



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO CRESPO RIBEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS:
ANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS DO IMAGINÁRIO A REALIDADE NA
AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Macapá/AP
2025

MARIA DO SOCORRO CRESPO RIBEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS:
ANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS DO IMAGINÁRIO A REALIDADE NA
AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, políticas e culturas.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

Macapá/AP
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

Crespo, Maria do Socorro.
R484r Representações sociais de crianças e estereótipos culturais: análise nos contos de fadas do imaginário a realidade na Amazônia amapaense. / Maria do Socorro Crespo Ribeiro. - Macapá, 2025.
 1 recurso eletrônico.
 173 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.
Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito.
Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Representação social. 2. Criança Amazônida. 3. Práticas pedagógicas. 4. Estereótipos culturais. 5. Conto de fadas. I. Brito, Ângela do Céu Ubaiara, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – B869.3098116

CRESPO, Maria do Socorro. **Representações sociais de crianças e estereótipos culturais**: análise nos contos de fadas do imaginário a realidade na Amazônia amapaense. Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

MARIA DO SOCORRO CRESPO RIBEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS:
ANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS DO IMAGINÁRIO A REALIDADE NA
AMAZÔNIA AMAPAENSE**

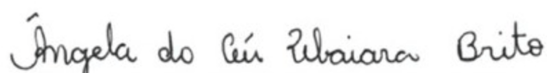
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, políticas e culturas.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Data da defesa: 26/11/2025

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito - PPGED/UNIFAP
Presidente e orientadora

Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão - PPGED/UNIFAP
Avaliadora Interno



Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos - PPGED/UEPA
Avaliadora Externo

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueiredo - PPGED/UNIFAP
Suplente Interno

Profa. Dra. Kelly Cristina Nascimento Day - PPGLET/UNIFAP
Suplente Externo

À **Deus**,

pelo presente que me dá todos os dias: o dom da vida!

Aos meus **Pais**,

Hélio Luigi Crespo e Maria Amélia da Silva Crespo (*in memoriam*)

por todo aprendizado, ensinamentos e amor dedicado a mim.

Aos meus **Filhos**,

Fernando e Iury pela compreensão nos momentos de minha ausência,

A minha amada **Orientadora**,

Ângela do Céu Ubaiara Brito, por acreditar em mim,
me apoiar no projeto, me incentivar e que muito me ensinou.

Agradecimentos

Chegar a este momento é mais do que concluir a dissertação; é reconhecer todos os caminhos que me conduziram até aqui e todas as vozes que ressoaram em minha jornada. Agradeço, primeiramente, às crianças da Amazônia amapaense, cuja imaginação transborda nas histórias e nos contos de fadas que conhecem e compartilham. Elas me ensinaram que cada olhar infantil é um universo em si, repleto de significados, sonhos e memórias. Sem a generosidade de suas vozes e a autenticidade de suas percepções, este estudo jamais teria ganhado vida.

À minha família, em especial aos meus dois filhos; Fernando e Iury, que me sustentaram com amor e paciência, acolhendo minhas horas de ausência e celebrando cada conquista, meu sincero reconhecimento. Vocês são a base que mantém meus pés no chão e meu coração leve para sonhar.

À minha orientadora, Ângela do Céu Ubaiara Brito, cuja sabedoria, dedicação e sensibilidade iluminaram o caminho desta pesquisa. Suas orientações foram mais do que instruções acadêmicas: foram estímulos à reflexão, à coragem de questionar e à beleza de buscar sentidos profundos, bem como a sua imensa paciência em lidar com os meus conflitos de prosseguir ou desistir e aos meus inúmeros áudios nos momentos de angústia.

Aos professores, colegas e pesquisadores que compartilharam debates, críticas e sugestões, agradeço pelo enriquecimento intelectual e humano que cada encontro proporcionou. Cada contribuição ajudou a dar forma a este trabalho e a aprofundar minha compreensão das múltiplas representações sociais da infância.

E à Amazônia amapaense, com suas florestas, rios e culturas vibrantes, meu agradecimento especial. Este trabalho é uma homenagem às suas crianças e histórias, um pequeno tributo à riqueza de imaginários que alimenta a formação de sentidos, a criatividade e a memória cultural de toda uma comunidade e a essa terra mãe que me acolheu com tanto amor e me fez filha nascida do coração desse Estado.

Que estas páginas reflitam, ainda que de forma modesta, a força e a magia da infância amazônica, tão fértil quanto suas águas e tão diversa quanto suas florestas.

RESUMO

A dissertação investiga as representações sociais da criança e as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da literatura infantil, com foco no gênero dos contos de fadas; analisa a simbologia dessas narrativas, as ideologias de matriz europeia e burguesa que veiculam e seus traços marcantes — sociais, religiosos e outros — bem como os estereótipos culturais. Está em consonância com a linha de pesquisa Educação, culturas e diversidades e buscou responder à questão: Quais as representações sociais de crianças sobre os contos de fadas presentes nas práticas pedagógicas escolares, em relação aos estereótipos culturais, na Amazônia amapaense? Para responder à questão que norteia o trabalho, buscou-se como objetivo geral, analisar a representação social de crianças sobre os contos de fadas, nas práticas pedagógicas escolares, na Amazônia Amapaense. Para isso, nos objetivos específicos procuramos discutir a epistemologia dos contos de fadas na representação social como influencia na cultura infantil; averiguar a representação social presente nos contos de fadas, nas práticas pedagógicas escolares, com crianças em relação aos estereótipos culturais na Amazônia amapaense e identificar evidências materiais que expresse o pensamento da criança da Amazônia amapaense sobre estereótipo cultural existente nos contos de fadas. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa, apoiando-se no método hermenêutico para possibilitar a interpretação dos fenômenos sociais estudados; como estratégia de investigação utilizou-se o estudo de caso, que possibilitou o contato direto com o objeto de pesquisa — crianças do 5º ano do Ensino Fundamental (Anos iniciais) da Escola Municipal Josafá Aires da Costa. Para a coleta de dados, o estudo de caso empregou técnicas qualitativas, sobretudo entrevista semiestruturada e roda de conversas, oportunizando registro detalhado das interações e percepções dos participantes. A interpretação dos dados seguiu a análise de conteúdo de Bardin (2011) e os conceitos de ancoragem e objetivação de Moscovici (2007). O referencial teórico apoiou-se em autores clássicos e contemporâneos, entre eles Moscovici (2012;2007;2000;1984;1981;1978), Freire (2003;2001;2000;1982;1976), Piaget (1969;1964), Cohn (2005), Coelho (2012) e Maria Tatar (2004), cujas contribuições sustentaram as categorias analíticas e os conceitos mobilizados na pesquisa. Os resultados indicaram que as representações sociais das crianças amazônidas sobre os contos de fadas, nas práticas pedagógicas escolares, refletem uma dinâmica entre tradição e inovação, reprodução e criação, domínio cultural e resistência simbólica. Os estereótipos persistem, mas coexistem com novas leituras que integram o imaginário local e revelam a capacidade das crianças de reinterpretar o mundo a partir de suas próprias referências culturais. Dessa forma, os dados analisados permitem afirmar que as representações sociais das crianças amapaenses sobre os contos de fadas se configuram em uma dupla dimensão: a da reprodução simbólica de estereótipos eurocêtricos e a da ressignificação cultural a partir do contexto amazônico. Assim, reafirma-se a importância de uma pedagogia crítica que valorize a diversidade, estimule o pensamento reflexivo e reconheça as crianças como protagonistas de sua própria cultura. Essa compreensão reforça que o estudo da infância, especialmente em contextos pluriculturais como o amazônico, deve manter-se aberto à escuta, à diversidade e à constante reconstrução dos sentidos atribuídos pelas próprias crianças ao mundo que as cerca.

