a ideia de que o feminino deve ser passivo e o masculino, dominante.

Dessa maneira, a escola precisa se tornar um espaço onde gênero e sexualidade sejam temas abertos para discussão, e não apenas questões invisibilizadas ou tratadas como naturais e imutáveis. Ao reconhecer que as normas de gênero são construções sociais e não verdades absolutas, os educadores podem criar ambientes mais acolhedores e inclusivos, que respeitem as diferenças e promovam a igualdade. Isso significa olhar com atenção para as práticas do dia a dia — desde o material didático até a forma como os professores interagem com as crianças — para garantir que não estejam reproduzindo preconceitos ou exclusões.

Portanto, o debate sobre gênero na escola, que Jane Felipe (2000) tanto reforça, não é apenas um tema atual, mas uma necessidade histórica urgente. Para construir uma educação verdadeiramente justa e democrática, é fundamental pensar em como desmontar essas antigas estruturas que limitam a infância e a identidade das crianças, permitindo que todas tenham espaço para crescer e se expressar plenamente, sem medo de serem quem são.

Ao impor às meninas a necessidade de se encaixarem nos ideais estabelecidos pelo imaginário simbólico das princesas clássicas uma série de conflitos se estabelecem, seja pela não conformidade com os padrões estabelecidos, seja pela relação de poder que se instaura. *Habitus* que nomeiam e reproduzem condutas, estabelecendo modos de ser, docilizando corpos, inferiorizando e controlando sexualidades. Formas de opressão que, no limiar dos tempos, foram e vão determinando limites e impondo práticas que sustentaram e sustentam processos de silenciamento e subalternidade, favorecendo aos mais “fortes” (na maioria das vezes o homem hetero, branco e burguês) maiores privilégios sociais, apropriação do poder político, econômico, de escolha e de decisões de forma individual e majoritária.

Comportamentos impostos ao gênero refletem características limitantes e limitadoras diretamente relacionadas ao patriarcado (autoridade do homem representada pela figura do pai) e ao machismo (conjunto de práticas, comportamentos e frases considerados ofensivos contra o gênero feminino). A escola, por ser um espaço formativo, normativo e transformador, que educa e forma para a vida, precisa romper com essa cultura que favorece a assimetria de gênero, dispondo de ambientes e profissionais que criem mecanismos de promoção da prática de valores, igualdade e respeito entre pessoas de sexos e sexualidades diferentes e que o convívio seja livre de preconceitos e visões distorcidas sobre a relação de gêneros.

O desprincesar nas escolas vai de encontro ao sistema de ideias do androcentrismo intimamente ligado à noção de patriarcado que não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também à forma como as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento justo e igualitário à sabedoria e experiência feminina. Discutir e trabalhar o desprincesamento com/para as crianças da/na Educação Infantil, constitui uma tarefa necessária. Esse movimento, permitirá as escolas desenvolverem uma educação feminista antissexista que tensione os rótulos de gênero e os padrões de beleza

impostos; que problematize a divisão das tarefas domésticas; a centralidade dos homens na vida das mulheres; o ser mãe para tornar-se mulher; a inferioridade intelectual/física feminina; a permissividade a relacionamentos tóxicos; o feminicídio...

Desprincesar é um ato de caráter político, pois implica uma tomada de posição ideológica que ultrapassa o âmbito cultural e se insere em aspectos sociais, históricos e econômicos. O rompimento com os scripts de gênero possibilita uma infância e futura vida adulta sem entraves, fantasias irreais, livre de rótulos, dependências, consumismos e comprometimentos psicológicos, contribuindo com a formação de personalidades femininas conscientes de suas forças e fraquezas, competências e limitações; onde as expressões de poder, saber e coragem não serão apenas associadas à figura masculina; onde a menina terá consciência do seu direito à participação na vida pública, política e de poder; onde o desrespeito às diferenças e a desigualdade entre os sexos não encontrarão campo fértil para produzir injustiças nas relações entre homens e mulheres.

Precisamos formar meninas/mulheres fortes, independentes, corajosas, criativas e protagonistas de suas histórias. As meninas devem crescer conscientes do poder de serem o que quiserem, sem a obrigação de internalizar a necessidade de se encaixarem em padrões determinados por tradições seculares.

Para delinear as direções que permitirão alcançar esses objetivos da pesquisa, proponho um estudo qualitativo de cunho etnográfico e da história oral, aqui não utilizada apenas como técnica, mas como prática de investigação, a narrativa (auto) biográfica.

Ingressar no universo da produção científica, especialmente no âmbito da Educação Infantil, requer que o/a pesquisador/a compreenda a complexidade dessa tarefa, além de reconhecer que o progresso científico é impulsionado pelo confronto entre modelos explicativos, teorias e visões de mundo. Dentro dessa perspectiva, o ponto de partida dessa jornada é entender o significado de Infância, já que é nessa fase que a pesquisa irá atuar e onde as crianças estabelecem relações sociais entre seus pares, produzem e interpretam o mundo social e fazem releitura da ordem e das relações sociais do universo adulto.

2.1 Sociologia da Infância

Durante muito tempo, as crianças eram vistas como miniaturas de adultos, sem voz, vez e direitos. Assim, sempre existiram crianças, seres biológicos de geração jovem, porém a infância nem sempre existiu (Sarmiento, 2005). A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente significativos quando a Sociologia da Infância propôs:

[...] constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005).

A infância passa a ser compreendida não como uma fase passiva ou meramente preparatória para a vida adulta, mas como uma categoria social ativa, produtora de cultura e significados próprios. Nessa perspectiva, as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais competentes, que participam da construção e da ressignificação dos processos simbólicos que atravessam suas experiências cotidianas. Ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos, produtores de cultura e significados, ao compreender a infância como categoria social histórica e culturalmente situada, torna-se possível analisar criticamente como dispositivos simbólicos — como o ideal da “princesa” — operam na produção de normas de gênero, raça e classe desde os primeiros processos de socialização.

Ao dialogar com a sociologia da infância, o desprincesamento não se limita a denunciar a exclusão dessas meninas do imaginário idealizado, mas investiga como elas negociam, ressignificam e reconstroem tais referências em suas práticas cotidianas. A evolução do objeto de estudo da infância desloca-se de uma abordagem centrada no desenvolvimento biológico e psicológico para uma análise sociológica que reconhece as crianças como atores sociais competentes, capazes de interpretar, resistir e transformar as estruturas sociais nas quais estão inseridas. A Sociologia da Infância propõe, assim, uma “nova gramática” de análise que considera as experiências infantis em suas dimensões culturais, sociais e políticas.

Pesquisas recentes aprofundam o entendimento sobre como as crianças vivenciam, interpretam e performam construções sociais de gênero em contextos educacionais, especialmente na Educação Infantil. No artigo *Scripts de Gênero e as Performances das Crianças que Reverberam no Contexto da Educação Infantil*, Moraes e Felipe (2024) exploram como os comportamentos, atitudes e até pequenos gestos das crianças não são espontâneos ou naturais, mas resultado de um processo contínuo de aprendizagem e repetição de “scripts” — roteiros sociais que orientam como meninas e meninos devem agir, falar e se relacionar.

Esses scripts de gênero são internalizados desde muito cedo e circulam no cotidiano da escola por meio das interações entre colegas, professores e do material pedagógico. Moraes e Felipe (2024) destacam que, nas brincadeiras, nas escolhas de brinquedos, nas falas e até na forma de se posicionar corporalmente, as crianças estão constantemente representando esses papéis socialmente construídos. Por exemplo, enquanto os meninos tendem a se envolver em jogos que valorizam a competição e a força física, as meninas são incentivadas a brincadeiras relacionadas ao cuidado e à cooperação, reforçando a distinção entre o “masculino” e o “feminino” desde os primeiros anos.

O que torna esse processo complexo é que esses comportamentos não são apenas impostos de cima para baixo — ou seja, pelos adultos — mas também são reproduzidos e negociados entre as próprias crianças, num processo dinâmico chamado pelas autoras de “reverberação social”. Isso significa que as crianças aprendem umas com as outras e se policiam mutuamente para garantir que os scripts de gênero sejam seguidos. Por exemplo, meninos que manifestam atitudes consideradas femininas podem sofrer exclusão ou provocações, enquanto meninas que expressam comportamentos mais independentes ou agressivos podem ser socialmente desvalorizadas.

Esses scripts são tão profundos que, muitas vezes, as crianças agem de maneira inconsciente, naturalizando as desigualdades de gênero que são reproduzidas. Moraes e Felipe (2024) ressaltam que a escola, como um dos principais espaços de socialização, exerce papel central na manutenção ou na desconstrução desses papéis limitantes. Assim, a Educação Infantil deve ser um campo de resistência, promovendo ambientes que estimulem a diversidade de expressões e rompam com as expectativas estereotipadas.

Ao problematizar a reprodução desses scripts, as autoras apontam para a necessidade urgente de uma formação docente que reconheça essas dinâmicas e esteja preparada para atuar contra a reprodução dos estereótipos, incentivando as crianças a experimentarem múltiplas formas de ser, independentemente de seu sexo biológico. Essa perspectiva dialoga com a ideia de desprincesamento, que busca libertar meninas dos papéis restritivos ligados à delicadeza e passividade, e permite que meninos ampliem suas possibilidades para além da rigidez da virilidade.

Portanto, o estudo de Moraes e Felipe (2024) contribui significativamente para o entendimento do gênero como uma performance socialmente construída e reiterada na infância, evidenciando que os processos de formação identitária são complexos, dinâmicos e permeados por relações de poder. A escola, ao reconhecer e intervir nessas performances, pode se tornar um espaço de transformação, onde crianças possam desconstruir scripts limitantes e construir identidades plurais e autênticas.

Assim, ao ampliar o olhar para além das noções tradicionais sobre infância e gênero, compreendemos que as crianças não são receptáculos passivos das normas sociais, mas agentes ativos que reproduzem, resistem e reinventam suas identidades. Esse entendimento é fundamental para orientar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças, promovam a igualdade e preparem as crianças para uma convivência justa e democrática desde os primeiros anos escolares

A construção de uma cultura expressiva da infância resulta de um processo histórico e social, fortemente influenciado pelos paradigmas sociais vigentes em cada sociedade. Ao considerar a sociedade como uma instituição composta pelas interações entre sujeitos, compreendemos que essas relações desempenham papel essencial na formação do indivíduo enquanto ser ativo, reflexivo e crítico. Assim, a criança, enquanto sujeito em desenvolvimento, é impactada por essas interações, especialmente em sua convivência com o mundo adulto.

A criança atribui significado às concepções que lhe são apresentadas, buscando, mesmo que inconscientemente, uma interação mais harmônica entre seu universo e o dos adultos. É nesse processo interativo que a criança se desenvolve e transforma o ambiente ao seu redor. Como participante ativa na relação com os adultos, ela também cria saberes que enriquecem a sociedade. Para Corsaro (2011, p.31), isso caracteriza uma “reprodução interpretativa mediada pela cultura de pares”.

Desde cedo, as crianças começam a entender e vivenciar as experiências de gênero, assimilando as atribuições associadas aos papéis masculino e feminino. Essa

distinção se expressa em elementos básicos, como cores, brinquedos e papéis sociais. Finco e Oliveira (2011) indicam que tais diferenciações são internalizadas pela criança ao longo de suas experiências. Guizzo (2005) corrobora, apontando que a identidade infantil é moldada pelas vivências e pelo que é direcionado a elas, desde o tipo de brinquedos até as brincadeiras. A vivência de determinadas situações reforça os papéis sociais esperados de homens e mulheres, pois as crianças aprendem, aos poucos, quais posições devem ou podem ocupar e quais objetos e comportamentos são adequados. Isso se torna uma "representação incontestável" para a criança, moldando suas identidades e consolidando representações de gênero.

Na Educação Infantil, essa percepção é bastante visível no que Corsaro (2011, p. 193) denomina "diferenciação de gênero". Segundo ele, "o primeiro sinal de diferenciação social nas relações de pares das crianças pequenas é o aumento da separação por gênero, com crianças de 3 anos mostrando preferência por brincar com crianças do mesmo sexo". Essa distinção é autoimposta na cultura de pares, assumindo o gênero como um elemento de contraste: "meninos/ meninas não brincam com meninas/meninos [...]. Os meninos valorizam a competição e a resistência, enquanto as meninas se preocupam com a afiliação e o estabelecimento de boas amizades" (Corsaro, 2011, p. 194).

As crianças, através das interações e experiências vivenciadas uns com outros, aprendem e reproduzem práticas culturais que consolidam sua concepção de gênero. Conforme Freire (2012, p. 6), "as crianças incorporam comportamentos, atitudes que produzem e reproduzem em suas relações, modos de ser menina e ser menino que trazem consequências para a sua convivência com o grupo". Dessa maneira, compreendemos que a escola e o grupo de pares são laboratórios onde as desigualdades de gênero podem ser reforçadas ou questionadas. A convivência é diretamente afetada por quão "abertos" ou "fechados" são esses modelos de ser menino e ser menina.

2.2 Particularidades da pesquisa

Ao orientar este estudo no paradigma pós-crítico ou pós-estruturalista, não significa dizer que não haverá diálogos com autores/as da perspectiva crítica. Nesse movimento híbrido, há consensos e dissensos que ora se distanciam, ora se aproximam de ideias e conceitos discutidos aqui. Portanto, sem restringir o

pensamento, busco alianças e multiplicidades, deslizos e aproximações conceituais, como nos ensina Deleuze em seus estudos.

Diante disso, é pertinente ressaltar que compartilhamos a visão de pesquisadores/as que veem o currículo como um campo de disputas, onde o Estado não pode simplesmente regulamentar um documento dessa magnitude sem considerar os processos socioculturais, políticos e científicos de cada comunidade escolar, ou seja, sem considerar as vozes dos sujeitos que o compõe.

Acreditamos que a regulamentação arbitrária de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), por exemplo, em uma sociedade desigual como a nossa, inevitavelmente resultará no aumento e na reprodução das desigualdades. Por isso, não podemos perder de vista que o acesso ao conhecimento sistematizado deve atender às demandas reivindicadas pela classe trabalhadora – principal interessada nas disputas por um Estado democrático e de direitos – e não aos interesses econômicos e sociais da classe dominante.

A percepção de que a BNCC atende principalmente aos interesses das classes socialmente mais privilegiadas surge da análise dos próprios discursos que ela promove. Embora afirme garantir objetivos de aprendizagem equitativos para todos os/as estudantes, na realidade, impõem um currículo baseado no pensamento hegemônico dos grupos dominantes, apagando assim questões cruciais relacionadas à diversidade de gênero, sexualidade, etnia, religião, entre outras, que permeiam as experiências daqueles/as que vivem cotidianamente nos territórios de disputas, como as instituições educativas.

Por essa razão, nossa investigação inclui atores e atrizes envolvidos/as no processo educativo dentro da Educação Infantil, tendo como foco o desprincesamento nessa etapa educacional, na perspectiva da construção de práticas educativas para esse fim partindo da premissa ontológica de que não existe uma separação absoluta entre sujeito e objeto. Essa abordagem está alinhada ao paradigma interpretativista, que pressupõe que as realidades não são inteiramente objetivas nem totalmente subjetivas, mas resultam da "interação entre as características de um determinado objeto e a compreensão que os seres humanos desenvolvem sobre esse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade" (Sacool, 2009, p.262).

Como esta pesquisa se caracteriza pela interpretação dos fenômenos sociais, das práticas individuais e pela análise das experiências no contexto das atividades cotidianas, é nesse enfoque que se desenvolve o modelo de pesquisa qualitativa.

Segundo Flick (2009, p.23), alguns aspectos são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, exigindo do pesquisador a definição prévia do objeto de estudo, o que é crucial para delimitar e planejar cada etapa do processo. Esses aspectos incluem: “(...) a escolha adequada de métodos e teorias convenientes; o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas; as reflexões dos pesquisadores sobre suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e a variedade de abordagens e métodos.”

Em linha com o que foi exposto anteriormente, a pesquisa visa analisar o que os discursos gerados em diferentes contextos escolares revelam sobre o que está estabelecido ou, alternativamente, como transformam o que está instituído em algo instituinte. Esta análise requer um exame minucioso das falas, gestos, olhares, sentimentos e atitudes de cada participante no contexto estudado, e a partir dessas observações, fazer as conexões necessárias com os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas discursivas e profissionais deste grupo.

Embora a construção de conhecimento com base em teorias metodológicas históricas vá além da simples descrição dos passos da pesquisa, as escolhas feitas durante o processo refletem as concepções ontológicas e epistemológicas do/a pesquisador/a, que se interessam pelo modo como os sujeitos atribuem sentido ao fenômeno em análise (Pesce; Abreu, 2013, p. 27-28).

Nesse contexto, a abordagem qualitativa é compreendida como essencial, pois “[...] oferece ao pesquisador múltiplos olhares e perspectivas sobre o mesmo lugar de fala” (Tuzzo; Braga, 2016, p. 156). No entanto, para desenvolver uma visão multifacetada sobre as partes que compõem o todo, ou seja, sobre o objeto de estudo, é necessário que o pesquisador selecione cuidadosamente tanto o método quanto os dispositivos de estudo para garantir a construção precisa dos dados. Embora a construção de conhecimento com base em teorias metodológicas históricas vá além da simples descrição dos passos da pesquisa, as escolhas feitas durante o processo refletem as concepções ontológicas e epistemológicas do/a pesquisador/a, que se interessam pelo modo como os sujeitos atribuem sentido ao fenômeno em análise (Pesce; Abreu, 2013, p. 27-28).