Palavras-chave: Representação social, criança Amazônida, práticas pedagógicas, estereótipos culturais, conto de fadas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the social representations of children and pedagogical practices related to the teaching of children's literature, focusing on the fairy tale genre. It analyzes the symbolism of these narratives, the European and bourgeois ideologies they convey, and their defining features—social, religious, and other—as well as cultural stereotypes. This aligns with the research focus on Education, Cultures, and Diversity and seeks to answer the question: What are children's social representations of fairy tales present in school pedagogical practices, in relation to cultural stereotypes, in the Amazon region of Amapá? To answer the guiding question, the general objective was to analyze children's social representations of fairy tales in school pedagogical practices in the Amazon region of Amapá. To this end, the specific objectives discuss the epistemology of fairy tales in social representation as an influence on children's culture; To investigate the social representations present in fairy tales, in school pedagogical practices, with children in relation to cultural stereotypes in the Amazon region of Amapá, and to identify material evidence that expresses the thinking of children in the Amazon region of Amapá regarding cultural stereotypes present in fairy tales. The methodology adopted a qualitative approach, relying on the hermeneutic method to enable the interpretation of the social phenomena studied. The research strategy used a case study, which enabled direct contact with the research subject—5th-grade children (initial years) at the Josafá Aires da Costa Municipal School. For data collection, the case study employed qualitative techniques, primarily semi-structured interviews and discussion circles, enabling detailed recording of participants' interactions and perceptions. Data interpretation followed Bardin's (2011) content analysis and Moscovici's (2007) concepts of anchoring and objectification. The theoretical framework was based on classical and contemporary authors, including Moscovici (2012;2007;2000;1984;1981;1978), Freire (2003;2001;2000;1982;1976), Piaget (1969;1964), Cohn (2005), Coelho (2012), and Maria Tatar (2004), whose contributions supported the analytical categories and concepts mobilized in the research. The results indicated that Amazonian children's social representations of fairy tales, in school pedagogical practices, reflect a dynamic between tradition and innovation, reproduction and creation, cultural mastery and symbolic resistance. Stereotypes persist, but coexist with new readings that integrate the local imagination and reveal children's capacity to reinterpret the world based on their own cultural references. Thus, the analyzed data allow us to affirm that the social representations of Amapá children regarding fairy tales are configured in a dual dimension: the symbolic reproduction of Eurocentric stereotypes and the cultural redefinition based on the Amazonian context. Thus, the importance of a critical pedagogy that values diversity, encourages reflective thinking, and recognizes children as protagonists of their own culture is reaffirmed. This understanding reinforces that the study of childhood, especially in multicultural contexts like the Amazon, must remain open to listening, diversity, and the constant reconstruction of the meanings children themselves attribute to the world around them.

Keywords: Social representation, Amazonian children, pedagogical practices, cultural stereotypes, fairy tales.

Lista de Quadro

QUADRO 1. DEMONSTRATIVO DAS PLATAFORMAS E DESCRITORES COM QUANTITATIVO GERAL DE ARTIGOS E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS.	21
QUADRO 2. ARTIGOS ENCONTRADOS NAS PLATAFORMAS CAPES, GOOGLE ACADÊMICO E SCIELO DE 2019 A 2024.	24
QUADRO 3. DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NAS PLATAFORMAS CAPES E GOOGLE ACADÊMICO 2019 A 2024.	25
QUADRO 4. ESCOLA MUNICIPAL JOSAFÁ AIRES DA COSTA E OS AMBIENTES FÍSICOS DA ESCOLA.	30
QUADRO 5. PARTICIPANTES DA PESQUISA.	32
QUADRO 6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TRABALHANDO GÊNERO LITERÁRIO DOS CONTOS DE FADAS – (PROFESSORA CRISTIANE E A TURMA DO 5º ANO) – CHAPEUZINHO VERMELHO.	35
QUADRO 7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TRABALHANDO GÊNERO LITERÁRIO DOS CONTOS DE FADAS – (PROFESSORA CRISTIANE E A TURMA DO 5º ANO) – RAPUNZEL E A PRINCESA E O SAPO.	36
QUADRO 8 DADOS PROFISSIONAL E EDUCACIONAL DA PROFESSORA CRISTIANE GOMES DOS SANTOS.	39
QUADRO 9. MOMENTOS DA RODA DE CONVERSAS.	42
QUADRO 10 1º MOMENTO DA RODA DE CONVERSAS.	43
QUADRO 11. DESENHO DAS CRIANÇAS, REPRESENTAÇÕES DA AFINIDADE QUE OS PARTICIPANTES TÊM COM SEU PERSONAGEM PREFERIDO.	44
QUADRO 12 EXPLICATIVO: CATEGORIAS, CÓDIGOS, PALAVRAS-CHAVE E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS	46
QUADRO 13. LIVRO DA REDE MUNICIPAL DE MACAPÁ, EDUCA MACAPÁ DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. CADERNO 2. REFERENTE AO SEGUNDO BIMESTRE/2025.	107
QUADRO 14. ANÁLISE DA FALA DA PROFESSORA NA ENTREVISTA – COM ENFOQUE NA SIMBOLOGIA	117
QUADRO 15. RODA DE CONVERSAS, 1º MOMENTO, VOZES DAS CRIANÇAS E A REPRESENTATIVIDADE	134
QUADRO 16. ANÁLISE CRÍTICA DAS FALAS DAS CRIANÇAS, BASEADA EM MOSCOVICI (2007) – TRS.	137
QUADRO 17 ANÁLISE CRÍTICA BASEADA EM MOSCOVICI (2007) SOBRE AS FALAS DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSAS	140
QUADRO 18 SÍNTESE DAS FALAS DAS CRIANÇAS SOBRE AS LENDAS AMAZÔNICAS.	143
QUADRO 19. NOVO FINAL DOS CONTOS DE FADAS ESCRITO PELOS PARTICIPANTES.	145
QUADRO 20. DESENHO DAS CRIANÇAS.	148

Lista de excertos

EXCERTO 1 AULA SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL UTILIZANDO O GÊNERO LITERÁRIO DOS CONTOS DE FADAS.	120
EXCERTO 2 CONTO DO CHAPEUZINHO VERMELHO TRABALHO COM PRODUÇÃO DE TEXTO	121
EXCERTO 3 AULA SOBRE CHAPEUZINHO VERMELHO, PRODUÇÃO DE DOBRADURAS	123
EXCERTO 4 REESCREVENDO O FINAL DA HISTÓRIA DA RAPUNZEL	124
EXCERTO 5 TRABALHO COM TEXTOS IMPRESSOS	126
EXCERTO 6 AULA SOBRE A LENDA DO GUARANÁ.....	128
EXCERTO 7 LIVRO DIDÁTICO TRABALHADO EM SALA	129

Lista de Abreviaturas e Siglas.