Entendemos que a educação, assim como a ação pedagógica, é essencialmente um ato político, onde o conhecimento científico não é neutro, mas sim produzido a partir das relações sociais e das disputas de poder, podendo avançar, retroceder, ir para a direita ou para a esquerda, sempre em função dessas disputas.

Diante desses questionamentos, é fundamental reestruturar tanto o pensamento quanto as práticas de ensino, para que a dialética dos fenômenos sociais seja explicada e compreendida além do senso comum, favorecendo uma releitura das sociedades à luz do conhecimento científico. Essa reestruturação pode ser alcançada por meio de ações investigativas fundamentadas em paradigmas qualitativos, como a presente pesquisa, visto que a abordagem qualitativa funciona como um verdadeiro caleidoscópio, revelando a ampla semiologia resultante da combinação das tendências teóricas que a sustentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista e pós-modernista.

Este trabalho é também caracterizado por métodos de pesquisa etnográfico, pois visa compreender dos sujeitos da pesquisa e aos significados atribuídos às práticas sociais que vivenciam. É a compreensão do social e a interpretação da vida diária. É uma forma nova de apreender a realidade, sabendo que nenhuma delas consegue apreendê-la totalmente (Braga, 1988).

A etnografia contemporânea foi significativamente enriquecida por autores como Geertz (1989), cuja contribuição central foi a formulação da “descrição densa”. Esse conceito amplia a compreensão etnográfica ao enfatizar não apenas a observação dos comportamentos, mas sobretudo a interpretação aprofundada dos significados culturais que organizam práticas, símbolos e relações sociais. Dessa forma, a análise etnográfica passa a privilegiar a compreensão dos sistemas simbólicos que orientam o agir dos sujeitos, permitindo ao pesquisador captar nuances e sentidos que não seriam evidentes por meio de abordagens descritivas superficiais.

O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa “aprendendo com as pessoas”.

Em particular, a etnografia nos permite observar como as crianças negociam, reproduzem ou resistem aos discursos da feminilidade normativa em suas práticas cotidianas. A etnografia, ao privilegiar a escuta das vozes infantis e a observação das interações sociais, torna-se um instrumento fundamental para compreender os processos de construção identitária e os movimentos de desprincesamento na prática.

No contexto educacional brasileiro, as teorias pós-críticas, segundo Paraíso (2004, p. 284), promovem “substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação

às pesquisas críticas”, ao mesmo tempo em que introduzem uma linguagem, ferramentas conceituais e operações analíticas inovadoras. Essa transformação epistemológica reflete a necessidade de compreender a realidade educacional como um fenômeno complexo e multifacetado, em que os processos de ensino, aprendizagem e socialização não podem ser apreendidos apenas por métodos tradicionais ou visões lineares. Nesse sentido, os estudos qualitativos, conforme apontam Denzin e Lincoln (2018, p. 112), permitem que o pesquisador considere a complexidade, os processos interpretativos subjetivos e a performance social, reconhecendo que a construção do conhecimento é sempre resultado da interação entre pesquisador, participantes e contexto social.

De forma complementar, Minayo (2013, p. 21) reforça que a pesquisa qualitativa valoriza a interpretação da realidade social pelos sujeitos envolvidos, possibilitando compreender as múltiplas dimensões das práticas educativas e os efeitos sociais de políticas e práticas escolares. Assim, as teorias pós-críticas não apenas ampliam o olhar crítico sobre a educação, mas também fomentam uma investigação capaz de captar nuances, subjetividades e relações de poder, promovendo reflexões mais profundas sobre o impacto da pesquisa e suas implicações na transformação social.

Assim, é essencial apresentar de forma panorâmica as teorias pós-críticas que fundamentam esta pesquisa, baseando-se nos estudos de Marluce Paraíso e Dagmar Meyer (2012). Essas teorias destacam a construção de abordagens próprias de pesquisa, sem a necessidade de rejeitar as metodologias existentes ou de idealizar métodos completamente novos apenas para contrastar com os anteriores. O objetivo é gerar cruzamentos, misturas e reinvenções dentro das metodologias. As metodologias pós-críticas, portanto, propõem a criação de um percurso metodológico adaptado às especificidades de cada pesquisa e ao objeto estudado. Nesse percurso, o papel do/a pesquisador/a não é simplesmente dissecar um objeto para revelar sua essência, mas descrever como ele foi construído e como funciona.

Dessa forma, é necessário adotar uma nova visão sobre os caminhos e processos das pesquisas em educação. É preciso ir além da rigidez usualmente associada ao planejamento de uma pesquisa, arriscando-se a transformar nossos métodos de pesquisa em processos criativos e individuais, que nos permitam nos posicionar e nos definir como pesquisadores/as. Isso implica ampliar nossas perspectivas, passando pelo processo de desconstrução e reconhecimento da nossa

capacidade de inventar, para nos tornarmos pesquisadores/as mais eficazes em nossos escritos.

Na visão pós-crítica, acredita-se que “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15). Portanto, ao realizar uma pesquisa, devemos assumir o papel de desbravadores/as, dispostos a enfrentar riscos, imprevistos, desafios, custos e surpresas ao longo do caminho, pois só assim é possível alcançar resultados significativos. “Isso significa dizer que um campo que está sendo mapeado não se encontra fechado, acabado. Ele está sempre aberto a outras construções e significações” (Deleuze, 1992, p. 46-47).

Seguindo essa linha de pensamento, é claro que não haverá um destino único e certo para nos fixarmos, pois somente ao enfrentarmos os desafios é que poderemos apreciar a riqueza das nossas escolhas ao longo do caminho e durante a pesquisa. No entanto, é igualmente necessário preparar alguns instrumentos que nos auxiliem na imersão no campo a ser explorado, já que nas pesquisas pós-críticas se investiga a produção de sujeitos de diferentes maneiras.

Conforme Marlucy Alves Paraíso (2004, p. 293):

[...] os sujeitos produzidos em diferentes práticas e por diferentes textos constituem linhas que são constantemente traçadas, retraçadas e que fazem encontros no território das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil. É preocupação dessas pesquisas expor o tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas formam, modificam, educam, fabricam, fixam, divulgam. Reunidas, essas pesquisas mostram que o sujeito (ou a subjetividade) é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam ou não para a regulação das nossas condutas.

Compartilhamos a visão defendida pela autora citada, pois entendemos a BNCC, as formações e o currículo como “um artefato cultural que gera ideias, práticas coletivas e individuais, e sujeitos que existem, vivem, sofrem e se alegram em um mundo moldado por complexas redes de relações de poder” (Corazza, 2001, p. 14). Além disso, “o currículo está profundamente envolvido nos processos de formação dos sujeitos, na produção de identidades e subjetividades” (Sales, 2014, p. 231). Assim, podemos compreender que ele é, “por excelência, um espaço de subjetivação e individuação” (Corazza; Silva, 2003, p. 53).

Esta pesquisa, fundamentada nos estudos pós-críticos no campo da Educação Infantil, tem como objetivo investigar o desprincesamento na perspectiva da construção de práticas educativas para esse fim. Adotar uma perspectiva pós-crítica em pesquisas significa "mover-se constantemente para examinar qualquer currículo ou discurso como uma invenção" (Paraíso, 2014, p. 44). Isso envolve questionar e problematizar todas as "verdades" educacionais, incluindo aquelas que frequentemente aceitamos sem crítica, simplesmente por serem rotuladas como "Comuns" ou "cidadãs". Essas pesquisas revelam o caráter construído e fabricado dos "objetos da educação", como o/a coordenador/a, a pedagogia, o currículo, a BNCC, a educação escolar, a escola, o/a professor/a, entre outros.

Esses elementos são então problematizados por serem vistos como verdades artificiais e conhecimentos tidos como legítimos, gerados por processos de fabricação e invenção. Assim, buscamos entender os processos de produção e funcionamento desses "objetos", "coisas" e práticas na educação, investigando como certos conhecimentos, formas e saberes se tornam aceitos como verdadeiros.

2.3 Narrativas com Crianças

No contexto das narrativas, enquanto fontes de informação, são interpretadas pelo/a autor/a simultaneamente à comunicação dos fatos. Essa característica permite ao/a pesquisador/a compreender os níveis de proximidade, valorização e entendimento das experiências relatadas. Essa abordagem compreensiva se insere no paradigma hermenêutico, conforme afirma Souza (2007, p.63):

[...] a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências.

Busca-se investigar os conhecimentos, linguagens e experiências relacionados às dinâmicas de saber e poder que permeiam os corpos e se registram nas consciências do grupo participante, dentro de um território de disputas. Esses atravessamentos permitem múltiplas insurgências e encontros significativos entre os

corpos, criando experiências que possibilitam a criação de novos sentidos para si mesmo, para a escola e para suas comunidades. Além disso, as linhas rígidas e as linhas de fuga se entrelaçam, ou seja, as formas dominantes e as forças liberadoras de um território em construção (co)implicam-se, interagem e trabalham umas com as outras, em um fluxo conflitivo constante e dinâmico (Deleuze; Parnet, 1998; Paraíso, 2014).

Ao adotar um trabalho com narrativas de crianças dentro de uma metodologia decolonial rompe-se com formas hegemônicas de ouvir e falar sobre infâncias e passa-se a documentar a perspectiva das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos, políticos e produtores de conhecimento. De acordo com Rios (2022), as narrativas enquanto método de pesquisa tem contribuído de maneira significativa para compreensão de fenômenos inerentes aos processos educativos. Dentro dessa abordagem, as narrativas das crianças são compreendidas não apenas como relatos ingênuos ou espontâneos, mas como expressões de saberes que emergem de suas vivências concretas e de suas inserções em contextos de desigualdade, resistência e invenção de mundos. A escuta decolonial demanda um deslocamento epistemológico: é preciso romper com a ideia de que a infância é um estado de incompletude ou um "vir a ser", e reconhecê-la como um campo de existência potente, onde as crianças constroem significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Vivian Daré (2012) e Clarice Cohn são autoras que investigam a importância de ouvir as crianças como uma prática de descolonização do conhecimento. Daré, por exemplo, argumenta que, ao documentar a vida cotidiana e as interpretações das crianças sobre o mundo, o pesquisador contribui para uma antropologia da infância que reconhece a pluralidade de vozes. Essa abordagem decolonial reavalia as relações de poder entre adultos e crianças, sugerindo que as crianças possuem narrativas ricas e válidas que desafiam e ampliam nossa compreensão do mundo.

Nesse sentido, Daré (2012) e Cohn (2010) destacam que dar espaço à voz infantil constitui uma prática que desafia modelos hegemônicos de ensino e aprendizagem, permitindo que suas experiências e perspectivas influenciem a produção de saberes. No contexto da infância, isso significa abandonar a ideia da criança como um "outro a ser interpretado" e assumir que sua voz é legítima e carregada de sentidos que emergem de seu lugar no mundo.

A escuta decolonial não se restringe à palavra oralizada. Ela reconhece que as crianças expressam suas experiências por meio de múltiplas linguagens: o corpo, os

gestos, os silêncios, os desenhos, as brincadeiras e as narrativas imagéticas. Friedmann (2011, p. 47) reforça que “a escuta sensível se abre para todas as formas de comunicação da criança, compreendendo que o que é dito vai além do que é falado”. Assim, entender a criança exige interpretar metáforas, gestos e até o que ela *não* consegue colocar em palavras.

Além disso, a escuta decolonial exige uma atenção ao território. As crianças narram o mundo a partir dos lugares que habitam, das vivências locais, das relações com o espaço e com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, pensemos a partir de uma “ambientação de saberes”, na qual se acolhe, reconhece e dá centralidade aos conhecimentos que as próprias crianças trazem, elaboram e performam em seus cotidianos educativo, cultural e social.

Do ponto de vista metodológico, uma escuta decolonial requer a criação de espaços horizontais de diálogo. Não basta coletar dados; é preciso construir com as crianças um processo de pesquisa que as reconheça como coautoras e interlocutoras. Como afirma Baptista e Moura (2017, p. 65), “uma escuta que se pretenda ética e decolonial precisa romper com as relações de poder que historicamente infantilizam e silenciam as crianças”.

Nessa perspectiva, as narrativas com crianças assumem centralidade metodológica e política, pois possibilitam deslocar o olhar adultocêntrico e reconhecer as vozes infantis como fontes legítimas de conhecimento. Conforme argumenta Manuel Jacinto Sarmiento (2007), compreender a infância exige considerar as culturas infantis como espaços de produção simbólica nos quais as crianças interpretam, negociam e transformam os discursos sociais que as atravessam.

No contexto do desprincesamento, as narrativas infantis revelam-se particularmente potentes para compreender como os ideais normativos de feminilidade são incorporados, questionados ou ressignificados pelas próprias crianças. A figura da princesa, amplamente difundida pela cultura midiática e pelos dispositivos pedagógicos e familiares, opera como um modelo simbólico que regula comportamentos, afetos e expectativas sociais, produzindo uma feminilidade marcada pela passividade, pela beleza normativa e pela heteronormatividade. Entretanto, ao escutar as narrativas das crianças, torna-se possível observar fissuras nesses discursos hegemônicos, evidenciando formas de agência infantil que tensionam tais padrões. Nesse sentido, Rios (2022), argumenta que à medida em que narramos passamos a refletir sobre o que foi dito, ressignificando a própria narrativa.

A abordagem etnográfica amplia esse potencial analítico ao permitir a observação das interações cotidianas, das brincadeiras e das produções discursivas infantis em seus contextos sociais concretos. A etnografia com crianças, não busca apenas coletar falas, mas compreender processos relacionais, silêncios, gestos e performances que constituem as experiências infantis. Nesse sentido, as narrativas emergem como práticas sociais situadas, atravessadas por marcadores interseccionais que influenciam a forma como cada criança se posiciona frente aos modelos culturais disponíveis.

As narrativas com crianças revelam que meninas negras, pobres e periféricas frequentemente vivenciam uma relação ambivalente com o imaginário da princesa: ao mesmo tempo em que podem desejar pertencimento a esse universo simbólico, também desenvolvem estratégias de reinvenção e resistência que ampliam os repertórios possíveis de feminilidade. Segundo a literatura sobre infâncias e participação infantil, compreender as crianças como sujeitos sociais implica reconhecer suas falas, suas narrativas e seus posicionamentos nos contextos educativos, uma vez que elas manifestam suas experiências por meio de suas múltiplas linguagens, o que pressupõe espaços e condições institucionais que favoreçam a sua escuta efetiva e o reconhecimento de sua voz (DIAS; MELLO, 2024). Assim, o desprincesamento não se configura como uma simples negação do imaginário, mas como um processo de deslocamento crítico que abre espaço para múltiplas formas de existir e narrar-se.

Metodologicamente, trabalhar com narrativas infantis implica assumir uma postura ética de escuta sensível e coautoria simbólica, reconhecendo que a produção de dados ocorre na relação entre pesquisadora e crianças. Desse modo, rodas de conversa, desenhos, dramatizações, contação de histórias e observações participantes tornam-se estratégias que favorecem a emergência de narrativas menos normativas, permitindo acessar dimensões subjetivas e coletivas que dificilmente emergiriam em abordagens tradicionais. Portanto, refletir sobre o desprincesamento a partir do olhar das crianças, na perspectiva de Gomes e Finco (2024, p. 62) nos faz:

[...] compreender como as crianças viam, vivenciavam e interpretavam as possíveis violências de gênero que poderiam ocorrer no âmbito familiar ou próximas a elas, no entorno em que viviam, reiteramos a importância de realizar pesquisas que possam ouvi-las com atenção,

buscando entender o que elas têm a dizer sobre o mundo, sobre as relações e sobre como interpretam todas essas vivências. Estudos recentes apontam que a escuta ética das vozes infantis em contextos de violência testemunhal revela desafios metodológicos e éticos, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos com perspectivas próprias sobre suas experiências de violência (GOMES; FINCO, 2024).

Nesse cenário, o desprincesamento emerge como prática etnográfica e analítica que permite compreender como as crianças negociam discursos sociais sobre feminilidade, revelando tensões entre controle simbólico e agência infantil. Ao valorizar as narrativas das crianças, a pesquisa não apenas analisa processos sociais, mas também contribui para a construção de espaços pedagógicos mais críticos, plurais e emancipatórios.

As meninas participantes da pesquisa, todas na faixa dos 5 anos de idade, compõem um grupo relativamente heterogêneo em termos de trajetórias familiares, mas que compartilha um conjunto de condições socioculturais que influencia diretamente suas experiências de gênero. Todas pertencem a famílias de classe trabalhadora, com responsáveis que atuam em ocupações formais e informais e que residem no próprio bairro ou no entorno da escola, o que cria um tecido comunitário comum e permite que compartilhem referências culturais, práticas educativas e repertórios lúdicos. Havia indícios de que muitas já se conheciam antes da formação do grupo escolar, seja por vizinhança, parentesco ampliado ou convivência em espaços comunitários (igreja, projetos sociais, espaços pedagógicos).

Do ponto de vista racial, o grupo é formado predominantemente por meninas negras, o que faz com que as questões étnicas-raciais atravessem tanto as interações cotidianas quanto as narrativas construídas durante as atividades observadas. Esse marcador racial é particularmente relevante para compreender como se articulam, no grupo, discursos sobre beleza, estética, pertencimento, cuidados corporais, relações de poder e performatividades de gênero, frequentemente atravessadas por padrões hegemônicos que tensionam suas práticas e escolhas.