AEE – Atendimento Especializado Educacional.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CRAF – Centro de Reabilitação da Audição e da Fala.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

P.F – Participante Feminino.

P.M – Participante Masculino.

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação.

RCLE – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica.

SCIELO – Scientific Electronic Library Online.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas.

TALE – Termo Assentimento Livre e Esclarecido.

TEA – Transtorno do Espectro Autista.

TRS – Teoria das Representações Sociais.

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá.

U.R – Unidade de Registro.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Trajetória na educação até o entrelaço com os contos de fadas	18
1.2	A RELAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA DA AMAZONIA AMAPAENSE: O ESTADO DO CONHECIMENTO DOS ÚLTIMOS SEIS ANOS.....	20
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
2.1	MÉTODO.....	27
2.2	ABORDAGEM QUALITATIVA	28
2.3	ESTUDO DE CASO	29
2.3.1	Locus da pesquisa.....	30
2.3.2	Participantes da pesquisa.....	31
2.3.3	Instrumentos de coleta de dados.....	34
2.4	TRATAMENTO DOS DADOS DE CONTEÚDO COLETADOS – BARDIN (2011) E MOSCOVICI (2005).....	45
2.5	ASPECTOS ÉTICOS	47
3	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CRENÇAS E VALORES.....	49
4	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS ESTEREÓTIPOS CULTURAIS.	65
4.1	DEFINIÇÃO E DISCUSSÃO DOS ESTEREÓTIPOS CULTURAIS	71
5	A LITERATURA DOS CONTOS DE FADAS E A SUA SIMBOLOGIA.	81
6	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E OS CONTOS DE FADAS: ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES COM AS CRIANÇAS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE	101
6.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES COM CRIANÇAS EM RELAÇÃO AOS ESTEREÓTIPOS CULTURAIS: OBSERVAÇÃO E VOZES DA PROFESSORA	104
6.1.1	Observação da prática.....	119
6.1.2	Vozes infantis e a representatividade na Amazônia Amapaense: contos de fadas e estereótipos culturais.	132
7	REFERÊNCIAS.....	155
8	APÊNDICES.....	163

1 INTRODUÇÃO

“Os livros que têm resistido ao tempo são os que possuem uma essência de verdade, capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem” (Cecília Meireles).

A fala expressa por Cecília Meireles, em entrevista, faz referência aos contos de fadas, a autora afirma que, para um livro resistir ao tempo e ultrapassar séculos, é necessário que nele exista algo que traga satisfação as inquietações humanas. O fato é que, a humanidade sente fascínio pela magia dos contos e que talvez seja por este motivo que esse gênero literário não perca força e ultrapasse séculos, fazendo parte da infância e do imaginário de gerações, resistindo ao tempo, bem como as mudanças sociais.

Nesta percepção, não se pode falar da literatura dos contos de fadas sem direcionar ao público infantil e muito menos sem evidenciar Perrault¹, bem como os irmãos Grimm², que dentro de um contexto histórico, quando ressurgia na Alemanha o espírito de nacionalidade, tiveram a ideia de registrar o que, até então, era transmitido através da oralidade, com a intenção de não deixar morrer as histórias folclóricas de seu país.

Uma vez que a Alemanha vivia um processo histórico de mudanças sociais, os irmãos Grimm decidiram registrar os contos folclóricos, assim, mais de 200 contos foram registrados por eles, as histórias ganharam o mundo pelo fascínio que causavam (Coelho 2012). Visto que o contexto literário dos contos de fadas trazia aporte referencial baseado na realidade do ideário europeu e que mesmo fora do contexto social de outras sociedades exercem fascínio, não sendo diferente entre os brasileiros, assim como em outros países mundo afora.

Em uma primeira análise, sobretudo no âmbito pedagógico, o gênero literário dos contos de fadas é trabalhado nas escolas e trazem nas suas narrativas elementos simbólicos dentro das representações sociais, já que levam as crianças para cenários imaginários, mesmo que as relações sociais estejam dissociadas da realidade dentro do seu contexto cultural. E partindo

¹Charles Perrault (poeta e advogado de prestígio na corte) conhecido como pai da literatura infantil reuniu oito estórias, recolhidas da memória do povo. Como gênero, a Literatura Infantil nasceu com Charles Perrault. A História da Literatura registra que a primeira coletânea de contos infantis foi publicada no século XVII, na França por Perrault (Coelho 2012, p.p. 12/13).

²Participantes do Círculo Intelectual de Heidelberg, os Grimm – filólogos, folcloristas, estudiosos da mitologia germânica empenhados em determinar a autêntica língua alemã (em meio aos numerosos dialetos falados nas várias regiões germânicas) – entregam-se a busca das possíveis invariantes linguísticas, nas antigas narrativas, lendas e sagas que permaneciam vivas, transmitidas de geração para geração, pela tradição oral (Coelho 2012, p.p.13/14).

dessa prerrogativa que surgiu a intenção de realizar um estudo sobre as práticas pedagógicas e a representação social das crianças amazônicas dentro desse cenário.

Os contos que há séculos foram difundidos, como por exemplo: “Cinderela”, “Branca de Neve”, “Rapunzel”, “Chapeuzinho vermelho”, “João e Maria”, dentre outros, que ficaram conhecidos como, “as princesas da Disney”, e suas representações sociais de padrão de beleza que reforçam estereótipos culturais, seguem simbologias pautadas no ideário europeu burguês e que não perdem força mesmo em meio ao mundo tecnológico.

Geralmente transmitido por uma pessoa mais experiente — como a avó, mãe, tia ou irmã mais velha — o contato inicial da criança com o universo da fantasia ocorre de forma espontânea e afetiva. Ao ingressar na escola, esse vínculo se aprofunda: primeiro por meio de atividades lúdicas e recreativas, e posteriormente como gênero literário propriamente dito. Aos poucos, esse mundo imaginativo passa a integrar seu repertório cultural, seja por meio de projetos pedagógicos mediados pelo(a) professor(a), seja através das mídias contemporâneas, como televisão, cinema, redes sociais ou livros.