Em termos comportamentais e expressivos, trata-se de um grupo ativo, verbal e imaginativo. As meninas demonstram capacidade de negociação simbólica, alternando entre adesões e rejeições aos modelos de feminilidade que circulam entre

a escola, a família e os meios midiáticos. Essas dinâmicas revelam tanto o controle simbólico que lhes é direcionado quanto a agência infantil que exercem ao reconfigurar elementos do brincar, do vestir, da linguagem e das relações entre pares.

2.4 Lócus da pesquisa

O cenário desta investigação etnográfica é uma instituição pública de Educação Infantil localizada em um bairro de periferia na cidade de Feira de Santana, Bahia, Brasil. O bairro foi planejado como conjunto habitacional ainda nas décadas finais do século XX, impulsionado pela política de habitação estadual e pelo crescimento urbano da cidade. Geograficamente, é um bairro residencial que cresce junto à expansão urbana da cidade, com moradias principais de classes populares e uma população que inclui famílias tradicionais e migrantes.

Uma das características mais marcantes do *Feira VI* é a proximidade com a *Universidade Estadual de Feira de Santana* (UEFS) — uma das maiores instituições de ensino superior da Bahia. Isso faz com que o bairro seja opção de moradia para muitos estudantes que desejam ficar perto do campus, dinamizando a vida do bairro com movimentos juvenis e universitários. Além disso, a escola do conjunto, em virtude da proximidade com a universidade, é frequentemente escolhida por estudantes universitários para o desenvolvimento de pesquisas, projetos de extensão, estágios supervisionados e intervenções pedagógicas. Essa relação fortalece o vínculo entre educação básica e ensino superior, amplia as oportunidades de aprendizagem para os alunos e contribui para a formação prática dos futuros profissionais, promovendo uma troca constante de conhecimentos e experiências.

A composição populacional do bairro é marcada por um expressivo número de famílias de baixa e média renda, evidenciando seu perfil predominantemente popular. Destaca-se também a presença significativa de mulheres como principais responsáveis pelo sustento e organização do lar, realidade que revela dinâmicas familiares pautadas, muitas vezes, pela autonomia e pela força feminina. Além disso, o bairro apresenta uma diversidade racial expressiva, com predominância de pessoas pardas e negras, refletindo a configuração sociorracial característica da cidade e reforçando traços históricos e culturais da região.

A etnografia interpretativa contemporânea entende o campo de pesquisa como um ambiente de interação social carregado de significados, no qual a análise das

práticas cotidianas deve considerar as múltiplas camadas de sentido construídas pelos participantes, não apenas como dados observáveis, mas como narrativas culturalmente situadas (DENZIN, 1996). Estudos recentes sinalizam que a etnografia, quando ancorada na antropologia interpretativa, oferece um base teórico-metodológica para apreender os significados culturais nas práticas sociais, destacando o papel do pesquisador em interpretar o contexto educacional e suas interações (OLIVEIRA, 2020). A escola não deve ser vista como um local neutro; ela é influenciada por discursos normativos de gênero que, frequentemente, são naturalizados e sustentam ideais hegemônicos de feminilidade e masculinidade, como o conceito da princesa delicada, submissa e passiva.

A partir da visão decolonial apresentada por autores como Walsh (2009) e levando em conta as diversas formas de infância sugeridas por Rizzini (2008), percebo que o contexto desta investigação possui vestígios históricos de colonialidade, que influenciam a maneira como as crianças são instruídas a atuar em relação aos gêneros. Dessa forma, o desprincesamento surge como uma ação contrária à hegemonia, desafiando e fragilizando essas lógicas coloniais de gênero.

No decorrer da pesquisa de campo, estarei atenta aos momentos de silêncio, aos olhares que se afastam e aos gestos de resistência, que frequentemente são discretos, como quando uma menina opta por fingir ser uma super-heroína ao invés de assumir o papel de princesa.

De acordo com os fundamentos de uma escuta atenta e ética em relação às crianças (Faria, 2005; Barbosa, 2008), o ambiente é encarado não apenas como um local físico, mas como um espaço carregado de vivências, emoções e conflitos de significado. Dessa forma, o campo etnográfico em questão é diversificado, dinâmico e influenciado por vozes infantis fortes, que participaram ativamente com suas narrativas sobre os atravessamentos de gênero que são socialmente impostas a elas.

2.5 Trilhas para a Construção de Saberes

As oficinas, como método de pesquisa, oferecem às crianças um espaço onde elas podem expressar suas identidades e histórias pessoais, permitindo-lhes explorar e desafiar normas impostas. A proposta em um contexto decolonial é utilizar as histórias pessoais como ferramentas de resistência e autoconhecimento, promovendo uma construção coletiva de identidades. A proposta de utilizar histórias pessoais como

ferramentas de resistência e autoconhecimento, promovendo construções coletivas de identidades, encontra respaldo em pesquisas que articulam narrativas e decolonialidade, ao reconhecer que as narrativas decoloniais possibilitam a expressão de experiências e posicionamentos que questionam estruturas coloniais de produção de conhecimento (CASTRO; MAYORGA, 2019). Assim, o processo de narrar e compartilhar biografias se torna um espaço onde a criança pode examinar e até mesmo ressignificar os elementos que constituem sua identidade.

As contribuições de Cynthia Sarti (2005) e Maria Cecília Minayo (1999) são fundamentais nesse campo. Sarti examina como os processos biográficos revelam as camadas culturais que moldam as identidades individuais, ressaltando a importância de narrativas pessoais em contextos de pesquisa social. Em um contexto decolonial, essa metodologia permite que a criança expresse suas experiências e construa um sentido de identidade que resiste às narrativas dominantes. De acordo com as reflexões metodológicas contemporâneas de Minayo (2021), a pesquisa qualitativa deve garantir espaço ético e interpretativo aos sujeitos para que suas experiências e narrativas sejam ouvidas e valorizadas no processo investigativo, o que reforça o papel dos métodos biográficos como ferramentas de empoderamento e de construção de significado. Esse processo biográfico é profundamente transformador, possibilitando que as crianças desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo e sobre si mesmas, favorecendo autonomia interpretativa, reformulando sua posição social e ressignificando suas práticas de vida.

Para o/a pesquisador/a, essa prática exige não apenas escuta, mas uma participação ativa no processo de construção de sentido, onde ambos (pesquisador/a e participante) compartilham suas inquietações. Em linha com o pensamento de Corazza (2000), um “desassossego” é necessário para que se possa estar presente com o outro de forma completa e reflexiva, sem recorrer a categorias pré-estabelecidas de análise. O/a pesquisador/a, ao participar das oficinas, encontra-se em um processo constante de transformação pessoal e intelectual, aprendendo a ver além das interpretações eurocêntricas tradicionais e reconhecendo as histórias das crianças como construções ricas de saberes.

As oficinas que abordam o desprincesamento buscaram desafiar normas e estereótipos que tradicionalmente definem a feminilidade de maneira limitante. O “desprincesamento” é um processo de desconstrução cultural, no qual o ideal de princesa, carregado de passividade e subordinação, é desconstruído para dar lugar a

outras formas de ser, estar, expressar e fazer-se mulher. Essa metodologia promove uma reavaliação crítica dos discursos de gênero e abre espaço para que as crianças explorem outras formas de identidade que fogem das representações de gênero.

Corazza (2000) introduz a ideia de um “desassossego” profundo que desafia o/a pesquisador/a a questionar e criticar as representações normativas de feminilidade. A paixão pelo tema é essencial, pois o desprincesamento demanda comprometimento para questionar normas internalizadas. Na mesma linha, a perspectiva decolonial de gênero de Segato (2021) aponta que as categorias normativas de gênero, reforçadas historicamente pela colonialidade do poder, contribuem para a construção de representações idealizadas e hegemônicas da feminilidade, as quais reproduzem relações patriarcais e epistemologias colonialistas que marginalizam as experiências de sujeitos não hegemônicos.

Na perspectiva de Segato, o desprincesamento é uma forma de resistência e reconstrução, na qual as meninas aprendem a desafiar essas representações e a valorizar sua própria força e individualidade. Além disso, essa prática de descolonização das representações de gênero nas oficinas permite que as crianças assumam o protagonismo na construção de suas identidades.

Essa abordagem decolonial nas oficinas de desprincesamento é, portanto, uma prática pedagógica e política que visa romper com as normas estabelecidas e abrir caminhos para que crianças e jovens possam construir sua identidade sem as limitações impostas por padrões culturais seculares. Um movimento de escancarar a porta do castelo para que outras histórias possam ser contadas. Um convite a escutar as infâncias para além das molduras que lhe são impostas, e a caminhar com elas pelos desvios do desprincesamento. A partir daqui sigo entre enredos, encontros e escritos que se entrelaçam com o chão da escola, com palavras das crianças, com os gestos que aceitam ou resistem – insistem – em existir de outro modo.

As oficinas foram realizadas no período de 25/11 a 28/11/2025, com duração aproximada de 60 minutos (10:30 às 11:30), respeitando o tempo de interesse, disposição e envolvimento do grupo.

As oficinas criaram um percurso processual, e não ações isoladas, de modo que as narrativas e performances emergissem com organicidade, estruturadas como espaços de escuta, criação e problematização. Metodologicamente, as oficinas partiram do cotidiano das crianças e de suas falas, reconhecendo-as como produtoras de cultura. Não se tratava apenas de “ensinar” novos modelos, mas de desestabilizar

certezas, provocar perguntas e legitimar narrativas plurais. Embora houvesse um planejamento inicial, a condução sempre privilegiou a escuta das crianças, permitindo que temas, conflitos e invenções surgissem naturalmente do grupo. As oficinas foram conduzidas a partir de propostas direcionadas, com foco nas narrativas, imaginação e exploração simbólica:

- **Provocação inicial:** sempre havia o disparador perguntas para acionar conversas sobre feminilidades, personagens, estética, papéis sociais e possibilidades de ser.
- **Rodas de conversa:** as meninas compartilhavam percepções, experiências pessoais e discordâncias, elaborando coletivamente novos entendimentos e conceitos.
- **Escuta das narrativas:** durante as oficinas, a mediação buscava acolher as falas espontâneas, ampliando perguntas, problematizando suavemente padrões e valorizando reinterpretações das meninas.
- **Leitura de narrativas:** contos diferentes foram apresentados, abrindo diálogo sobre padrões de beleza, discursos de gênero e ausência de representatividade feminina e racial.
- **Produções autorais:** criação de personagens, desenhos e invenção de novas princesas — negras, aventureiras, cientistas, guerreiras ou o que desejassem ser. Esse momento era central para observar performances, negociações e resistências.
- **Deslocamento das normas:** as propostas estimulavam rupturas lúdicas — princesas que não usam vestidos, salvam outras pessoas, que lideram; personagens que se negam a seguir regras rígidas do “ser princesa”.
- **Fechamento sensível:** ao final, sempre havia um momento de registro individual, verbal ou gráfico, sem a intenção de avaliar, mas de sistematizar vestígios das experiências.

Assim, os encontros tornaram-se enredos vivos, atravessados pelas palavras das meninas, pelos silêncios significativos, pelos gestos que aceitavam ou resistiam — e insistiam — em existir de outro modo. Entre escutas e escritas, as oficinas foram se configurando como território de invenção, onde o desprincesamento se fazia caminho compartilhado no chão da escola.

3. O QUE É SER PRINCESA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS E SIMBÓLICAS

Embora o termo “desprincesamento” ainda não se apresente como um conceito consolidado no campo acadêmico, sua circulação em práticas educativas, produções literárias, oficinas feministas e pesquisas relacionadas à infância e gênero evidencia sua potência analítica e política. A expressão tem sido utilizada para problematizar modelos normativos de feminilidade associados ao ideal da princesa — geralmente marcado pela passividade, romantização da submissão, dependência afetiva e centralidade da figura masculina.

Registros sobre o uso do termo apontam para iniciativas desenvolvidas no Chile, em oficinas promovidas pelo Escritório de Proteção aos Direitos da Infância, voltadas ao fortalecimento da autonomia e autoestima de meninas. Posteriormente, o termo passou a circular em diferentes contextos latino-americanos, sendo mobilizado em projetos pedagógicos, práticas educativas e produções culturais que questionam scripts de gênero presentes na infância.

No campo acadêmico, embora nem sempre nomeado diretamente como “desprincesamento”, diferentes pesquisas vêm discutindo criticamente representações de feminilidade na literatura infantil, nos contos de fadas, nas mídias e nas práticas escolares. Estudos como os de Suyan Pires (2009), Paola Zordan (2020), Michele Leguiça (2019) e Vanessa Rosa da Costa (2020) contribuem para compreender como discursos sobre feminilidade operam na constituição das subjetividades infantis.

Nesta dissertação, o desprincesamento é compreendido como uma perspectiva crítica e insurgente que busca tensionar representações normativas de feminilidade produzidas na infância, possibilitando a construção de outras formas de existência, identidade e liberdade para meninas.

Os papéis sociais de gênero, compreendidos como estruturas hierárquicas (Louro, 2014), são constituídos e continuamente reafirmados por meio do discurso, não sendo, portanto, inerentes ou anteriores ao convívio social e cultural. Nessa perspectiva, as relações de gênero configuram-se como “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder” (Matos, 1997, p. 97).

À luz desse entendimento, os estudos de gênero propõem evidenciar que as referências culturais são sexualmente produzidas, mediante o uso de símbolos,

processos de significação, interações conceituais, relações de poder e normatizações sociais (Matos, 1997, p. 98). É precisamente nesse cenário que se instauram polarizações simbólicas e a atribuição de características antagônicas a meninos e meninas, consolidando, por exemplo, a associação da figura da princesa à ideia de fragilidade feminina. Nesse sentido, Rios (2024), argumenta que as práticas educativas são atravessadas pelas relações de gênero, à medida em que reforça os papéis social e historicamente construídos sobre o que é se homem e o que é ser mulher.

O conceito de desprincesamento neste estudo é compreendido como um movimento de resistência e contestação às normas sociais que historicamente têm delimitado os comportamentos e as representações atribuídas às mulheres. A figura da princesa, enquanto construção discursiva, carrega consigo efeitos concretos na constituição subjetiva de meninas e meninos, ao indicar papéis sociais específicos a serem desempenhados e ao estabelecer uma hierarquização simbólica entre os gêneros.

Essa representação está intrinsecamente vinculada à lógica do sistema capitalista, que determina padrões de conduta, aparência e aspirações. Nessa perspectiva, a ideia tradicional de “ser princesa” não apenas reforça um ideal de feminilidade pautado na delicadeza, beleza e passividade, mas também impõe um modelo de consumo – onde o vestido glamoroso, as joias reluzentes e a vida palaciana se tornam símbolos do sucesso e do desejo feminino. Assim, o termo “princesa” não é inofensivo ou neutro; ele funciona como uma engrenagem discursiva que contribui para a manutenção de estruturas desiguais de poder.

Nesse sentido, articulamos o termo *desprincesamento* à proposta de desconstrução desenvolvida por Derrida (2002), entendendo que categorias aparentemente fixas e naturais (como gênero e suas representações) podem ser problematizadas e reconfiguradas. Essa perspectiva encontra eco em trabalhos contemporâneos como os de Butler (2013), para quem as normas de gênero são efeitos de práticas discursivas e podem ser interrogadas e subvertidas em prol de identidades e práticas mais fluidas e politicamente transformadoras, compreendendo-o como uma estratégia teórica e política para desestabilizar as hierarquias que opõem mulheres, vistas como frágeis e passivas, aos homens, tradicionalmente concebidos como fortes, ativos e heroicos. Importa destacar que a problemática levantada aqui não se restringe ao universo do imaginário infantil ou ao desejo de pertencer a uma

realeza fictícia; trata-se, sobretudo, de refletir sobre os efeitos materiais e simbólicos que essas representações exercem na constituição das desigualdades de gênero e na cristalização de identidades normativas e binárias.

A proposta que se delineia, portanto, é a de romper com tais imposições por meio de uma resignificação dos papéis sociais atribuídos aos gêneros. O desprincesamento, nessa perspectiva, opera como um instrumento crítico que possibilita o questionamento e a reconfiguração das narrativas hegemônicas de gênero. Trata-se de uma tentativa de desarticular os padrões culturais que conferem às meninas um lugar de subordinação e passividade, em contraposição à figura do menino como agente da ação e da força.

Louro (2014, p. 37), ao se debruçar sobre os pressupostos da desconstrução derridiana, destaca que “o processo desconstrutivo permite perturbar [a] ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções”, o que reforça a importância de desnaturalizar as relações de poder que permeiam os discursos de gênero. Nesse contexto, o desprincesamento surge como uma via potente para subverter a norma, desestabilizar os estereótipos e propor novas formas de ser, viver e representar-se no mundo.

Em suma, ao questionar a figura da princesa e os significados historicamente associados à feminilidade, o desprincesamento abre espaço para a construção de subjetividades mais livres e plurais, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades de gênero e para a formação de identidades que escapem à rigidez das convenções sociais. É comum observarmos a associação entre meninas e a figura da princesa, evocando as personagens típicas dos contos de fadas. Tal vinculação simbólica remete, inevitavelmente, às características atribuídas a essas figuras — como sua estética padronizada, seus modos de vestir, seus comportamentos e os ideais de beleza que encarnam.