Diante das questões que norteiam as inquietações sobre a influência dos contos de fadas na formação da criança da Amazônia amapaense, buscamos fundamentar este trabalho, tomando como base, alguns autores como: Moscovici (2007), Jodelet (1998), Kramer (2000), Cashdan (2000), Piaget (1964 ; 1969), Cohn (2005), Coelho (2012), Vygotsky (1999;1989; 1984;1979), Bettelheim (1980), Bauman (2013), Corsaro (2011), Friedmann (2013), dentre outros que tratam a temática da Teoria das Representações Sociais, infância, criança, cultura e os conto de fadas, em quatro campos: o da representação social, da pedagogia, da literatura e da simbologia.

Assim, o trabalho tem como título as Representações sociais de crianças e estereótipos culturais: análise nos contos de fadas do imaginário a realidade na Amazônia Amapaense. Sobre tudo, fazemos uma análise dos contos de fadas no ensino fundamental, em virtude de compreendermos não só as práticas pedagógicas, mas também, até que ponto o gênero literário dos contos de fadas exerce influência na formação da criança da Amazônia Amapaense.

Dessa forma, podemos entender que, durante o processo de formação e crescimento da sua personalidade, a criança tem a oportunidade de desenvolver suas próprias possibilidades. Assim, “compreender as experiências da infância na contemporaneidade para permitir-nos uma redefinição do lugar social ocupado pelos sujeitos na imbricada rede de relações intersubjetivas e sociológicas que nos constitui” (Kramer, 1998, p. 36). Nessa percepção, com a compreensão das experiências, podemos encontrar caminhos para redefinir as práticas pedagógicas, valorizar

as experiências das crianças, entendermos elas como produtoras de cultura e protagonista de seus saberes.

Para isso, é fundamental que tenhamos um novo olhar educacional em relação a infância para analisarmos a percepção de mundo dessa criança e seu desenvolvimento em diferentes linguagens, para que ele seja pleno, como nos orienta a Lei de Diretrizes e Base – LDB/96. Dessa forma, o problema do trabalho buscou analisar: *Quais as representações sociais de crianças sobre os contos de fadas presentes nas práticas pedagógicas escolares, em relação aos estereótipos culturais, na Amazônia amapaense?* Diante deste problema, lançamos mão de objetivos que direcionaram a busca pelas respostas.

Logo, o objetivo deste trabalho foi analisar a representação social de crianças sobre os contos de fadas, nas práticas pedagógicas escolares, na Amazônia Amapaense. Para isso, nos objetivos específicos procuramos discutir a epistemologia dos contos de fadas na representação social como influencia na cultura infantil; averiguar a representação social presente nos contos de fadas, nas práticas pedagógicas escolares, com crianças em relação aos estereótipos culturais na Amazônia amapaense e identificar evidências materiais que expresse o pensamento da criança da Amazônia amapaense sobre estereótipo cultural existente nos contos de fadas.

Desse modo, se fez a opção pelo método hermenêutico, associado a investigação qualitativa e ao estudo de caso, ambos levam a subjetividade do conhecimento, posto que se ocupa da compreensão e da interpretação dentro de um contexto.

Em suma, o trabalho tem como relevância, as questões da influência da cultura eurocêntrica e adultocêntrica³ na sociedade contemporânea, bem como, a desvalorização dos estudos sobre a infância e a criança que diante da diversidade cultural e de tanta influência europeia e quando muito se discute o pensamento decolonial⁴, segue um modelo de educação tradicionalista.

Discutir a criança e a cultura da Amazonia dentro desse cenário já estreito pela desvalorização das pesquisas dentro dessa área, tendo em vista que "a educação de infância constitui seguramente o domínio do campo educativo mais invisível no que diz respeito à

³ Adultocentrismo, determina que somente os adultos ensinam e constroem a sociedade. (Teles, Santiago e Faria, 2018, p.259)

⁴ Este pensamento decolonial, por sua vez, "é ocasionado pelo "giro decolonial" que se refere ao ato de abrir o pensamento ou, como Mignolo (2006) se refere, é o ato de se "desprender da camisa de força" para outras formas de vida fora da naturalização da ilusão que é a modernidade e seu lado mais obscuro, a colonialidade, seja ela do poder (a matriz colonial do poder que é capitalista) ou das suas derivações: do saber, do ser e da natureza." (Mignolo, 2006, p. 87).

expressão pública da reflexão socio pedagógica e política” (Correia, 2002, p.4). E principalmente, o estudo sobre o gênero literário dos contos de fadas.

Pensar as práticas pedagógicas em relação ao uso do gênero literário das fábulas, em especial o conto de fadas e analisar o olhar e vozes das crianças da Amazônia Amapaense em relação a influência desse gênero literário para a formação do sujeito, constituiu o papel relevante desse trabalho, que “se tem buscado no trabalho com crianças uma práxis viva, criativa e crítica, capaz de intensificar um conceito de infância despedagogizada⁵ e desnaturalizada que faz emergir a criança como sujeito da linguagem” (Kramer, 2013, p. 57-58).

Pensar a criança como protagonista e que podemos através das práticas pedagógicas contribuir para um novo olhar da infância buscando base para a construção do senso crítico, do pensamento reflexivo e da formação do sujeito. Por isso, a análise reflexiva sobre o gênero literário dos contos de fadas, bem como, as práticas pedagógicas e pensar na simbologia que os contos de fadas trazem, até que ponto exercem influência na construção do sujeito social.

Neste sentido, as práticas pedagógicas podem contribuir para desconstrução e/ou construção de paradigmas de estereótipos culturais de preconceitos, em virtude de se utilizar o gênero literário como instrumento que possa trabalhar questões como: representações sociais, quebras de padrões de beleza, cultura local, valorização das diferenças, dentre outros. Portanto, saber como as crianças dentro do contexto cultural da Amazônia Amapaense se percebem diante das simbologias contidas neste gênero literário que traz relações socioculturais, política, econômica e religiosa de ideologias da burguesia europeia.