Essa construção não se limita ao universo ficcional; ao contrário, ela ganha força e legitimidade nos espaços sociais, como o familiar, o escolar e o midiático, tornando-se, muitas vezes, um modelo normativo e incontestável do que se entende como feminilidade. Conforme argumenta Moscovici (2003, p. 41), essas representações sociais, embora não sejam elaboradas de forma isolada por um único indivíduo, adquirem autonomia uma vez estabelecidas, circulando e influenciando o comportamento coletivo: “não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem

e se repelem [...]”. A partir disso, é possível compreender os estereótipos como generalizações simbólicas baseadas em expectativas sociais, reforçadas pelo imaginário coletivo e perpetuadas por diferentes mecanismos culturais.

Nesse contexto, em uma perspectiva contemporânea, as representações sociais e a memória coletiva são entendidas como dinâmicas que organizam sentidos e identidades na modernidade, refletindo as constantes transformações sociais e culturais que moldam as imagens e valores compartilhados por um grupo (DANTAS; BERTONI, 2024, p. 258). Isso evidencia que o imaginário social não é neutro, mas sim um campo de disputa simbólica instrumentalizado por interesses ideológicos e políticos, operando como ferramenta de regulação e mobilização a serviço do poder hegemônico.

O termo princesa, nesse cenário, carrega uma carga semântica que reforça padrões rígidos e estereotipados do que seria socialmente aceitável para meninas — padrões esses que são, muitas vezes, simultaneamente vedados aos meninos. Desse modo, o comportamento feminino torna-se objeto constante de vigilância e normalização, sendo regulado para alinhar-se aos modelos historicamente construídos e reproduzidos, inclusive pelos meios audiovisuais. A reprodução desses estereótipos se dá de forma tão sutil e naturalizada que, em muitos casos, sua identificação se torna um desafio.

Conforme argumenta Magalhães (2008), essas construções discursivas são reiteradas cotidianamente por instituições que desempenham papéis reguladores — como o Estado, a escola, a igreja e os meios de comunicação — tornando-se mecanismos eficazes de manutenção da ordem simbólica vigente. Nesse sentido, atributos como fragilidade, docilidade, passividade e submissão (Auad, 2016) acabam sendo incorporados como se fossem inerentes ao corpo e à essência feminina, dificultando o rompimento com essas expectativas sociais. No entanto, o conceito de *desprincesamento* emerge como uma proposta de análise crítica das normas de gênero, possibilitando a desconstrução de hierarquias que, embora apresentadas como naturais, são resultado de práticas discursivas historicamente situadas (FAIRCLOUGH, 2006).

A partir da perspectiva desconstrutiva proposta por Derrida (1975), o *desprincesamento* permite questionar os fundamentos simbólicos dessas representações e seus efeitos nas formas de subjetivação. Ele propõe, assim, uma ruptura com os modelos normativos e a criação de novos espaços de significação nos

quais meninas possam ser reconhecidas para além dos papéis tradicionalmente impostos. Trata-se, portanto, de um movimento fundamental para desarticular os discursos que sustentam desigualdades e ampliar as possibilidades de existência e representação de gênero. O conceito de *desprincesamento* pode ser compreendido como uma proposta metodológica e analítica que articula diferentes perspectivas críticas. Inspirando-se na desconstrução de Derrida (1975/2002), questiona-se a aparente naturalidade das normas e características atribuídas ao feminino, revelando sua historicidade e contingência social.

Tal perspectiva se mostra fundamental para desmistificar a noção de fragilidade associada às mulheres, elemento que sustenta e justifica, historicamente, a ideia de submissão, obediência e subserviência em relação à figura masculina. A concepção clássica da princesa, amplamente difundida nos contos de fadas e reforçada pelos discursos midiáticos e educacionais, remete a uma personagem cuja aparente delicadeza e fragilidade a impedem de assumir o papel de protagonista de sua própria trajetória. Nessa lógica, seus desejos e sonhos não são conquistados por meio da ação autônoma, mas sim dependem da intervenção de um agente externo — geralmente representado pela figura do príncipe encantado.

Trata-se de uma construção simbólica que consolida uma imagem da mulher como passiva, recatada e emocionalmente dependente, cujo valor está intrinsecamente ligado à sua capacidade de aguardar, com docilidade, a resolução de sua vida por um outro masculino. O desprincesamento, portanto, atua no sentido oposto: ele instaura a possibilidade de romper com esse padrão idealizado e, ao mesmo tempo, limitado, que restringe o papel das meninas na sociedade, abrindo espaço para que se compreendam como sujeitos ativos, capazes de protagonizar suas histórias e de reivindicar a pluralidade de seus desejos e modos de existir.

A revelação do sexo biológico de um bebê costuma ser um momento de grande expectativa para a maioria das famílias. Essa antecipação, entretanto, não se limita ao anúncio de uma informação fisiológica, mas inaugura um campo simbólico impregnado de significados sociais e culturais. Com tal descoberta, são acionadas diversas construções sociais baseadas em distinções biológicas, que passam a moldar tanto as percepções sobre a criança quanto os comportamentos esperados ao longo de sua vida. Conforme destacam Botton, Cúnico, Barcinski e Strey (2015), ao considerar exclusivamente as diferenças anatômicas entre os sexos, corre-se o risco

de adotar uma abordagem reducionista, que ignora a complexa e contínua construção histórico-cultural que incide sobre os corpos.

Ao abordar as distinções entre os gêneros, observa-se que determinadas características são concebidas como mutuamente excludentes e rigidamente definidas. De forma recorrente, o masculino é associado à racionalidade, força e ação, enquanto ao feminino são atribuídas fragilidade, emotividade e passividade (Vieira; Amaral, 2013). Essas associações não têm base em determinações biológicas, mas são fruto de um processo sistemático de socialização.

Nesse sentido, a passividade, frequentemente identificada nas mulheres desde os primeiros anos de vida, não resulta de uma predisposição genética, mas de expectativas sociais que lhes são impostas desde a infância, como já advertia Simone de Beauvoir (2016). A autora propõe o conceito de mito feminino para explicar a dificuldade de superar tais concepções essencialistas da feminilidade. Esse mito, segundo Beauvoir, é um mecanismo social simbólico dotado de grande força reguladora, mais eficaz, inclusive, do que coerções diretas. Ele se manifesta e se consolida através de múltiplos canais – como a religião, a linguagem, as tradições, a literatura, a música e o cinema – sendo capaz de adentrar até mesmo as realidades mais duras e materiais da existência (Beauvoir, 2016).

Desse modo, o mito atribui à mulher qualidades idealizadas – como beleza, poesia e perfeição – transformando-a em um objeto de contemplação e projeção, mas esvaziando sua agência: “ela é Tudo, exceto ela mesma” (Beauvoir, 2016, p. 295). Ou seja, ao ser tudo para o outro, deixa de ser sujeito de si mesma.

Nesse panorama, compreende-se que os scripts de gênero não apenas sustentam, mas intensificam as desigualdades entre homens e mulheres, uma vez que operam com base na ideia de que há atribuições naturais e inquestionáveis para cada sexo. São construções simbólicas que se originam no processo cultural de adaptação humana ao meio, conforme argumenta Crochik (1996), mas que, ao longo do tempo, passaram a ser instrumentalizadas como forma de dominação. Se em um primeiro momento o exercício do poder masculino se dava por meio da força física, atualmente, manifesta-se por meio de mecanismos sutis e naturalizados, como a linguagem e os comportamentos padronizados.

Um exemplo claro é a divisão sexual do trabalho, que associa os homens à esfera pública e as mulheres ao ambiente doméstico – uma diferenciação que reforça a ideia de que a mulher pertence, naturalmente, ao espaço privado e não à cena

pública, reforçando sua condição de "não sujeito". A crença de que a mulher possui uma vocação natural para certas funções e posturas leva à consolidação de um modelo normativo de existência, no qual o casamento e seus elementos associados – a maternidade compulsória, a família nuclear heterossexual e a subordinação ao marido – são apresentados como únicos caminhos possíveis para sua realização plena. Essa imposição simbólica opera como um dispositivo de controle sobre o sujeito feminino, reafirmando valores tradicionais como o instinto materno, a moralidade doméstica e a necessidade de conformidade estética. Tais elementos constituem, portanto, estratégias eficazes de regulação dos corpos e das subjetividades femininas, limitando seus espaços de atuação e autonomia.

Diversas representações da feminilidade são propagadas pela mídia, sustentando-se em padrões que não refletem a realidade de muitas mulheres. Programas de TV, revistas femininas, e outros meios, frequentemente promovem um modelo de feminilidade que não condiz com a complexidade e diversidade das experiências femininas. Pelo contrário, essas representações perpetuam um status quo baseado na subordinação das mulheres e sua suposta fragilidade (Sobral & Beraldo, 2015). Um exemplo claro dessa representação é encontrado nos contos de fadas. Desde a infância, as histórias nos apresentam frases como: “Era uma vez uma princesa que se casou com um príncipe e viveram felizes para sempre”. Estas narrativas são, muitas vezes, centradas no amor romântico, na busca pelo “amor verdadeiro” e geralmente terminam com um final feliz (Bastos; Nogueira, 2016; Sobral; Beraldo, 2015; Xavier Filha, 2011).

A partir desses contos, tanto meninas quanto meninos internalizam modelos de feminilidade e masculinidade que refletem as expectativas sociais de gênero (Xavier Filha, 2011). Embora seja difícil crescer em um ambiente infantil totalmente isolado de influências sociais e da exposição midiática, é importante buscar outras narrativas em desenhos, filmes e livros que ofereçam uma variedade de modelos de feminilidade e masculinidade. O problema não está em ensinar práticas relacionadas ao espaço doméstico, mas em tratá-las como algo inerente ao ser mulher, impondo-as como responsabilidades exclusivas das meninas, e assim, limitando suas possibilidades (Cechin, 2014).

Nos contos infantis mais conhecidos, como Branca de Neve, Cinderela e A Bela Adormecida, as princesas dependem de um príncipe forte e corajoso para resgatá-las ou libertá-las de situações perigosas, o que restringe as opções de existência das

mulheres. Além disso, é crucial refletir sobre como essas representações estereotipadas influenciam as subjetividades infantis, visto que a cultura é tanto uma construção social quanto psíquica (Cechin, 2014). Os filmes animados clássicos da Disney, com suas princesas, foram um reflexo de um processo de perpetuação do mito feminino discutido por Simone de Beauvoir (2016). Criadas dentro dos padrões de uma sociedade tradicionalista, as princesas iniciais, como Branca de Neve, Cinderela e Aurora de *A Bela Adormecida*, representavam o modelo da mulher idealizada por uma sociedade patriarcal, onde o papel de esposa, mãe e dona de casa era exaltado (Lopes, 2015). Ao longo do tempo, essas histórias também incorporaram outros valores culturais tradicionais, como o amor romântico, os padrões de beleza e a heterossexualidade (Cechin, 2014).

A representação das princesas nas animações contemporâneas evidencia transformações significativas nas construções simbólicas do feminino ao longo do tempo. Essas mudanças não podem ser compreendidas de forma isolada, pois estão intrinsecamente relacionadas às dinâmicas históricas, políticas e sociais que redefiniram as representações de gênero, especialmente a partir da consolidação dos movimentos feministas no século XX.

As chamadas princesas da segunda geração — como Ariel, Bela, Jasmine e Pocahontas — já apresentam indícios de ruptura com o modelo tradicional de feminilidade passiva e domesticada, característico das primeiras narrativas. Ainda que inseridas em enredos que mantêm o romance heterossexual como eixo central, essas personagens demonstram traços de curiosidade intelectual, desejo de liberdade e contestação de normas impostas. Ariel manifesta inconformismo diante das restrições de seu mundo; Bela valoriza a leitura e o conhecimento; Jasmine questiona o casamento arranjado; e Pocahontas é retratada como figura de liderança e conexão com a natureza. Tais características indicam uma transição simbólica na construção da identidade feminina, alinhada às discussões promovidas pela segunda onda do feminismo, que problematizou a naturalização dos papéis domésticos e a subordinação feminina (BEAUVOIR, 1949; FRIEDAN, 1963).

Na produção mais recente, observa-se uma intensificação desse movimento. Princesas contemporâneas como Tiana, Rapunzel, Merida, Anna e Elsa apresentam maior autonomia narrativa, objetivos próprios e conflitos que extrapolam a busca por um parceiro amoroso. Tiana é movida por ambição profissional; Merida recusa explicitamente o casamento como destino obrigatório; Elsa enfrenta conflitos

identitários e emocionais que não se vinculam ao romance; e Anna, embora vivencie uma história amorosa, tem como eixo central o vínculo fraternal. Essas personagens revelam uma reconfiguração do protagonismo feminino, deslocando o foco da dependência afetiva para a construção da identidade individual.

Esse deslocamento dialoga com os desdobramentos do feminismo contemporâneo, especialmente no que concerne à ampliação das pautas para além da igualdade formal, incorporando debates sobre autonomia, subjetividade e pluralidade de experiências femininas. A emergência do feminismo negro, por sua vez, trouxe contribuições fundamentais ao evidenciar que gênero, raça e classe são categorias interligadas e indissociáveis (DAVIS, 1981; HOOKS, 1981; CRENSHAW, 1989). A noção de interseccionalidade, formulada por Crenshaw (1989), torna-se central para compreender a importância simbólica de personagens como Tiana, cuja representação rompe com a histórica invisibilidade das mulheres negras nas narrativas hegemônicas de princesas.

Além disso, o conceito de empoderamento feminino, amplamente difundido na cultura midiática contemporânea, passa a influenciar a construção dessas protagonistas. Conforme argumenta Gill (2007), a mídia passa a incorporar discursos de autonomia e escolha individual como marcas de um feminismo popularizado. Banet-Weiser (2018) observa que esse fenômeno, denominado “popular feminismo”, insere as pautas feministas no circuito cultural e mercadológico, tornando-as parte do imaginário coletivo. Nesse sentido, as animações passam a revisitar — por vezes de maneira crítica ou cômica — os valores tradicionais associados às princesas clássicas, promovendo uma releitura que tensiona o modelo anterior sem necessariamente abandoná-lo por completo.

Portanto, a evolução das princesas nas narrativas animadas reflete transformações sociais mais amplas e acompanha as mudanças promovidas pelos movimentos feministas ao longo das décadas. Da passividade à agência, da centralidade do romance à valorização da autonomia, da homogeneidade racial à busca por maior diversidade representativa, essas personagens tornam-se espaços simbólicos de disputa e ressignificação das identidades femininas. Assim, as produções culturais analisadas não apenas espelham as mudanças sociais, mas também participam ativamente da construção de novos referenciais de gênero no imaginário contemporâneo.

Outro exemplo de história que desafia os discursos de gênero é Mulan. Criada em 1998 pela Disney, Mulan não é uma princesa no sentido clássico, mas foi incluída na franquia devido à sua abordagem progressista. No filme, Mulan se disfarça de homem para integrar o exército chinês e, ao longo da trama, demonstra suas habilidades de guerreira, conquistando o respeito de todos (Souza, Pedroso, Fontes, Santos, Prado, 2016).

Simone de Beauvoir (2016) refletia sobre a maneira como a juventude feminina era diluída na espera pelo homem, que, embora também esperasse pela mulher, não a colocava como o centro de sua vida, ao contrário da mulher, preparada ao longo de sua vida para ser protegida pelo príncipe encantado. A modernidade das ideias de Beauvoir contrasta com a atualidade, em que a sociedade ainda apresenta grandes desafios em relação à equidade de gênero.

Portanto, é fundamental refletirmos sobre como as representações de feminilidade e masculinidade influenciam meninas e meninos em seu cotidiano. Cechin (2014) destaca o papel fundamental da linguagem e dos discursos na construção das identidades infantis. A linguagem não apenas descreve o mundo, mas cria os objetos sobre os quais discorre, tornando certos modos de ser, pensar e agir reconhecíveis e aceitáveis para as crianças.

A percepção cultural, por sua vez, é mediada por elementos como brinquedos, filmes, imagens e revistas, os quais moldam as subjetividades desde cedo. É relevante observar que, nos clássicos anteriormente mencionados, a figura materna geralmente está ausente — exceto em situações em que uma madrasta antagonista aparece — e as relações de amizade entre personagens femininas praticamente não existem. Essas protagonistas vivem de forma isolada, sem amigos(as), sempre à espera do príncipe salvador (Sobral; Beraldo, 2015). A aparência física também é intensamente valorizada nessas narrativas. As heroínas são retratadas como jovens, brancas, bonitas e com corpos magros, reforçando ideais hegemônicos de beleza que exaltam a juventude e a magreza. Apesar dos vestidos elaborados que usam, o foco recai sobre a beleza natural dessas personagens, que não precisam de maquiagem para parecerem atraentes — são mostradas como belas por natureza.

Assim, conquistar o príncipe não exige que falem; basta o uso da linguagem corporal (Rael, 2007). Apesar de avanços e do surgimento de histórias que tentam desconstruir esse ideal da princesa branca, jovem, magra e dependente de um príncipe para ser feliz, a pesquisa realizada por Xavier Filha (2011) identificou que

muitas meninas ainda mantêm uma visão tradicional sobre o que significa ser princesa. Para elas, a imagem ideal envolve pele branca, cabelos loiros e longos, além de traços como delicadeza, inteligência, doçura, afeto e habilidades domésticas como cozinhar para o príncipe. Já os meninos demonstraram maior flexibilidade ao imaginar princesas com cabelos ruivos e curtos, usando calça jeans, sendo atrapalhadas e preferindo vestidos azuis.

A segmentação do mundo infantil por meio de cores — azul para meninos, rosa para meninas — e brinquedos — carrinhos para eles, bonecas para elas — evidencia uma divisão estereotipada entre os gêneros. Essa separação não está relacionada apenas às preferências das crianças, mas é um reflexo de uma construção social que se manifesta desde os primeiros anos de vida. Tal diferenciação é reforçada por desenhos animados, novelas e até mesmo pela forma como pais e educadores ensinam às crianças os papéis esperados para homens e mulheres. Essas distinções podem gerar impactos duradouros. Um exemplo é a constante necessidade que os meninos sentem de reafirmar sua masculinidade, distanciando-se de qualquer traço considerado feminino. As meninas, por outro lado, mesmo quando não se identificam com comportamentos tipicamente femininos, continuam sendo reconhecidas como mulheres.

Isso revela uma preocupação social mais intensa em evitar que os meninos apresentem atitudes associadas ao feminino (Rosistolato, 2009). Os modelos de gênero se estruturam dentro de uma lógica relacional, na qual os padrões de masculinidade e feminilidade são construídos em oposição. Ou seja, o que se entende por masculino só adquire sentido em contraste com o feminino, e vice-versa. As identidades de gênero se afirmam, portanto, por meio da aproximação ou afastamento de comportamentos, atitudes e emoções que a sociedade atribui a cada gênero (Gomes, 2008).

Em um contexto em que as mulheres ainda são desvalorizadas e subjugadas, torna-se compreensível o receio que alguns homens manifestam de serem associados ao feminino — como se tal associação implicasse perda de status ou rebaixamento simbólico. A desigualdade entre homens e mulheres encontra respaldo no conceito do “mito da feminilidade”, conforme formulado por Simone de Beauvoir (2016), já mencionado anteriormente. Esse mito opera como uma armadilha ideológica que aprisiona as mulheres entre a idealização e a submissão, ao colocá-las em um pedestal que, paradoxalmente, a distância da condição humana plena. Ao serem

exaltadas como figuras quase sagradas — “deusas”, “rainhas do lar”, “anjos” — constrói-se uma narrativa de valorização que encobre mecanismos sutis de controle. Mesmo quando confinadas a papéis de serviço e cuidado, são levadas a perceber essa posição como privilégio, e não como limitação.

Desde a infância, essa lógica se infiltra nas práticas cotidianas e educativas. No âmbito familiar, as meninas tendem a receber uma educação pautada na proteção, na delicadeza e na obediência, enquanto os meninos são incentivados à autonomia, à coragem e à exploração do espaço público. Essa diferenciação não ocorre apenas no discurso explícito, mas também nos gestos, nas expectativas e nas oportunidades oferecidas. Brinquedos, cores, narrativas e responsabilidades domésticas funcionam como dispositivos pedagógicos informais que moldam identidades e naturalizam papéis sociais.

3.1 Construção de Gênero na Infância: desafios pedagógicos frente às construções da feminilidade

A infância constitui-se como território privilegiado de formação subjetiva e social. Não se trata apenas de uma etapa do desenvolvimento, mas de um espaço-tempo em que significados são inscritos nos corpos, nas linguagens e nas relações. É nesse período que normas culturais são internalizadas e que os marcadores de gênero passam a operar como dispositivos reguladores das condutas e das expectativas sociais.

Se a infância é momento decisivo na internalização das normas sociais, ela também se configura como tempo privilegiado de reconfiguração simbólica. É justamente porque as estruturas ainda estão em processo de formação que as possibilidades de deslocamento se tornam mais potentes. A criança não é apenas receptora passiva de discursos culturais; ela interpreta, negocia, recria e ressignifica aquilo que lhe é apresentado. Nesse sentido, a Educação Infantil pode operar tanto como espaço de cristalização de estereótipos quanto como território de abertura para novas formas de existir.

Investir em práticas pedagógicas de desprincesamento é reconhecer essa potência transformadora da infância. Significa compreender que as narrativas ofertadas às meninas não são neutras: elas delimitam horizontes de expectativa, modulam desejos e influenciam a percepção de competência e pertencimento.

Quando o imaginário disponível associa feminilidade à espera, à beleza normativa e à validação externa, reduz-se o campo de experimentação identitária. Ao contrário, quando a escola amplia repertórios, tensiona modelos únicos e valoriza múltiplas expressões de coragem, liderança e criatividade, ela intervém diretamente na construção da autoestima e da autonomia.

Como já problematizado por Simone de Beauvoir (2016), a feminilidade não é um dado natural, mas um processo de construção histórica que transforma atributos socialmente desejados — delicadeza, cuidado, passividade — em essência feminina. Essa naturalização produz uma pedagogia difusa que atravessa família, mídia e escola, reiterando um modelo de menina que deve ser agradável, bela, organizada e emocionalmente disponível. Em contrapartida, aos meninos é autorizada a experiência da autonomia, da ousadia e da centralidade.

O desprincesamento, nesse contexto, não é um movimento de negação da fantasia ou da ludicidade, mas de expansão simbólica. Trata-se de deslocar a centralidade de uma feminilidade pautada na docilidade e na passividade para experiências que enfatizem ação, autoria e protagonismo. É possibilitar que meninas explorem o espaço com segurança, assumam papéis de liderança nas brincadeiras, expressem opiniões, enfrentem conflitos e se reconheçam capazes de criar e decidir.

No contexto escolar, tais expectativas configuram o que pode ser compreendido como um currículo de gênero. Ainda que não explicitado nos documentos oficiais, ele se manifesta nas escolhas de histórias, nas dinâmicas propostas, nos elogios distribuídos e nas formas de mediação docente. Meninas são frequentemente reconhecidas por sua obediência e capricho; meninos, por sua iniciativa e liderança. Essa assimetria, aparentemente sutil, impacta profundamente a construção da autoestima e do repertório de possibilidades de ação.

É nesse ponto que o pensamento de Bell Hooks contribui de forma decisiva. Ao defender a educação como prática da liberdade, Hooks propõe uma pedagogia comprometida com a transgressão das estruturas que produzem opressões interligadas — de gênero, raça e classe. Para a autora, ensinar é um ato político, e a sala de aula pode tornar-se espaço de conscientização crítica. Transportada para a Educação Infantil, essa perspectiva convoca docentes a reconhecerem que mesmo as práticas aparentemente neutras participam da formação de imaginários sociais e, portanto, podem tanto reproduzir quanto tensionar desigualdades.

No contexto brasileiro, Joana Célia dos Passos reforça a necessidade de uma educação comprometida com a superação das hierarquias históricas que estruturam a sociedade. Ao articular gênero, raça e infância, sua produção evidencia que as experiências das meninas não são homogêneas: são atravessadas por marcadores interseccionais que ampliam ou restringem possibilidades de reconhecimento e pertencimento. Assim, pensar uma pedagogia antissexista implica também considerar como o ideal de princesa, por exemplo, frequentemente está associado à branquitude, à magreza e a padrões eurocentrados de beleza.

É nesse horizonte que o desprincesamento emerge não apenas como conceito analítico, mas como estratégia pedagógica. Desprincesar não significa interditar o universo simbólico das crianças, tampouco negar a fantasia. Significa problematizar as hierarquias que se ocultam sob determinadas narrativas e ampliar o repertório de identificação disponível às meninas. Trata-se de deslocar o foco da espera para a ação, da contemplação para a autoria, da validação externa para o reconhecimento de si.

Como estratégia pedagógica, o desprincesamento opera em múltiplos níveis: na escolha de histórias que apresentam protagonismos plurais; na problematização de estereótipos durante as rodas de conversa; na oferta de experiências corporais e lúdicas que rompam com a divisão rígida de papéis; na mediação docente que valorize coragem, criatividade e liderança também nas meninas. Inspirado na pedagogia transgressora de Hooks e na perspectiva crítica de Passos, o desprincesamento pode ser compreendido como prática de subversão cotidiana. Ele atua na fissura das naturalizações, criando brechas para que meninas experimentem identidades menos limitadas por roteiros pré-estabelecidos. Ao deslocar a centralidade da feminilidade normativa, a escola torna-se espaço de reinvenção simbólica e ampliação de horizontes.

Ao promover tais experiências, a prática pedagógica contribui para que as meninas construam narrativas sobre si não a partir da expectativa de agradar ou corresponder a um ideal externo, mas da potência vivida no cotidiano escolar. Elas passam a se perceber como sujeitos de ação, não como personagens secundárias de histórias já escritas. Tornam-se capazes de imaginar futuros diversos, descolados de roteiros rígidos de feminilidade.

Assim, se a infância é momento decisivo na internalização das normas sociais, ela também é tempo potente de reconfiguração. Investir em práticas pedagógicas de

desprincesamento é apostar na possibilidade de que meninas construam narrativas sobre si não a partir da docilidade esperada, mas da potência vivida — tornando-se, desde cedo, protagonistas de suas próprias histórias.

4. CENAS DO DESPRINCESAMENTO: BRINCADEIRAS, CORPOS E ESCUTAS

A expressão "desprincesamento" não está registrada nos dicionários, mas se revela nas entrelinhas do que observo, escuto e percebo no dia a dia das escolas com as crianças. É uma palavra que provoca reflexão, desafiando os ouvidos acostumados à submissão e às normas que definem corpos e desejos. "Desprincesar" é um verbo em evolução – e como qualquer processo em construção, é inacabado, permeável e coletivo. Vem acompanhado do prefixo "des", que simboliza negação e ruptura, e do termo "princesa", cheio de significados, emoções e imposições de gênero. A junção dos dois cria uma tensão que não busca apenas problematizar os lugares da princesa, mas analisar o que aconteceu com esse conceito: foi domesticado, estetizado e aprisionado em torres de fantasias.

Não se trata de um conceito equivalente a “empoderamento” ou “quebra de estereótipos” em seu sentido mais amplo. É algo mais artesanal, entrelaçado nas relações ao longo do tempo, na percepção de silêncios e decisões. É uma ação que aprende com a lentidão das lições, com os desvios lúdicos, e com a poesia que permeia o dia a dia. Ao denominar esse percurso como “desprincesamento”, construo um espaço para contar não apenas o que observo, mas também o que me toca, para nomear uma prática que, frequentemente, não tem nome, mas carrega cor, aroma e movimento. É uma ideia que surge da prática – e, portanto, retorna a ela, de forma plural, sensível, ética e política.

A noção de desprincesamento articula-se às teorias de gênero que problematizam a naturalização das normas que orientam comportamentos e expectativas sociais. Butler (2013) demonstra que o gênero não é uma essência natural, mas sim uma prática reiterada e performativa, produzindo a ilusão de estabilidade e “normalidade”. Essa ideia fundamenta o conceito de *desprincesamento*, pois permite questionar normas e expectativas rígidas de comportamento associadas às princesas e ao feminino. Uma compreensão que permite analisar como narrativas de princesas participa da produção de feminilidades normativas que são reproduzidas nas práticas infantis. Louro (2008, p. 17) ressalta que “as identidades de gênero são aprendidas, repetidas e reforçadas nas interações cotidianas”, inclusive nas brincadeiras. Assim, o desprincesamento se apresenta como um gesto de ruptura com esses padrões, abrindo espaço para novas possibilidades de existir.

No campo da sociologia da infância, Sarmento (2005, p. 19) destaca que “as crianças são atores sociais competentes”, capazes de produzir culturas próprias e significados independentes das prescrições adultas. Essa perspectiva é fortalecida por Bujes (2018, p. 54), ao afirmar que “a infância é um território político”, permeado por relações de poder que moldam os corpos e regulam o brincar. As brincadeiras, portanto, configuram-se como um espaço de resistência e produção de subjetividades, no qual as crianças podem desafiar papéis tradicionais e elaborar narrativas mais plurais — movimento central para compreender o desprincesamento.

A discussão sobre corpo na infância também é fundamental. Para Fonseca e Ferrari (2019, p. 112), “o corpo é linguagem, é memória e é lugar de expressão do sujeito”. Isso significa que as práticas corporais no brincar são formas legítimas de produção de conhecimento e subjetividade. Kohan (2020, p. 37) acrescenta que “a infância é potência criadora”, e que, ao brincar, o corpo inventa mundos, reelabora significados e escapa de normas que tentam discipliná-lo. Assim, ao promover o desprincesamento, abre-se espaço para que as crianças exerçam sua autonomia corporal, experimentando gestos e expressões não limitadas por discursos de gênero.

No tocante à escuta sensível, Rinaldi (2012, p. 178) afirma que “escutar é estar aberto ao inesperado”, reconhecendo que a criança se comunica por múltiplas linguagens, inclusive corporais. Já Ostetto (2015, p. 23) enfatiza que “a escuta é uma postura ética”, pois exige do adulto atenção, respeito e disposição para reconhecer a criança como sujeito de direitos. Essa concepção dialoga com abordagens pedagógicas contemporâneas que deslocam o professor do papel de transmissor para o de mediador atento e responsivo. Ao exercitar uma escuta sensível, os educadores ampliam as condições para que o desprincesamento ocorra como um processo emancipatório.

Portanto, ao integrar brincadeiras, corpos e escutas, o desprincesamento constitui-se como um movimento pedagógico que questiona normas de gênero, valoriza a infância como território de criação e defende práticas educativas que potencializam a autonomia e a diversidade. Trata-se de um compromisso ético, político e metodológico com a formação de sujeitos mais livres, críticos e plurais.

Este capítulo desenvolve uma etnografia das pequenas quebras e deslocações que ocorrem nas atividades dirigidas, nas manifestações corporais e nas palavras das crianças, mostrando como o processo de desprincesamento pode ocorrer de maneira intencional, provocativa e, muitas vezes, discreta.

Uma imersão profunda e crítica nas vivências das meninas em ambiente educacional, enfatizando situações nas quais elas mantêm, desafiam, quebram ou recriam os discursos de feminilidade tradicionalmente vinculados à imagem da princesa. A proposta de imersão em campo foi pensada em dois momentos distintos: a observação participante e a realização das oficinas de desprincesamento. Contudo, em virtude da dinâmica institucional e das demandas próprias do contexto escolar, foi possível desenvolver apenas as oficinas. Abro aqui um parêntese reflexivo para registrar a densidade afetiva e analítica desse processo, pois vivenciar esse momento revelou-se particularmente desafiador. Durante a experiência, tornou-se evidente o quanto o imaginário do princesamento atua como dispositivo regulador de comportamentos, expressões e modos de existência das meninas, delimitando performances esperadas e restringindo possibilidades de manifestação subjetiva.

4.1 Quando ser inteligente é a maior aventura

No primeiro dia de oficina, a obra literária selecionada foi **A princesa Sabichona**, de **Babette Cole**, escolhida com o objetivo de ampliar o repertório simbólico das participantes acerca das representações de princesas, promovendo a ressignificação desses papéis para além do modelo hegemônico da “princesa frágil, passiva e dependente”.

Durante a etapa de pré-leitura, organizada em formato de roda de conversa, configurando-se como um dispositivo etnográfico de escuta sensível das narrativas das crianças, foram lançadas questões disparadoras para mobilizar os saberes prévios das crianças, acessar os repertórios internalizados e estimular reflexões iniciais.

Ao serem questionadas “O que é ser princesa? Como são as princesas?”, as crianças rapidamente acionaram referências reconhecíveis do repertório cultural compartilhado, nomeando personagens como “Branca de Neve”, “Cinderela” e “Rapunzel”. Entre as falas, emergiram descrições que enfatizavam atributos específicos — “princesa usa vestido”, “é bonita”, “tem cabelo comprido”, “mora em castelo” e “casa com príncipe”. As respostas foram acompanhadas por gestos e entonações que reforçavam certa familiaridade com essas imagens, indicando não apenas memorização de personagens, mas a incorporação de narrativas amplamente difundidas. Essas enunciações revelam como as crianças mobilizam referências do

imaginário clássico para construir sentidos sobre feminilidade, evidenciando a circulação de modelos normativos que atravessam suas experiências e orientam suas representações sobre o que significa “ser princesa”.

Quando provocadas com a pergunta “Todas as princesas são magras, loiras e bonitas?”, algumas meninas afirmaram que “sim, porque princesa tem que ser magra”, “ter cabelos compridos”, “usar vestidos”, enquanto outras demonstraram hesitação ou silêncio. Esse momento revelou, de maneira contundente, a internalização precoce de padrões corporais eurocentrados e racializados, evidenciando como o imaginário das princesas atua como mecanismo de hierarquização simbólica. Nesse sentido, dialogando com as reflexões de Nilma Lino Gomes (2019), observa-se que a construção social da beleza está profundamente marcada pelo racismo estrutural, produzindo exclusões que impactam diretamente nas experiências de meninas negras e periféricas, frequentemente afastadas do lugar simbólico de “princesa”.

Diante das respostas apresentadas, questionei se conheciam princesas negras, e todas sinalizaram que não. A partir daí, passaram a relatar as bonecas que possuíam, mencionando personagens como Ariel, Rapunzel e Branca de Neve. Ao serem indagadas sobre a presença de bonecas negras em seus brinquedos, algumas meninas afirmaram que sim; entretanto, uma resposta me deixou profundamente desconcertada por alguns instantes.

Quando uma menina negra afirma possuir uma boneca negra, mas não gostar dela por não a considerar bonita, evidencia-se de forma contundente a internalização de padrões estéticos racializados e excludentes, revelando a violência simbólica que atravessa a construção das subjetividades infantis. Sua fala me atravessou como uma lâmina, pois expôs a força dos discursos hegemônicos que operam silenciosamente na produção das autoimagens e no modo como essas crianças aprendem a perceber a si mesmas e ao outro. Sua fala me chocou não apenas pelo impacto emocional imediato, mas por revelar a profundidade do controle simbólico que opera o racismo estrutural.