A presente dissertação se organiza em seções que articulam, de forma coerente, o percurso teórico e metodológico da investigação, desde a introdução até as considerações finais. O referencial da pesquisa se inicia com a Introdução, seção em que se apresenta o objeto de estudo e se discute o caminho trilhado pela pesquisadora no campo da educação até o entrelaçamento com o universo dos contos de fadas. Neste momento, delineia-se, também, o vínculo pessoal e profissional da autora com o tema, oferecendo um breve histórico de sua

⁵ Despedagogizar “sugere a possibilidade de construção de uma subjetividade nova numa escola que leve em conta os desafios da modernidade, que possa servir de anteparo à sociedade disciplinar, à tecnologização, à normalização, à massificação. Evitar que o discurso técnico penetre o desejo dos homens de pensar com sua própria cabeça, andar com seus próprios pés, ou seja, aquilo que Kant mostrou ser imprescindível: homens educados, livres de tutela, exercendo o discurso publicamente, portanto, criteriosamente. É o que Foucault chamou de atos éticos de liberdade, num novo tipo de subjetividade, naquilo que Habermas chamou de homens capazes de linguagem e de ação.” (Araújo, 2002, p.06).

trajetória educacional e formativa, o que fundamenta a escolha do objeto de pesquisa e sua relevância social e acadêmica.

Na segunda subseção, intitulada “Os contos de fadas e a representação social da criança da Amazônia amapaense: o estado do conhecimento dos últimos seis anos”, apresenta-se o levantamento bibliográfico realizado. Essa parte descreve e analisa publicações científicas dos últimos seis anos que dialogam com o tema central da dissertação, com o propósito de compreender como vêm sendo discutidas as representações sociais (RS) da criança em relação aos contos de fadas no contexto educacional. O recorte temporal foi definido pela sua proximidade com o cenário contemporâneo, o que permitiu uma análise mais atualizada e pertinente frente às transformações tecnológicas, culturais e sociais que marcaram o período.

Em seguida, a segunda seção da dissertação trata do percurso metodológico, estruturado em oito subseções que detalham os procedimentos adotados na investigação. Nessa parte, são descritos os instrumentos de coleta e análise de dados, a abordagem qualitativa utilizada, bem como, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Na terceira subseção, discute-se especificamente os aspectos éticos que sustentam o estudo, apresentando o parecer do CAAE, documento que legitimou a pesquisa e garantiu sua conformidade com as normas éticas de investigação científica envolvendo seres humanos.

A terceira seção, intitulada “As representações sociais: crenças e valores”, volta-se à discussão teórica sobre os fundamentos das representações sociais, abordando a influência das crenças e valores que permeiam as práticas sociais e educacionais. Essa parte se analisou de que modo as ideologias e os estereótipos culturais são normalizados, reproduzidos e, muitas vezes, naturalizados no comportamento coletivo, interferindo diretamente na formação identitária das crianças.

A quarta seção, sob o título “As representações sociais e os estereótipos culturais”, amplia o debate anterior explorando os conceitos, as características e a pluralidade metodológica das representações sociais. Discute-se, de modo crítico, o papel da mídia como agente difusor e reproduzidor de estereótipos culturais que se perpetuam de geração em geração, além de analisar a função da escola e da prática pedagógica na construção ou desconstrução dessas representações. Essa seção propõe reflexões sobre o poder simbólico presente nas imagens, discursos e narrativas, evidenciando a responsabilidade social da educação na formação crítica dos sujeitos.

A quinta seção, intitulada “A literatura dos contos de fadas e sua simbologia”, apresenta uma abordagem teórico-histórica sobre a simbologia dos contos de fadas e seu papel formativo no imaginário infantil. Inicialmente, conceitua-se o termo “simbologia” e, em seguida, percorre-se o desenvolvimento da literatura infantil e a inserção desse gênero literário nas práticas pedagógicas brasileiras. Essa discussão busca compreender de que forma os contos de fadas, ao mesmo tempo em que encantam e educam, também, refletem e (re)constroem valores culturais e sociais.

Na sexta seção, intitulada “A representação social e os contos de fadas: estudo das práticas pedagógicas escolares com as crianças da Amazônia amapaense”, são apresentados e analisados os resultados obtidos na pesquisa de campo. Essa parte contempla a análise e interpretação dos dados coletados por meio da observação participante, das entrevistas realizadas com a professora, da roda de conversa e dos desenhos produzidos pelas crianças. A partir desses instrumentos, se construiu uma leitura crítica das práticas pedagógicas observadas, identificando as representações sociais que emergiram no cotidiano escolar e suas implicações na formação cultural e identitária das crianças.

Por fim, a sétima seção, correspondente às Considerações Finais, retoma as discussões teóricas e os resultados empíricos à luz dos principais autores de referência, como Bardin (2011) e Moscovici (2007). Essa seção sintetiza as reflexões desenvolvidas ao longo da dissertação, destacando a importância do gênero literário dos contos de fadas como mediador na formação simbólica e social da criança amazônica. A análise possibilitou compreender como as representações sociais expressas nas narrativas e nas práticas pedagógicas influenciam o modo como a criança se percebe no mundo e constrói sua identidade cultural.

A relevância da pesquisa está em reafirmar a necessidade de refletir sobre o papel da literatura infantil e da educação na constituição de sujeitos críticos, conscientes e culturalmente situados, especialmente no contexto da Amazônia amapaense. Que se evidenciou com o levantamento bibliográfico, realizado ao longo dos últimos seis anos, lacunas significativas dentro dos aspectos contextuais que envolvem a representação social da criança da Amazônia amapaense em relação aos contos de fadas e a influência na construção dos estereótipos culturais, justificando a relevância deste estudo. O recorte temporal permitiu compreender de forma mais precisa as mudanças que ocorreram nas práticas pedagógicas e nas representações sociais das crianças diante das transformações tecnológicas e socioculturais do período.

1.1 Trajetória na educação até o entrelaço com os contos de fadas

Formada no magistério, iniciei minha experiência em sala de aula com crianças do pré-escolar, depois de 4 anos trabalhando com elas, fui para outro cenário, trabalhei 2 anos em um Centro de Reabilitação da Audição e da Fala – CRAF em Recife-PE, atualmente extinto. Durante essa minha trajetória sempre observei tanto professores quanto as crianças tendo uma relação muito romantizada em relação aos contos de fadas.

Em outubro de 1998, vim para Macapá, aqui conclui minha faculdade de licenciatura em história, estive no contrato administrativo de 2002 até 2011, durante esse período transitei em várias escolas estaduais como São Benedito em Santana-AP, Maria Angélica na Fazendinha, Nilda da Rocha Portal – Buritizal e Antônio João – Av. Fab. O que sempre me chamava a atenção era a relação com os contos de fadas, principalmente nas decorações de sala de leitura, decoração da própria sala de aula, nos ambientes físicos da escola sempre tinha uma representação que remetia a princesas e contos de fadas na versão da Disney.

Em 2012 pelo processo do vestibular, passei para o curso de licenciatura em química e no mesmo ano já ingressei no PIBID⁶, a nossa turma foi pioneira no programa, durante um bom tempo fiquei distante da educação infantil, porque estava bastante envolvida com o ensino médio, mas ouvia algumas alunas comentando sobre festas de aniversário de 15 anos e mais uma vez a referência dos contos de fadas se apresentava, só que na adolescência, nessa simbologia entre a transição da criança para a adolescência, essas festas em que as meninas/moças se vestem de princesas e na maioria é um sonho dos pais e nem sempre delas, mas que por sua vez, são alimentadas desde a sua infância com esse cenário de fantasia que coloca a mulher no papel de princesa a espera de um príncipe.