Conforme argumenta Djamila Ribeiro, o racismo estrutural organiza as relações sociais ao definir lugares de fala, de visibilidade e de reconhecimento. Não se trata apenas de preconceitos individuais, mas de uma engrenagem histórica que distribui poder simbólico e material, estabelecendo quais corpos são autorizados a ocupar posições de centralidade e quais permanecem à margem. Nesse contexto, os padrões de beleza, desejabilidade e representação são atravessados por hierarquias raciais

que privilegiam a branquitude como norma e que estrutura quem pode ser visto, amado, celebrado. Organiza até mesmo os contos de fadas.

Durante décadas, a princesa teve um rosto quase único: pele clara, cabelos lisos, traços europeus. Um ideal repetido em livros, filmes e fantasias de carnaval. Enquanto isso, meninas negras folheavam histórias sem encontrar a si mesmas no castelo. Aprendiam, sem que ninguém dissesse explicitamente, que o lugar do encantamento não lhes pertencia.

O que parece simples ausência é, na verdade, herança de narrativas coloniais que hierarquizam corpos e imaginários. Como aponta Silvio Almeida (2019), o racismo não é apenas ofensa direta; é estrutura que define quem ocupa o centro da cena e quem permanece nas sombras. Quando não há princesas negras, não há apenas lacuna estética — há delimitação simbólica de humanidade.

E a infância sente. Sente quando o espelho não devolve coroas. Sente quando a beleza celebrada nunca se parece com ela. É assim que a desumanização começa cedo: na ausência, no silêncio, na história que nunca foi contada.

Por isso, multiplicar princesas negras é mais do que diversificar personagens. É reescrever o imaginário. É afirmar que meninas negras também são dignas de castelos, aventuras, finais felizes — e, sobretudo, de protagonizar suas próprias histórias. Ampliar a representação de princesas negras no universo infantil não constitui mero gesto estético ou mercadológico, mas estratégia pedagógica e política de enfrentamento ao racismo estrutural. Trata-se de tensionar narrativas coloniais ainda vigentes e de afirmar a humanidade plena de meninas negras desde a mais tenra idade.

Tal episódio revela o que Bell Hooks (2019) denuncia ao discutir como a supremacia branca opera também no campo das imagens, produzindo hierarquias de beleza que moldam o desejo, o reconhecimento e a autoestima desde a infância. A rejeição da boneca negra não pode ser lida como escolha isolada, mas como expressão de uma pedagogia racial implícita, que ensina quais corpos são dignos de admiração e quais devem ser rejeitados. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2019) contribui ao evidenciar que a construção da identidade negra ocorre em permanente tensão com práticas sociais que inferiorizam traços fenotípicos negros, especialmente no ambiente escolar e nas experiências culturais cotidianas.

A cena observada demonstra que tais negociações ocorrem dentro de estruturas simbólicas desiguais, nas quais o racismo estético limita as possibilidades

de identificação positiva. Assim, o desprincesamento emerge como prática pedagógica e política que busca tensionar essas normatividades, deslocando o imaginário hegemônico e criando brechas para a construção de outras formas de existir, narrar-se e imaginar-se no mundo.

Já diante da pergunta “Toda princesa é frágil e precisa ser salva? Por quê?”, emergiram respostas como “o príncipe salva ela” e “princesa não luta e não tem espada”. Tais enunciações evidenciam a naturalização de narrativas que associam a figura feminina à fragilidade, à passividade e à dependência masculina, reiterando padrões de gênero historicamente construídos e amplamente difundidos pelas narrativas tradicionais. Conforme problematiza Bell Hooks (2019), as representações culturais desempenham papel central na formação das subjetividades, operando como pedagogias informais que ensinam modos de ser e ocupar o mundo desde a infância. Nesse sentido, as falas das crianças não devem ser compreendidas como reproduções acríticas, mas como produções situadas que revelam a circulação de discursos sociais que hierarquizam masculinidades e feminilidades.

Assim, ao afirmarem que “o príncipe salva” e que a princesa “não tem espada”, as crianças mobilizam significados socialmente compartilhados que delimitam possibilidades de ação para personagens femininas, evidenciando como a agência das meninas é simbolicamente restringida por roteiros narrativos que privilegiam a proteção masculina e a ausência de protagonismo feminino combativo.

O momento da leitura da história constituiu-se como espaço de mediação simbólica e de tensionamento dos sentidos previamente enunciados. Durante a leitura compartilhada, observei reações diversas das crianças, como expressões de surpresa, dúvidas de alguns termos e comentários espontâneos diante das atitudes da personagem, que rompe com o modelo tradicional de princesa ao demonstrar autonomia, inteligência e recusa ao casamento como destino inevitável. Algumas crianças verbalizaram estranhamento — “o que é sabichona?”, “ela não quer casar?”, “mas princesa casa com príncipe” — indicando o confronto entre o repertório internalizado e a narrativa apresentada. A leitura, portanto, operou como dispositivo de deslocamento, produzindo fissuras no imaginário hegemônico e abrindo espaço para novas possibilidades de identificação.

A mediação literária funcionou como prática de desprincesamento, ao provocar desestabilizações nos modelos normativos e ampliar horizontes de representação. Assim, a leitura deixou de ser um ato meramente instrumental para assumir uma

dimensão política e formativa, evidenciando o potencial da literatura infantil como ferramenta crítica na desconstrução de pedagogias de gênero naturalizadas.

Por fim, ao serem convidadas a imaginar e desenhar “uma princesa diferente, destacando um poder”, como atividade prática, os resultados produziram aquilo que passo a nomear como frustração analítica. Longe de constituir apenas uma reação subjetiva, essa frustração revelou-se como dado etnográfico significativo, evidenciando a persistência dos repertórios hegemônicos mesmo diante de propostas pedagógicas de deslocamento simbólico. A maioria das produções permaneceu ancorada nas referências das princesas clássicas, sobretudo associadas a poderes como gelo e fogo, reiterando narrativas amplamente difundidas pelo imaginário midiático contemporâneo.



Branca de Neve



Branca de Neve



Rapunzel

Essa recorrência aponta para a força dos dispositivos culturais que sustentam o princesamento, indicando que tais modelos não operam apenas como representações superficiais, mas como estruturas simbólicas profundamente internalizadas que orientam as possibilidades imaginativas das crianças. Nesse sentido, a frustração analítica torna-se uma chave interpretativa que evidencia os limites e as tensões do próprio processo de desprincesamento: ao mesmo tempo em que a oficina buscou provocar rupturas, as produções infantis demonstraram a resiliência das pedagogias culturais que moldam as expectativas de gênero.

Assim, a dificuldade em produzir deslocamentos imediatos não deve ser compreendida como fracasso da intervenção, mas como indicador da densidade dos

processos de socialização que atravessam as culturas infantis. A frustração, portanto, converte-se em categoria analítica que permite compreender o quanto o imaginário do princesamento atua como tecnologia de regulação simbólica, revelando que o desprincesamento se constitui menos como evento pontual e mais como processo contínuo de negociação, resistência e reinvenção de sentidos.

4.2 Beleza, ancestralidade e poder nos fios que contam histórias

No segundo dia da oficina, fui recebida pelas crianças com a nomeação espontânea de “a pró das princesas”, título que emergiu das interações estabelecidas no primeiro encontro e que revelou, de forma significativa, como as participantes passaram a me situar simbolicamente dentro do universo temático trabalhado.

A proposta de trabalho para esse dia centrou-se na valorização das identidades, especialmente no fortalecimento da autoestima e no reconhecimento da diversidade estética e cultural. A partir da obra **Meu crespo é de rainha**, de **Bell Hooks** (2018), o objetivo foi promover reflexões sobre representatividade, pertencimento e valorização dos cabelos crespos e das identidades negras, tensionando padrões eurocêntricos de beleza historicamente naturalizados e ampliando as possibilidades de identificação positiva entre as participantes.

Inicialmente, foram lançadas perguntas disparadoras com o objetivo de mobilizar as experiências pessoais das crianças e instaurar um espaço de escuta sensível acerca da construção da identidade e da autoimagem, tais como: “Como é o seu cabelo?”, “Você gosta dele?”, “Ele é especial?”, “O que o torna especial?”. Para além de uma estratégia introdutória, essas questões constituíram-se como dispositivo etnográfico que possibilitou acessar percepções subjetivas atravessadas por marcadores sociais de raça e estética.

À medida que as perguntas eram apresentadas, diferentes reações corporais emergiam no grupo: algumas crianças tocaram os próprios cabelos enquanto falavam, alisando-os com as mãos ou puxando suavemente os cachos como forma de demonstrar orgulho; outras sorriram timidamente antes de responder, buscando o olhar das colegas como quem procura validação coletiva. Houve momentos de silêncio prolongado, especialmente quando a pergunta “Você gosta dele?” foi lançada, revelando hesitação e indicando que a relação com o próprio cabelo nem sempre se apresentava como experiência simples ou plenamente afirmativa.

Algumas participantes verbalizaram respostas marcadas por valorização — “meu cabelo é forte”, “ele é bonito porque é cacheado”, — enquanto outras inicialmente utilizaram termos mais ambíguos, seguidos de reformulações após ouvirem as colegas, sugerindo um processo de negociação simbólica em tempo real. Observou-se ainda que determinadas falas eram acompanhadas de gestos afirmativos, como levantar a cabeça, ajeitar o penteado ou sorrir com maior segurança, indicando que o espaço coletivo favorecia a construção de narrativas mais positivas sobre si mesmas.

Em diálogo com as reflexões de Nilma Lino Gomes (2019), compreende-se que o cabelo, especialmente no contexto das identidades negras, ultrapassa a dimensão estética, constituindo-se como marcador político e identitário profundamente atravessado por processos históricos de racialização e hierarquização dos corpos. As reações observadas evidenciam como os padrões eurocêtricos de beleza já se encontram inscritos nas narrativas infantis, ao mesmo tempo em que revelam brechas de resistência e afirmação que emergem quando o espaço pedagógico legitima outras referências.

Nesse sentido, o momento inicial da atividade assumiu um caráter de desprincesamento, ao tensionar o ideal hegemônico de beleza associado às princesas clássicas — frequentemente representadas por traços eurocentrados — e abrir espaço para a valorização de outras referências simbólicas. A escuta das narrativas infantis revelou tanto a força reguladora dos imaginários normativos quanto a potência das culturas infantis em produzir deslocamentos quando convidadas a reconhecer e celebrar suas próprias singularidades.

Durante a leitura da obra **Meu crespo é de rainha**, a roda se constituía como um espaço vivo de negociações simbólicas, atravessado por silêncios, risos e respostas que emergiam ora com segurança, ora com hesitação. À medida que a narrativa avançava, fui lançando perguntas que buscavam tensionar sentidos cristalizados de realeza: O que faz alguém ser rainha? É preciso ter castelo? O que tornava Lia uma rainha? Como era o cabelo de Lia? Seu cabelo vivia preso ou solto? Algumas crianças levantavam as mãos com rapidez, inclinando o corpo para frente, ansiosas por responder; outras permaneciam em silêncio, observando atentamente o grupo, como se buscassem validar suas percepções antes de verbalizá-las.

As respostas iniciais revelaram a força do imaginário das princesas clássicas. Castelos, vestidos brilhantes, coroas cheias de pedras e cabelos longos e lisos

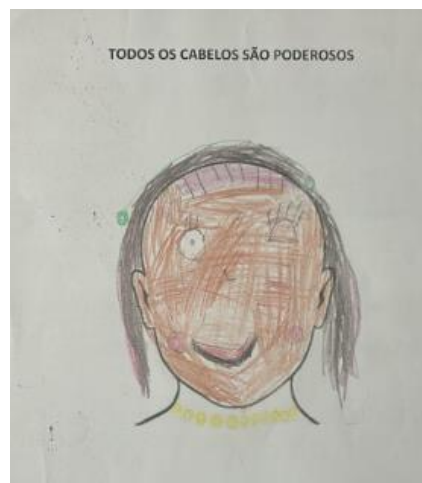
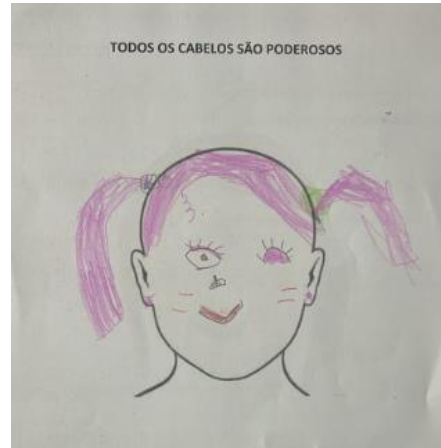
apareciam de forma recorrente, acompanhados por gestos expansivos que desenhavam no ar imagens já sedimentadas. Nesse momento, percebi o quanto essas referências operavam como horizonte de inteligibilidade para as crianças, delimitando o que poderia — ou não — ser reconhecido como realeza. Quando Lia era apresentada como rainha, alguns olhares se cruzaram com estranhamento; uma menina franziu a testa, outra sorriu timidamente, como se estivesse testando a possibilidade de aceitar uma realeza que escapava aos padrões conhecidos.

Minha intervenção buscava abrir pequenas fissuras nesse repertório normativo, retomando elementos da narrativa e valorizando respostas que deslocassem o foco da estética hegemônica para outras dimensões de existência. Nesse processo, também me percebia atravessada pela cena: entre o desejo de conduzir a reflexão e a necessidade de escutar as crianças em seus próprios tempos, equilibrava mediação e abertura, reconhecendo-as como sujeitas ativas na produção de sentidos. O desprincesamento emergia, então, não como conceito explicitado, mas como prática encarnada na interação — um movimento sutil de desestabilização dos modelos eurocentrados que tradicionalmente associam feminilidade, beleza e poder à branquitude.

Gradualmente, a atmosfera da roda se transformou. As vozes antes hesitantes tornaram-se mais firmes, e novas associações começaram a surgir: ser rainha passou a ser relacionado à coragem, ao cuidado consigo, à alegria e ao orgulho do próprio cabelo. Entre pausas e retomadas, a leitura deixou de ser apenas atividade pedagógica para se tornar um espaço de reinvenção simbólica, no qual as crianças transitavam entre referência já internalizada e possibilidades emergentes de identificação. O que se desenhava ali não era uma ruptura abrupta, mas um deslocamento sensível e coletivo — um processo em que as certezas iniciais eram tensionadas, permitindo que outras narrativas de beleza e pertencimento ganhassem existência.

Na atividade prática convidava as participantes a desenharem seus próprios cabelos e a nomearem aquilo que os tornava especiais. À primeira vista, tratava-se de uma proposta simples; no entanto, à medida que os lápis tocavam o papel, tornava-se evidente que algo mais profundo estava em jogo. Algumas meninas iniciaram o desenho com rapidez, traçando linhas contínuas e seguras; outras hesitaram, apagando repetidamente partes do cabelo, refazendo contornos, afinando traços, como se buscassem ajustar a imagem produzida a um modelo invisível, porém

amplamente reconhecido. O silêncio que atravessava esses gestos parecia denso, interrompido apenas pelo som das borrachas deslizando sobre o papel.



Ao final, apenas dois desenhos evidenciaram cabelos cacheados; os demais foram representados como lisos, embora, entre as cinco participantes, apenas uma possuísse cabelo naturalmente liso. A discrepância entre a materialidade dos corpos presentes e as imagens projetadas revelou-se significativa: não se tratava apenas de escolhas gráficas, mas da inscrição de um imaginário racializado que organiza hierarquias de beleza desde a infância. Como apontam reflexões acerca das epistemologias feministas negras, o corpo negro é frequentemente convocado a negociar sua própria aparência diante de padrões que privilegiam a proximidade com

a branquitude. Nesse contexto, a lisura capilar emergia como signo de desejabilidade, enquanto os traços naturais pareciam deslocados para fora do campo do ideal.

Ao observar a cena, percebia-se que o gesto de alisar simbolicamente o cabelo no desenho operava como prática aprendida, resultado de pedagogias culturais que ensinam silenciosamente quais características devem ser celebradas e quais precisam ser corrigidas. O que se desenhava ali não era apenas cabelo, mas uma disputa simbólica entre autoimagem e norma social. Tal movimento dialoga com a compreensão de que a identidade negra se constrói em tensão permanente com processos de inferiorização estética (Nilma Lino Gomes, 2019), enquanto a política da aparência, discutida por Bell Hooks (2019), revela como os regimes visuais produzem e regulam o desejo e o pertencimento.

Nesse cenário, o desprincesamento emergia como prática encarnada na própria dinâmica da atividade: não como imposição externa, mas como processo de deslocamento gradual, no qual as certezas visuais eram tensionadas e outras formas de reconhecimento começavam a se tornar possíveis. As crianças, compreendidas aqui como sujeitas sociais ativas, conforme nos lembra a Sociologia da Infância, não apenas reproduziam padrões, mas também os negociavam, ainda que dentro de limites simbólicos profundamente marcados por desigualdades raciais. Assim, o exercício revelou-se menos sobre desenho e mais sobre a possibilidade de reinscrever o próprio corpo em narrativas que desafiam o imaginário colonial da princesa, abrindo fissuras para outras formas de existir, ver-se e narrar-se.