Então, decidi fazer uma segunda graduação, dessa vez optei por licenciatura em pedagogia, e no período de estágio na escola Municipal José Leoves – Renascer I, me deparei mais uma vez com os contos de fadas, alunas numa faixa etária de 10 a 11 anos, no momento

⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Governo Federal, tem entre seus objetivos valorizar o magistério e incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de graduação que desenvolvam suas práticas pedagógicas em escolas da rede pública colaborando, assim, para a qualidade da educação básica pública em nosso país. A UEPA se insere no PIBID desde 2011. Seu Projeto Institucional intitula-se “Desafios e caminhos para a formação de professores no contexto amazônico”. A UEPA iniciou com seis subprojetos, nas áreas de Matemática, Pedagogia, Geografia, Música e Educação Física. Em 2012, ampliou para doze subprojetos, iniciando também nas áreas de Química e Biologia e expandindo os já existentes para outros campus do interior e Capital.

do recreio conversavam sobre qual princesa elas mais gostavam, e percebi que as escolhas delas estava relacionado ao desejo de ter aquele porte físico, cor e forma de cabelos, bem como o sonho de encontrar um príncipe, ou mesmo se tornar afortunadas por se casarem com um príncipe.

E mais uma vez, me deparei com esse tema que me levou a refletir até que ponto esse gênero literário influencia na formação da criança, e mesmo que na região norte do país, a criança que tem um contato muito maior com a natureza e tanta representação dos mitos e lendas, bem como, sua identidade com raízes indígenas, ainda assim absorveram tão fortemente essa ideologia europeia burguesa, representada por esse gênero literário, então surgiu o desejo de realizar uma pesquisa para compreender a força dessa influência na formação da criança da Amazônia amapaense e qual a representação social dos contos de fadas para essas crianças.

Nesse sentido, o trabalho busca analisar as questões sobre o gênero literário dos contos de fadas e a sua possível influência na formação da criança da Amazônia amapaense no ensino fundamental, bem como o uso dos contos de fadas em práticas pedagógicas na infância, tendo em vista que, até antes de ir para a escola, a criança já experienciou um conto de fadas em sua vida, contado sempre por um adulto que por sua vez também ouviu de sua mãe, tia ou irmã mais velha.

1.2 A Relação dos Contos de Fadas e a Representação Social da criança da Amazonia Amapaense: o estado do conhecimento dos últimos seis anos.

O levantamento realizado, teve como objetivo analisar de forma reflexiva a influência e as práticas pedagógicas do gênero literário dos contos de fadas na Representação social da criança da Amazônia Amapaense para a formação de estereótipos culturais. A finalidade, foi detectarmos nos trabalhos publicados os que tratam sobre a temática. Tendo em vista que “a produção bibliográfica em determinada área temática, fornece uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (Noronha e Ferreira (2000, p 191).

Por isso, para o levantamento bibliográfico se considerou o período dos últimos seis (06) anos. Primeiramente, realizamos a pesquisa para a revisão de trabalhos publicados nas seguintes plataformas digitais: bases de dados Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Ferramenta de busca (*Google* acadêmico), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no Programa de Pós-graduação em Educação da universidade Federal do Amapá (PPGED-Unifap).

Na sequência, utilizamos descritores que auxiliaram na procura de trabalhos congêneres, e dentro destas pesquisas de produções literárias encontramos alguns resultados. Porém, ao buscarmos por dissertações, teses e artigos, encontramos poucas dissertações, nenhuma tese com a temática e um considerado número de artigos, mas não significando que todos estejam dentro do marco temporal do período de 2019 a 2024 e que os trabalhos debatam a mesma temática da dissertação, por esta razão, as dissertações selecionadas foram poucas, bem como, os artigos que computamos, assim, apresentamos o quantitativo geral dos achados. (Ver quadro 1)

Quadro 1. Demonstrativo das plataformas e descritores com quantitativo geral de artigos e dissertações encontradas.

PLATAFORMAS	CAPES		GOOGLE ACAD.		SCIELO		PPGED - UNIFAP	
DESCRIPTORES	Art.	Disser.	Art.	Disser.	Art.	Disser.	Art.	Disser.
“Literatura infantil dos contos de fadas”	2	2	2	0	2	0	0	0
“Criança “and” conto de fadas na Amazônia”	1	0	10	0	0	0	0	0
“Conto de fadas “and” ensino fundamental”	16	0	41	0	0	0	0	0
“Conto de fadas “and” ensino fundamental na Amazônia”	0	0	8	0	0	0	0	0
“Representação social “and” contos de fadas no ensino fundamental”	0	0	0	0	0	0	0	0
“Representação social “and” contos de fadas”	0	1	0	0	0	0	0	0
“Os contos de fadas e sua representação social na criança da Amazônia amapaense”	0	0	0	17	0	0	0	0
“Os contos de fadas e sua representação social na infância”	0	1	0	1	0	0	0	0

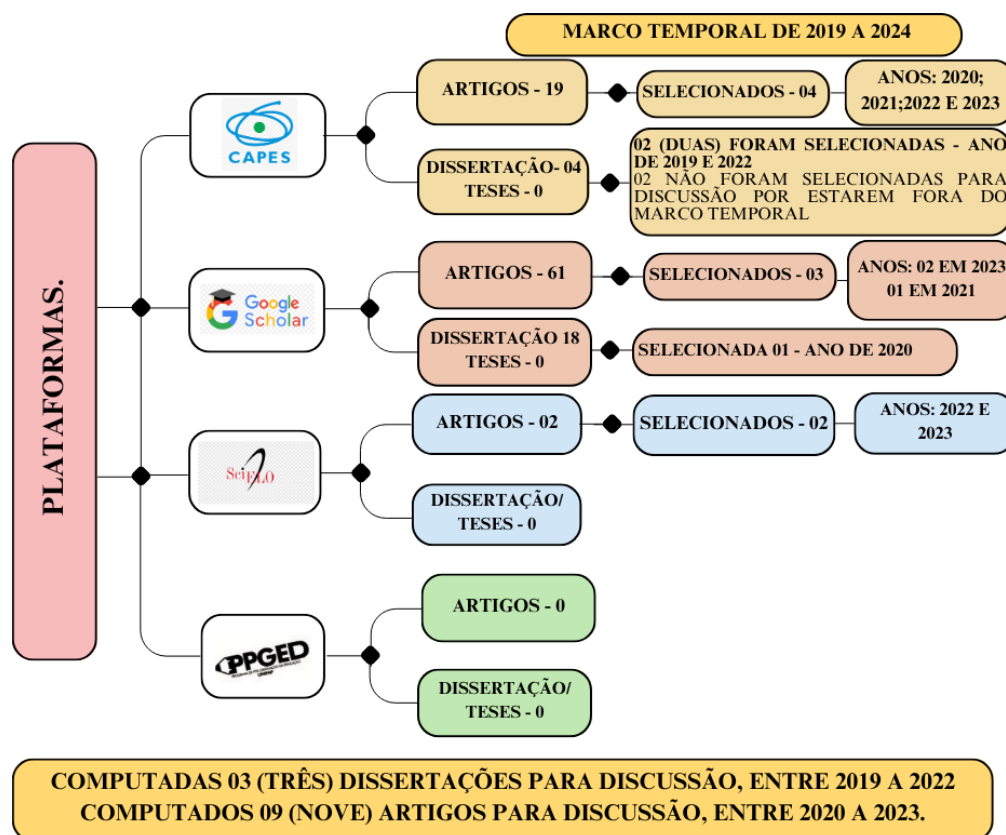
Fonte: elaborada pela autora (2025).