4.3 Chá das cinco, monstros às seis

O terceiro dia configurou-se como um momento de inflexão no percurso da pesquisa, ao promover um deslocamento intencional dos referenciais associados às princesas clássicas para a abertura de outras possibilidades de imaginação, criação e agência. A roda de conversa foi iniciada com perguntas de pré-leitura que buscavam tensionar concepções naturalizadas sobre heroísmo: o que é ser um herói? Você conhece alguma heroína? Ser herói implica necessariamente possuir superpoderes, força física ou lutar? Ao formular tais questões, o objetivo não era alcançar respostas corretas ou consensuais, mas acessar os repertórios simbólicos mobilizados pelas participantes, observando como seus imaginários se constituíam a partir de narrativas

culturais hegemônicas e como estas orientavam suas percepções sobre protagonismo, coragem e ação.

Mais do que buscar respostas corretas, o objetivo era acessar os repertórios simbólicos mobilizados pelas participantes, compreendendo como seus imaginários estavam sendo produzidos na intersecção entre experiências pessoais e narrativas culturais hegemônicas. Nesse movimento, a proposta alinhava-se ao desprincesamento enquanto prática pedagógica e investigativa, na medida em que procurava desestabilizar imagens idealizadas e normativas de princesas, ampliando as possibilidades de agência e protagonismo atribuídas às personagens femininas. Assim, a roda de conversa operou como espaço de problematização e abertura, no qual as crianças começaram a experimentar outras narrativas possíveis, tensionando — ainda que de forma inicial e por vez contraditória — os roteiros tradicionais que associam heroísmo à masculinidade e à força física.

As respostas emergiram rapidamente, marcadas por referências a personagens conhecidos por habilidades extraordinárias e batalhas constantes — Superman, Huck, Homem Aranha... A associação entre heroísmo, gênero e força física apareceu de maneira recorrente, revelando um imaginário fortemente ancorado em narrativas de ação e protagonismos masculinos. Quando introduzi a palavra “heroína”, observei uma breve suspensão na dinâmica da roda: algumas crianças se entreolharam, outras permaneceram em silêncio, como se buscassem reorganizar internamente suas referências, até fazerem associação com a personagem Frozen e Mulher Maravilha. Esse momento me atravessou como pesquisadora, pois evidenciava, de forma concreta, as ausências simbólicas de protagonistas femininas reais no universo infantil e que frequentemente permanecem invisibilizadas no cotidiano escolar.

As perguntas funcionaram, assim, como dispositivos metodológicos que não apenas provocavam reflexões nas crianças, mas também reorientavam meu próprio olhar investigativo. Inspirada por uma perspectiva etnográfica reflexiva, compreendi que minha presença e minhas intervenções não eram neutras; ao contrário, participavam ativamente da produção da cena e dos sentidos que ali emergiam.

Nesse contexto, apresentei a obra **A Princesa Corajosa**, de **Shannon Hale** (2024), cuja seleção integrou intencionalmente a proposta do desprincesamento ao introduzir uma personagem que tensiona os modelos hegemônicos de feminilidade. Diferentemente das princesas clássicas evocadas

anteriormente pelas crianças, a protagonista é construída como uma figura guerreira, forte e determinada, subvertendo expectativas associadas à delicadeza, à passividade e à dependência masculina.

A presença de uma princesa que reivindica força, autonomia e protagonismo operou como dispositivo pedagógico e investigativo, possibilitando a problematização de normas de gênero internalizadas e ampliando as possibilidades de identificação para além dos roteiros convencionais. Assim, a obra funcionou como mediadora de processos de desprincesamento, ao abrir fissuras nos modelos cristalizados de princesa e convidar as crianças a experimentar outras formas de imaginar o feminino, nas quais coragem, força e determinação não se apresentam como atributos exclusivos de personagens masculinos.

Durante a leitura, observei mudanças sutis tanto na postura das crianças quanto em minhas próprias expectativas enquanto mediadora da experiência. Algumas se inclinaram para frente, outras permaneceram em silêncio, trocando olhares breves ou manipulando discretamente objetos próximos, compondo uma atmosfera de atenção silenciosa que, à primeira vista, interpretei como possível desinteresse ou distanciamento. Essa interpretação inicial revelou-se atravessada por pressupostos adultocêntricos que tendem a associar participação à verbalização imediata e à resposta rápida, levando-me a revisitar criticamente minha própria posição enquanto pesquisadora e educadora.

À medida que a narrativa avançava, tornou-se evidente que o silêncio coletivo não indicava ausência de engajamento, mas configurava um tempo de elaboração simbólica, no qual as participantes pareciam processar e negociar internamente os deslocamentos provocados pela história, especialmente por apresentar uma princesa que tensionava os modelos previamente naturalizados. Reconhecer esse movimento exigiu um reposicionamento metodológico, orientado pela compreensão das crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de expressar agência também por meio de pausas, gestos e formas não verbais de participação.

Nesse sentido, a experiência revelou-se profundamente alinhada ao desprincesamento, não apenas por desafiar narrativas hegemônicas de feminilidade, mas por deslocar também o meu olhar enquanto pesquisadora, evidenciando que a desconstrução de imaginários exige abertura para ritmos e linguagens infantis que escapam às expectativas normativas da mediação pedagógica. Assim, o processo evidenciou que a transformação dos repertórios simbólicos ocorre em camadas,

envolvendo momentos de estranhamento, silêncio e reelaboração, nos quais as crianças exercem sua agência ao reinterpretar e ressignificar os modelos culturais que lhes são apresentados.

Ao revisitar mentalmente a cena, compreendi que o desprincesamento se materializava menos como conteúdo transmitido e mais como prática relacional, construída na interação entre perguntas, escuta e negociação de sentidos. Minha atuação oscilava entre conduzir e permitir que as crianças ocupassem o protagonismo da reflexão, reconhecendo-as como sujeitas sociais ativas, capazes de reproduzir, questionar e reinventar narrativas. Esse movimento exigia uma postura metodológica atenta às microdinâmicas da roda – gestos, pausas, olhares – entendendo que é nesses detalhes que se revelam as tensões entre imaginários hegemônicos e possibilidades emergentes.

Assim, a leitura configurou-se como cena etnográfica privilegiada, não apenas pelo que as crianças disseram, mas também pelo modo como eu, enquanto pesquisadora implicada, fui atravessada pela experiência. Imaginar novas heroínas tornou-se, simultaneamente, exercício pedagógico e processo analítico, no qual observar e intervir se entrelaçavam continuamente, evidenciando que o desprincesamento é tanto prática educativa quanto caminho metodológico de investigação.

Ao final da atividade, propus que as crianças desenhassem sua própria heroína, destacando um poder que considerassem especial. A intenção era ampliar as possibilidades de imaginação para além dos modelos previamente apresentados, incentivando a criação de personagens que refletissem outras formas de protagonismo e existência. No entanto, os resultados revelaram um movimento inesperado e, ao mesmo tempo, profundamente significativo do ponto de vista analítico: os desenhos reproduziam majoritariamente princesas já consolidadas no imaginário infantil, agora associadas a superpoderes. Personagens como Branca de Neve e Rapunzel apareceram com frequência, frequentemente dotadas de habilidades extraordinárias como congelar, controlar elementos naturais ou enfrentar inimigos.



Longe de representar um “fracasso” da proposta, esse retorno reiterado às princesas revelou-se um achado etnográfico potente. As crianças não rejeitaram o convite à criação; ao contrário, responderam a ele mobilizando os repertórios simbólicos já disponíveis, reconfigurando personagens familiares ao atribuir-lhes novos poderes. Esse movimento evidencia que a imaginação infantil não ocorre em um vazio cultural, mas se constrói a partir de referências socialmente sedimentadas que delimitam as possibilidades do imaginável. Assim, mesmo quando convidadas a criar heroínas, as participantes permaneceram ancoradas em figuras de princesa, agora ressignificadas pela incorporação de atributos heroicos.

A presença dominante dessas personagens evidencia como o imaginário da princesa continua operando como matriz de reconhecimento legítimo do feminino, mesmo quando atravessado pela linguagem do heroísmo. Esse movimento pode ser compreendido como expressão da agência infantil: as crianças não apenas reproduzem modelos, mas os negociam ativamente, reinterpretando-os à luz de suas próprias experiências e possibilidades imaginativas. Contudo, tais negociações acontecem dentro de estruturas simbólicas desiguais, nas quais determinados corpos e narrativas continuam ocupando posições privilegiadas. Assim, o gesto de transformar princesas em heroínas revela simultaneamente um desejo de ampliação dos limites impostos por imaginários hegemonicamente racializados e generificados.

4.4 Era uma vez... um basta!

O quarto e último momento mobilizou reflexões em torno da temática “eu posso ser o que eu quiser”, buscando ampliar os horizontes de identificação das participantes e problematizar a fixação de papéis femininos restritos a modelos

tradicionais. A proposta pedagógica teve como objetivo evidenciar a multiplicidade de possibilidades de existência e atuação feminina, tensionando narrativas que associam o feminino a posições únicas ou previamente determinadas.

Para esse propósito, foi selecionada a literatura **Princesas em greve**, de **Thais Linhares** (2019), cuja narrativa apresenta personagens que tensionam expectativas normativas ao questionarem os papéis historicamente atribuídos às princesas e reivindicarem outras formas de existir, agir e ocupar o mundo. A escolha da literatura constituiu-se como gesto metodológico e político alinhado ao desprincesamento, compreendido aqui como prática de deslocamento simbólico orientada à problematização de imaginários hegemônicos de feminilidade, anteriormente reiterados nas falas das crianças que associavam princesas à padrões de beleza e passividade.

Organizadas em roda, as crianças foram convidadas a iniciar a pré-leitura a partir da pergunta disparadora: “O que é ser quem eu quiser?”. Após a enunciação, instaurou-se um silêncio coletivo marcado por olhares que se cruzavam, corpos que se mexiam constantemente e expressões que sugeriam elaboração em curso. Minha interpretação inicial, atravessada por expectativas pedagógicas que tendem a valorizar respostas rápidas e verbalizadas, inclinou-se a compreender o silêncio como possível hesitação ou desengajamento. Contudo, ao sustentar a escuta e observar atentamente as interações, tornou-se evidente que aquele momento operava como espaço de construção de sentido, revelando o silêncio como forma legítima de participação e agência infantil. Esse deslocamento interpretativo evidenciou também o caráter reflexivo do desprincesamento, que não incide apenas sobre as narrativas trabalhadas com as crianças, mas convoca a própria pesquisadora a revisitar suas lentes analíticas.

As respostas que emergiram posteriormente evidenciaram movimento incipiente de ruptura, demonstrando que os imaginários infantis se constituem em processos dinâmicos de negociação entre repertórios culturais hegemônicos e experiências que abrem brechas para outras possibilidades de identificação. As falas das crianças passaram a girar em torno de diferentes profissões: “ser médica”, “professora”, “dentista”, indicando um deslocamento significativo em relação às narrativas iniciais centradas em modelos idealizados de princesa. Esse movimento revela a ampliação do campo de possibilidades imaginadas, no qual o feminino começa a ser associado a práticas de autonomia, atuação social e protagonismo,

evidenciando a emergência de novas referências simbólicas que tensionam expectativas normativas de gênero.

Nesse contexto, a leitura da obra funcionou como dispositivo de desprincesamento ao deslocar o eixo da narrativa da princesa passiva para personagens que assumem protagonismo coletivo e reivindicam autonomia sobre suas próprias trajetórias. Tal movimento dialogou diretamente com discussões anteriores sobre heroísmo e fragilidade feminina, produzindo fissuras nos modelos previamente estabilizados e convidando as crianças a experimentar outras formas de imaginar o feminino.

Assim, o desprincesamento emergiu como categoria analítica capaz de nomear processos de transformação simbólica que se dão de maneira relacional, situada e gradual, atravessando simultaneamente as narrativas literárias, as interações entre pares e o olhar da pesquisadora. Mais do que substituir um modelo por outro, o que se observou foi a abertura de um campo de possibilidades, no qual a imaginação infantil opera como espaço de resistência e reinvenção, permitindo que novas formas de ser menina sejam ensaiadas, negociadas e legitimadas no interior da experiência coletiva.

Durante a leitura, a narrativa provocou reações que oscilaram entre o estranhamento e a curiosidade. A presença de princesas que recusavam papéis tradicionais e reivindicavam outras formas de existir tensionava diretamente os imaginários previamente mobilizados pelas participantes, nos quais a princesa aparecia associada à castelos e à necessidade de ser salva e casar com o príncipe. Esse contraste evidenciou o potencial da literatura infantil como mediadora de processos de ressignificação simbólica.

À medida que a história avançava, algumas crianças começaram a associar a ideia de “ser quem eu quiser” a profissões e possibilidades concretas, mencionando desejos como “ser médica”, “professora” ou “dentista”. Esse deslocamento sinaliza a ampliação do campo imaginativo, no qual o feminino deixa de estar restrito a modelos idealizados e passa a incorporar referências ligadas à autonomia, ao trabalho e à atuação social.

No que se refere à atuação social das personagens, a proposta inicial previa a realização de uma atividade prática que possibilitasse a ampliação das reflexões mobilizadas pela leitura. No entanto, devido a intercorrências que comprometeram o tempo destinado à oficina, foi necessário reorganizar o planejamento e suspender a

atividade prevista, direcionando o grupo para um momento de reflexão coletiva em roda de conversa pós leitura. Esse rearranjo metodológico revelou-se, posteriormente, potente enquanto espaço de escuta e elaboração simbólica.

A roda foi conduzida a partir das seguintes perguntas disparadoras: O que as princesas da história decidiram mudar? Por que elas entraram em greve? O que vocês acham que uma princesa pode escolher fazer? Se você fosse uma princesa em greve, o que mudaria? As respostas iniciais mantiveram-se alinhadas ao enredo da obra, evidenciando a compreensão das crianças acerca da narrativa apresentada.

Contudo, foi especialmente a última pergunta que produziu deslocamentos mais significativos, mobilizando inferências que extrapolavam o roteiro da história e revelavam processos de ressignificação em curso, respostas que, para além da análise acadêmica, provocaram em mim uma emoção profunda, aquecendo o coração e reafirmando a potência transformadora do encontro pedagógico e investigativo.

Uma das respostas que mais me atravessou surgiu quando uma das crianças afirmou que “mudaria a guerra, para que não houvesse mais sofrimento, dor e morte”. Apesar dessa temática não ter sido diretamente suscitada nas atividades propostas, acredito que sua emergência pode estar relacionada às experiências sociais e aos repertórios culturais que atravessam o cotidiano das crianças, evidenciando como elas articulam elementos do contexto mais amplo em suas elaborações simbólicas. Essa fala revela não apenas sensibilidade diante de questões coletivas, mas também a capacidade das crianças de mobilizar imaginários que extrapolam o universo narrativo da obra, ampliando o sentido de agência ao associar o papel da princesa à transformação social e à busca por justiça e cuidado com o/a outro/a.

Essa resposta evidenciou que o processo de desprincesamento não se restringe à desconstrução de estereótipos ligados à aparência ou ao comportamento feminino, mas pode abrir espaço para a emergência de imaginários nos quais a figura da princesa é associada à transformação social, ao cuidado coletivo e à busca por justiça como enfatizado no conto A Princesa Corajosa (HALE, Shannon; HALE, Dean, ano). Ao deslocar o foco da narrativa individual para questões estruturais como guerra, sofrimento e morte, a criança expandiu o horizonte de agência atribuído à personagem, inscrevendo o feminino em uma dimensão política e ética mais ampla.

Enquanto pesquisadora, fui atravessada por uma emoção intensa, que ultrapassava o encantamento pedagógico e se configurava como reconhecimento da potência interpretativa das crianças. Esse afetamento tornou-se também elemento de

reflexão metodológica, ao evidenciar que a escuta etnográfica exige abertura para o inesperado e para aquilo que emerge fora do roteiro planejado. Assim, a fala pode ser compreendida como um achado analítico significativo, demonstrando que os imaginários infantis se constroem em processos complexos de negociação simbólica, nos quais experiências pessoais, narrativas culturais e possibilidades imaginativas se entrelaçam, produzindo novas formas de pensar o feminino e o mundo.

Ao encerrar o percurso analítico das oficinas de desprincesamento, torna-se possível afirmar que as experiências vivenciadas não se limitaram à desconstrução de uma figura simbólica específica, mas instauraram um processo de deslocamento epistemológico sobre as formas de compreender a infância, o feminino e os modos de existir no mundo.

O desprincesamento revelou-se como prática pedagógica e política que tensiona imaginários cristalizados, especialmente aqueles que historicamente associaram o feminino à passividade, à docilidade e à espera, ao mesmo tempo em que abriu espaço para a emergência de narrativas plurais. Em diálogo com a sociologia da infância, as oficinas evidenciaram as crianças como sujeitos sociais competentes, produtoras de sentidos e capazes de reinterpretar criticamente os discursos que lhes são oferecidos, demonstrando que a agência infantil se manifesta tanto na adesão quanto na resistência e reinvenção dos modelos culturais.

Sob a perspectiva feminista crítica, especialmente inspirada por autoras como Bell Hooks, Nilma Lino Gomes e Djamila Ribeiro, o desprincesamento ultrapassa a mera substituição de personagens ou estéticas e passa a operar como movimento de reconfiguração simbólica que amplia horizontes de identificação, questiona hierarquias de gênero e raça e legitima outras formas de protagonismo. Nesse processo, a pesquisa etnográfica revelou-se fundamental ao permitir que a escuta sensível das falas, gestos, silêncios e imaginações infantis emergisse como conhecimento situado, deslocando a centralidade do olhar adulto e reconhecendo a infância como território de produção cultural e política.

Assim, mais do que ensinar novas formas de ser princesa, ou mesmo negar essa figura, as oficinas produziram brechas para que as crianças experimentassem a autoria de suas próprias narrativas, ampliando possibilidades de existência para além dos roteiros hegemônicos. O desprincesamento, portanto, não se encerra como resultado, mas permanece como processo aberto, inacabado e vivo, no qual educar

implica criar condições para que outras histórias possam ser imaginadas, contadas e vividas.

CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Entre páginas revisadas, ideias amadurecidas e silêncios transformados em palavras, a escrita termina, não como ponto final, mas como travessia, processo de construção coletiva de conhecimento marcado por experiências, reflexões críticas e compromisso com a transformação social. Ficam as marcas do percurso, inquietações, aprendizagens e a certeza de que pesquisar também é se reinventar.

Deixo minhas impressões sobre o impacto do desprincesamento na formação das crianças e algumas provocações sobre novas possibilidades de ser e existir como menina ou mulher em uma sociedade não sexista; de pensar e agir na perspectiva do (des)governo do corpo e comportamento feminino não padronizado; de resistir e superar as construções sociais de gênero que por séculos nos oprimem e silenciam.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa, evidencio que o imaginário simbólico das princesas clássicas atua como um dispositivo cultural que produz e regula expectativas de feminilidade, atravessando profundamente as experiências das meninas do G05. Inspiradas em narrativas hegemônicas, suas representações sociais revelaram a internalização de normas de gênero associadas à beleza idealizada, passividade e dependência afetiva. Contudo, longe de ocuparem uma posição meramente receptiva, as crianças negociaram, tensionaram e ressignificaram tais discursos, expondo fissuras nas normas e indicando possibilidades de subversão e reinvenção das feminilidades no contexto educativo.

Durante as intervenções, foram identificados três marcadores de gênero recorrentes, simbólico, visual e interseccional, que se manifestaram tanto na materialidade das práticas pedagógicas quanto nas narrativas e interações produzidas pelas crianças. A escolha predominante do papel ofício na cor rosa, inicialmente pensada como recurso neutro para as atividades, revelou-se um dispositivo simbólico potente, mobilizando associações imediatas com o universo das princesas e com expectativas socialmente atribuídas ao feminino. Tal recorrência evidencia como determinados signos operam como tecnologias culturais de generificação, atuando na produção de sentidos e na regulação das identidades desde a primeira infância.

No plano discursivo, as narrativas infantis reiteraram a associação da figura da princesa à branquitude, frequentemente descrita por atributos como pele clara, cabelos longos e lisos e expressões corporais marcadas pela beleza. Esses elementos apontam para a presença de um padrão estético hegemônico que,

conforme problematizado por autoras feministas negras como Bell Hooks e Nilma Lino Gomes, sustentam hierarquias raciais e contribui para a naturalização de modelos eurocentrados de beleza e feminilidade. A ausência ou marginalização de referências a princesas negras, bem como o silenciamento de estéticas dissidentes, evidenciam processos de invisibilização que atravessam as experiências de meninas negras e periféricas, revelando a interseção entre gênero, raça, classe e estética na constituição dos imaginários infantis.

Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, compreende-se que tais marcadores não são apenas reproduzidos passivamente, mas negociados e ressignificados nas culturas infantis, nas quais as crianças atuam como sujeitos sociais ativos. Entretanto, as observações etnográficas indicaram que as possibilidades de ressignificação são tensionadas pela força dos repertórios culturais dominantes, especialmente aqueles vinculados ao imaginário da princesa enquanto ideal normativo de feminilidade.

A figura da princesa, amplamente difundida pela literatura infantil clássica, pelos produtos midiáticos e pelas culturas escolares, opera como um potente dispositivo pedagógico de gênero. Longe de ser apenas personagem ficcional, a princesa constitui-se como tecnologia simbólica que modela corpos, afetos e expectativas sociais, reiterando padrões de feminilidade associados à passividade, à delicadeza, à branquitude, à heterossexualidade compulsória e à centralidade do matrimônio como projeto de vida.

A desconstrução dos estereótipos não ocorre pela simples retirada das princesas do repertório infantil, mas por meio de sua problematização crítica. Ao incluir histórias com protagonistas diversas: meninas negras, indígenas, periféricas, princesas guerreiras, cientistas, líderes, fomentei um movimento que provoca rompimento com a monocultura simbólica. Como argumenta Pedro Paulo Souza Rios (2019), a pluralização das representações é condição para uma pedagogia da diferença que valorize identidades múltiplas.

Ao permitir as crianças conhecerem novas histórias com princesas que lutam, estudam, governam, cuidam de si mesmas e de suas comunidades convidei-as a transgressão e de libertação Bell Hooks (2000). Nesse processo, observa-se a possibilidade de experimentar novas formas de ser no mundo por meio da linguagem e da brincadeira, aproximando-se da perspectiva de Walter Omar Kohan (2020), para quem a infância é uma potência criadora, e o brincar permite ao corpo inventar

mundos, reelaborar significados e tensionar normas sociais. O desprincesamento, enquanto prática pedagógica, não significa negar o imaginário infantil, mas tencioná-lo. Trata-se de criar fissuras no discurso dominante, permitindo que outras narrativas emergjam.

Para esse fim, é necessário que dois movimentos aconteçam: formação e prática docente que valorize o desenvolvimento de uma educação antissexista e antirracista desde a idade tenra. A formação docente torna-se eixo estruturante. Uma educação antissexista e antirracista não se improvisa: ela se constrói a partir de referenciais teóricos sólidos, reflexão crítica e revisão de práticas arraigadas. Bell Hooks (2000) afirma que ensinar é um ato político e que o/a educador/a precisa assumir posição ética diante das opressões. Isso implica reconhecer seus próprios condicionamentos de gênero e raça. Sem esse movimento de autoanálise, a formação corre o risco de reproduzir os mesmos estereótipos que pretende combater.

Marta Alencar (2015) destaca que a formação docente precisa articular teoria e prática, promovendo espaços de escuta e reflexão sobre o cotidiano escolar. Não basta inserir conteúdos sobre gênero em disciplinas isoladas; é preciso integrar essas temáticas de forma transversal na formação dos futuros professores. Para Alencar, essa transversalização exige uma articulação contínua entre teoria, prática, reflexão crítica e escuta sensível das experiências que emergem no cotidiano escolar.

Por sua vez, Pedro Paulo Souza Rios (2019) problematiza a resistência institucional às pautas de diversidade. O autor realiza uma análise crítica sobre como instituições — especialmente as educacionais e organizacionais — frequentemente manifestam formas sutis e explícitas de resistência quando confrontadas pelas demandas por diversidade e inclusão. Essa resistência não se manifesta apenas como oposição aberta, mas por meio de uma série de mecanismos estruturais, culturais e discursivos que preservam a norma institucional e dificultam a efetivação de mudanças. Rios argumenta que a resistência institucional não é simplesmente um “erro” ou uma falta de vontade isolada de gestores, mas está enraizada na lógica de reprodução de poder que caracteriza muitas organizações. A diversidade — entendida como transformação das práticas, relações e estruturas — desafia hierarquias estabelecidas e interesses consolidados, o que torna a resistência algo funcional, e não acidental.

Em contextos marcados por disputas ideológicas, o trabalho com gênero pode ser tensionado por discursos conservadores. Assim, a formação docente deve preparar o professorado para enfrentar conflitos, dialogar com famílias e sustentar pedagogicamente suas escolhas. A formação docente precisa incorporar práticas performativas e metodologias ativas, permitindo que os futuros professores vivenciem deslocamentos simbólicos. Não se trata apenas de compreender conceitualmente normas sociais e o sexismo, mas de experienciar a desconstrução por meio da prática e da reflexão sobre o cotidiano escolar, conforme discutem Marta Alencar (2015) e Walter Omar Kohan (2020).

A desconstrução dos estereótipos associados à princesa exige práticas pedagógicas intencionais, críticas comprometidas com uma educação antissexista e antirracista. As práticas educativas não são neutras: elas produzem subjetividades e regulam pertencimentos como afirma Joana Célia dos Passos (2012). A escola, ao reproduzir sem problematizar narrativas hegemônicas, pode reforçar hierarquias de gênero e raça. Assim, o imaginário da princesa, quando naturalizado, contribui para consolidar padrões normativos que atravessam o cotidiano da educação infantil.

Ao problematizar a figura da princesa, a prática docente revela que aquilo que parecia “natural” é, na verdade, construção histórica e cultural. Esse movimento favorece a construção de subjetividades mais autônomas e críticas. Trata-se de afirmar que meninas podem desejar múltiplos futuros e que não há modelo único de feminilidade. Assim, as práticas pedagógicas de desprincesamento não eliminam o imaginário; elas o reinventam. Ao tensionar narrativas hegemônicas e ampliar repertórios simbólicos, a escola contribui para formar sujeitos críticos, capazes de reconhecer e transformar estruturas desiguais.

Em última instância, educar para além da princesa é educar para a autonomia, para a justiça social e para a possibilidade de outros mundos — onde meninas não sejam moldadas por coroas invisíveis, mas possam escolher, com liberdade, quem desejam ser.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Marta. *Formação de professores: teoria, prática e reflexão no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2015.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BANET-WEISER, Sarah. *Empoderadas? Feminismo popular e misoginia popular*. São Paulo: Boitempo, 2021.

BAPTISTA, Ana Cristina; MOURA, Maria do Socorro. *Escuta ética e decolonial na educação infantil: práticas e desafios*. Rio de Janeiro: Penso, 2017.

BARBOSA, Livia. *A voz da criança: ética e participação em contextos educativos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BASTOS, Ana; NOGUEIRA, Carla. *Contos de fadas e gênero: análise crítica das narrativas infantis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução de Lúcia Miguel Pereira. São Paulo: Nova Fronteira, 2016.

BOTTON, Lúcia; CÚNICO, Maria Lucia; BARCINSKI, Rafael; STREY, Maria Cristina. *Gênero e sexualidade: fundamentos e práticas educativas*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRAGA, C. M. L. A. A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 10, p. 957-966, out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e poder: problematizações sobre o brincar e a educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdades: notas sobre gênero e raça no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHAR, D. L. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

CASTRO, Ricardo Dias; MAYORGA, Claudia. *Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Social Comunitária*. *Psicologias e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 14, n. 3, p. e3178, jul./set. 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n3/11.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CECHIN, Márcia. *Gênero, infância e educação: desafios na construção de identidades*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

COHN, Clarice. *Educação infantil: a voz da criança como lugar de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim: escrita e leitura sobre crianças e cultura*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

COSTA, Vanessa Rosa da. *Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — [universidade], [cidade], 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 177-188, 2002.

CROCHIK, José A. *A psicologia da cultura: fundamentos teóricos e aplicações*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DANTAS, Carlos Alberto Sousa; BERTONI, Luci Mara. *Representações sociais e memória: dinâmicas na modernidade*. Arquivos do CMD, Brasília, v. 11, n. 1, p. 255–274, 2024.

DARÉ, Vivian. *A escuta da criança e o currículo: perspectivas pós-críticas na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DENZIN, Norman K. *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1996.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2018.

DERRIDA, Jacques. *Da grammatologia*. Tradução de Maria Helena Paes de Barros. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DIAS, Thaís Vieira de Souza; MELLO, Tânia Mara dos Santos. *Escuta e fala das crianças sobre suas emoções na escola*. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 5, n. 1, 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e poder*. Tradução de Maria Luiza X. de Azevedo. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Teresa Cristina. *Criança: ética e escuta na pesquisa educativa*. São Paulo: Cortez, 2005.

FELIPE, Jane. *Governando os corpos femininos*. Labrys: Estudos Feministas, Brasília, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <http://www.labrys.net.br/labrys4/textos/jane1.htm>. Acesso em: 08 jan. 2025.

FELIPE, Jane. *Infância, gênero e sexualidade*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115–131, jan./jun. 2000.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. *A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Cláudia; FERRARI, Anderson. *Corpo, gênero e sexualidade na infância: problematizações contemporâneas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire e a educação das crianças: infância e cidadania*. São Paulo: BT- Acadêmica, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRIEDAN, Betty. *A mística feminina*. Petrópolis: Vozes, 1971.

FRIEDMANN, Ana Lucia. *A escuta sensível na educação infantil: práticas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILL, Rosalind. *Gênero e mídia*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Ana Paula Pereira; FINCO, Daniela. *Vozes das crianças em contexto de violência testemunhal: desafios para uma escuta ética*. DESidades — Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude, São João de Meriti, v. 1, n. 38, 2024.

GOMES, Nilma Lino. *Raça e educação infantil: à procura de justiça*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Silvana. *Gênero, infância e educação: construindo identidades sociais*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Orientais, 1984.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HALE, Shannon; HALE, Dean. *A princesa corajosa*. 1. ed. São Paulo: Fundamento, 2024.

HOOKS, Bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter Omar. *Infância e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LE BON, Gustave. *Psychologie des Foules*. Paris: Félix Alcan, 1895.

LINHARES, Thais. *Princesas em greve!* São Paulo: Cortez, 2019.

LOPES, Juliana. *Princesas e patriarcado: análise de gênero em contos de fadas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Contexto, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Maria Lúcia de. *Gênero, sexualidade e educação: para uma educação não sexista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MAGALHÃES, Maria Inês. *A construção social do saber: discurso e poder nas instituições*. São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, Maria Helena Pires. *Gênero e poder: análise das relações sociais entre homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012.

LEGUIÇA, Michele. “Atira no coração dela”: corpos e scripts de gênero na educação infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características*. Revista Pesquisa Qualitativa, Brasília, v. 9, n. 22, p. 521–539, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Jéssica Tairâne de; FELIPE, Jane. *Scripts de gênero e as performances das crianças que reverberam no contexto da educação infantil*. Revista Brasileira de Estudos de Presença, Porto Alegre, v. 14, n. 3, e132192, 2024.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Maria Helena F. R. De Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. *Etnografia e pesquisa educacional a partir de antropologia interpretativa*. Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC), São Carlos, v. 14, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2795>. Acesso em: 27 fev. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar. *Pesquisas pós-críticas em educação: tensões, rupturas e perspectivas no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 23-36, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. *Infância, cultura e educação: práticas educativas e construção de subjetividades*. Campinas: Papirus, 2012.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. *Pesquisa qualitativa: considerações sobre bases filosóficas e princípios norteadores*. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.

RAEL, Ana Paula. *Corpo e gênero: análise das representações femininas em contos de fadas e mídia infantil*. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RINALDI, Carlina. *Em diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.* Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIOS, Aline de Oliveira. *Por uma pedagogia dos feminismos.* Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 32, n. 3, e100295, 2024.

RIOS, P. P. S. *A construção de corporeidades dissidentes: narrativas acerca de vivências educativas e infâncias viadas.* In.: SOUZA, E. C. de.; MIGNOT, A. C.; VICENTINI, P. P. (Org.) *Narrativas e corpos em trânsito: resistências e insubordinações.* Curitiba: CRV, 2024.

RIOS, P. P. S. *O estranho que habita em mim: subjetivações de gênero na educação.* Curitiba: CRV, 2022.

RIZZINI, Irene. *Infância e adolescência: perspectivas e políticas sociais.* São Paulo: Cortez, 2008.

ROSISTOLATO, Denise. *Masculinidades e infância: desafios da socialização de gênero.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACCOL, Amarolinda Zanela. *Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração.* Revista de Administração da UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SALES, Shirlei Rezende. *Juventude, escola e produção de subjetividades: implicações do currículo.* Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 229-246, jan./mar. 2014.

SANTOS, Marta Alencar dos; JESUS, Carla Cristina dos Santos de; MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. *Formação sobre gênero e sexualidade em*

educação infantil. Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, v. 11, n. 1, p. 67-81, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Culturas infantis e interculturalidade*. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). *Culturas infantis / Children's cultures*. [S.l.]: RepositóriUM – Universidade do Minho, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como ordem simbólica*. Psicologia USP (Online), São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11–28, 2005. Disponível em: https://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200002. Acesso em: 20 mar. 2025.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEGATO, Rita Laura. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. *Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação*. 2014. Trabalho apresentado na Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

SILVA, João da. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOARES, C. L.; ZARANKIN, A. *Arquitetura e educação do corpo: notas indiciais*. Revista Rua, nº 10, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640763>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOBRAL, Flávia; BERALDO, Denise. *Gênero e cultura: representações sociais e desigualdades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOUZA, A. R. M. da S., PEDROSO, M. S., Fontes, M. E., Santos, N. de J., & Prado, I. P. (2016). *A independência da princesa: um estudo comparativo entre personagens da Disney e a evolução da mulher brasileira*. Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, 5(8), 1–19. Disponível em: <http://docplayer.com.br/25918713-A-independencia-da-princesa-um-estudo-comparativo-entre-personagens-da-disney-e-a-evolucao-da-mulher-brasileira.html>. Acesso em 19 mar. 2025.

SOUZA, Ana; PEDROSO, Lucas; FONTES, Mariana; SANTOS, Ricardo; PRADO, Camila. *Representações de gênero em narrativas cinematográficas: análise de personagens femininas em filmes de animação*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *Pesquisa narrativa e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007.

ZORDAN, Paola. *Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

PIRES, Suyan. *“Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...” : o amor romântico na literatura infantil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. *O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese*. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140–158, dez. 2016.

VIEIRA, Maria do Carmo; AMARAL, Ana Paula. *Gênero, corpo e educação: desafios na formação docente*. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: debates desde América Latina*. Quito: FLACSO, 2009.

XAVIER FILHA, Maria. *Infância, contos de fadas e socialização: construções de gênero e identidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.