Com os resultados encontrados, atribuímos uma atenção especial a plataforma *Google* acadêmico, pois nela os resultados vêm com estimativa geral, ou seja, todas publicações e todos os anos, com isso, foi importante o refinamento dos dados, assim, fizemos a seleção dos trabalhos que de fato atendessem a proposta dos descritores.

Em resumo, nessa plataforma de pesquisa basta ter uma palavra similar que o *google* apresenta todos os trabalhos de todos os anos e vários trabalhos que não estão em consenso com a temática pesquisada, por esta razão, o quantitativo de trabalhos encontrados no *Google Acadêmico* se tornou numeroso, como podemos observar no quadro 1. Mas foi necessário a pesquisa da revisão literária nesta plataforma, a fim de apresentarmos um panorama de que não existem outros trabalhos publicados, também, para compreendermos como a temática tem sido debatida no cenário acadêmico científico.

Outro fator que não podemos deixar de destacar, é que, com a pesquisa da revisão bibliográfica, observamos um número de artigos bem superior comparado aos números de dissertações encontradas sobre temas relacionado a dissertação. Com a utilização do marco temporal dos seis (06) últimos anos, ou seja, no período de 2019 a 2024, dentro deste período destacamos 82 (artigos) e 22 (dissertações) publicadas. (Ver Figura 1).

Fluxograma 1 – Panorama geral demonstrativo dos Artigos e Dissertações encontradas.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Embora saibamos que existem outros critérios para a seleção dos trabalhos publicados como exemplo a abrangência, abordagem, dentre outros como advoga Noronha (2000, p. 193-

195) “as revisões podem ainda ser classificadas usando-se os critérios de: propósito, abrangência, função, tratamento e abordagem”. Dessa forma, consideramos também o critério de abrangência, pois os artigos e dissertações selecionados foram os que tinham alguma abrangência, mas não significou que todos esses artigos tinham a temática dos contos de fadas direcionada ao objetivo da dissertação.

Não encontramos pesquisas sobre os contos de fadas e a representação social da criança da Amazônia Amapaense, muito menos, sobre o ensino fundamental e o gênero literário dos contos de fadas na Amazônia, com este resultado conclui-se a relevância de se pesquisar sobre o gênero literário dentro da realidade regional do Norte do país em especial a Amazônia amapaense, vislumbrando a realidade da escola municipal de ensino fundamental que se localiza em um bairro de periferia da cidade de Macapá.

Após o levantamento da revisão bibliográfica, fizemos a seleção dos trabalhos encontrados atendendo aos critérios do marco temporal e da sua relevância, organizamos os achados em dois quadros, atendendo, no segundo quadro; ano, instituição, autor(a) e título, (ver quadro 2), pois segundo Caldas (1986, p. 26), é importante fazer “a composição de um quadro com o nome dos autores revisados e suas afirmações ou conclusões, em relação às variáveis estudadas”. Portanto, organizamos inicialmente os resultados dos trabalhos que foram selecionados para a revisão literária.

Os temas dos artigos encontrados que versam sobre a literatura infantil e o gênero literário dos contos de fadas no ensino fundamental, dentro das suas propostas a maioria dos artigos com o tema dos contos de fadas, se apresentaram como ferramenta para trabalhar matemática, ciências, linguagem, bem como, ajudar na recuperação de crianças e contribuir com tratamentos de saúde.

Uma questão pertinente é essa relação do gênero literário com as questões que abordam a contribuição com o desenvolvimento da leitura das crianças, por se tratar de uma narrativa que transita entre o mundo real e o da fantasia, e transmite ao leitor o sentimento de conforto quando associam seus conflitos e angústias as possibilidades de resolução que se encontra dentro do mundo fabulosos dos contos. É importante compreendermos o que envolve as histórias e o que elas trazem de informações sociais que remetem a esses sentimentos e desejos no leitor. Ao analisarmos os artigos e as dissertações encontradas, foi possível perceber essas características romantizadas e pouco se debateu sobre as questões de estereótipos ou sobre a Representação social da criança, principalmente sobre a realidade do norte do país.

Dos 09 (nove) artigos selecionados, o debate sobre os contos de fadas se apresentou de forma romantizada e de contribuição para a formação da criança como leitora, contudo apenas um artigo aborda questões como: étnico-racial em relação as crianças quilombolas, este artigo questiona o padrão das princesas e como as crianças quilombolas se sentem em relação a sua representatividade e representações de gêneros, onde se discute um pouco sobre estereótipos de gêneros contidos nos contos de fadas. Encontramos outros 3 artigos que foram selecionados e que falaram sobre os contos de fadas no ensino fundamental, estes artigos abordaram os contos dentro de várias perspectivas, como exemplo; estratégias de trabalhos nas práticas pedagógicas, desenvolver a análise crítica nas crianças, trabalhar gêneros textuais, dentre outros objetivos. (Ver quadros 2)

Quadro 2. Artigos encontrados nas plataformas Capes, *Google Acadêmico* e *Scielo* de 2019 a 2024.

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(A)	TÍTULO
2023	UNIFESP - GOOGLE	Agbanusi, Gladys Uju Balbino.	“A coleção de livros de Ko Moon-Young, do K-drama tudo bem não ser normal: por uma educação libertadora e afetiva”.
2023	FAN - GOOGLE	Gabriela Oliveira da Silva e Fernanda Franco Rocha.	“Os contos de fadas e as múltiplas linguagens da Educação infantil”.
2023	UFFS - SCIELO	Kielb, Eliziane Gorete, Mendes da Silva, Ivone Maria.	“Conto de fadas na sala de aula: Perspectivas de professoras atuantes na Educação infantil”.
2023	Revista Ibero-Americana de humanidades, ciências e Educação - CAPES	Ana Maria Alves Linhares, Joana D'arc Magalhães de Holanda, Juliana Portalete Silva, Kellen Fabiane Ferreira, Roger Viana de Queiroz, Sara Oliveira e Silva.	“O trabalho com o gênero conto nos anos iniciais do Ensino fundamental”.
2022	IFSUL - SCIELO	Aline Vieira da Cunha e Rafael Montoito	“A matemática dos contos de fadas: A construção do conceito de correspondência a partir da contação de histórias infantis”.
2022	Universidade de São Paulo - CAPES	Sabrine Weber, Leonardo da Silva e Quézia Delgado Caleffi Lemos.	“Para além dos contos de fadas: Representações de gêneros no ensino de leitura e de escrita para estudantes do 3º ano do ensino fundamental”.
2021	FAMAM - GOOGLE	Faele Oliveira Laureano da Silva.	“Reflexões sobre os contos literários e seus benefícios no processo da aprendizagem das crianças da Educação infantil: uma revisão integrativa”.
2021	Universidade Federal do Maranhão - CAPES	Andrea dos Santos Doria, Dalila Xavier de França e Marcus Eugênio Oliveira Lima.	“Afirmção da identidade étnico-racial em crianças quilombolas e não quilombolas”.
2020	Universidade Federal de Santa Maria - CAPES	Jefferson Marçal da Rocha, Sandriane Proença Figueredo.	“Perspectiva para o empoderamento da mulher através da releitura de clássicos infantis para séries iniciais do ensino fundamental”.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em síntese, os artigos encontrados que versam sobre contos de fadas no ensino fundamental e crianças da Amazônia, não trazem consigo as questões sobre as representações

sociais das crianças e os estereótipos culturais e simbologia dos contos de fadas e a sua possível influência na formação da criança da Amazônia amapaense.

Das dissertações encontradas apenas 03 (três) foram selecionadas para discussão, embora não estejam trazendo em sua pesquisa a representação social das crianças sobre estereótipos culturais na Amazônia amapaense, elas apresentam a discussão sobre o politicamente correto, uma delas fala sobre a questão ética, estética e mercadológica da literatura infantil e uma outra dissertação fala sobre o conceito de representação em Freud, levantando as questões psicológicas, que não é o nosso foco. (Ver quadro 3)

Quadro 3. Dissertações encontradas nas plataformas Capes e *Google Acadêmico* 2019 a 2024.

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(A)	TÍTULO
2022	Universidade do Rio de Janeiro- CAPES	Rafaella Nóbrega Esch de Andrade	“O conceito de Representação em Freud entre 1891 e 1900 e a conceituação do aparelho psíquico”.
2020	Universidade do Estado do Pará - GOOGLE	Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro	“Elas são bonitas porque são da minha família”: Representações Sociais de beleza de crianças da Educação Infantil”.
2019	USP - CAPES	Vita Ichilevici	“Literatura infantil e o politicamente correto: dimensões éticas, estéticas e mercadológicas”

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A pesquisa sobre os trabalhos publicados que abordaram a temática da dissertação nos oportunizou compreender o debate dentro do objeto pesquisado, e com esse estudo chegou-se a obtenção de trabalhos que versam sobre diversas temáticas dentro do ensino fundamental, das representações sociais e do gênero literário dos contos de fadas, os estudos sobre a criança da Amazônia amapaense e sua representação social na formação de estereótipos culturais não foram abordados nos trabalhos encontrados.

Por isso, o objetivo desta revisão foi buscar através de descritores, artigos e dissertações, que abordassem a temática dentro da perspectiva do norte do país, desse modo chegamos à conclusão de que, ao longo dos anos, muitos artigos foram publicados com a temática dos contos de fadas, mas que foram poucos os trabalhos publicados e os que foram encontrados trazem a finalidade de estudar a influência na atribuição a leitura, na formação de leitores, nas questões voltadas para psicanálise, gêneros textuais, o papel da mulher na sociedade e apenas um trabalho apresentou como objetivo as questões étnico raciais entre a representação das princesas nos contos de fadas, mas nenhum trabalho encontrado com objeto de estudo sobre a representação social e a influência do gênero literário dos contos de fadas na formação da criança da Amazônia amapaense.

Portanto, podemos avaliar através da revisão bibliográfica que na região Norte do país, não foram desenvolvidos trabalhos voltados para essa temática. Nesse sentido, estudos sobre a representação social e a influência dos contos de fadas na formação da criança da Amazônia amapaense é algo que ainda não foi realizado, pelo menos, é o que demonstra o recorte dos últimos seis (06) anos.

Diante do exposto, a revisão bibliográfica evidencia uma lacuna significativa no campo das pesquisas sobre a representação social e a influência dos contos de fadas na formação da criança da Amazônia amapaense. Embora haja ampla produção acadêmica sobre contos de fadas em nível nacional, observou-se que, no recorte dos últimos seis anos, poucos estudos abordaram especificamente a realidade do Norte do país, o que ressalta a necessidade de aprofundar esse debate. Como destaca Noronha (2000, p. 45), “o conhecimento científico não se constrói apenas pelo acúmulo de informações, mas pela capacidade de identificar vazios e transformá-los em campo fértil para novas investigações”. Nesse contexto, compreender as particularidades da infância amazônica frente ao gênero literário dos contos de fadas constitui um campo promissor de pesquisa.

De forma complementar, Caldas (1986, p. 27) enfatiza que “a revisão de literatura é um instrumento fundamental para identificar lacunas no conhecimento e orientar novas investigações”, reforçando a importância de reconhecer os espaços ainda inexplorados na pesquisa regional. Assim, a inexistência de estudos que articulem contos de fadas e representações sociais na Amazônia amapaense evidencia a carência de investigações que possam preencher essa lacuna, contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para a valorização da diversidade cultural da região.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção apresenta os elementos constitutivos da investigação, bem como a abordagem adotada para o percurso metodológico. São descritos o tipo de método utilizado, os participantes envolvidos, o *locus* da pesquisa, a abordagem teórica, as técnicas, estratégias e instrumentos empregados na coleta e análise dos dados. Em diálogo com o referencial teórico, são destacados os componentes que contribuíram para a compreensão e aprofundamento do objeto de estudo. Conforme afirma Kisse (2012, p. 35), “a clareza na definição dos procedimentos metodológicos é fundamental para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos”.

Dessa forma, a estrutura metodológica adotada não apenas assegura a consistência e a transparência do estudo, mas também permite que os achados sejam interpretados com segurança, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento sobre a representação social e a influência dos contos de fadas na formação da criança da Amazônia amapaense.

2.1 Método

A pesquisa foi fundamentada tomando como base o método hermenêutico, por ele buscar nas bases do consenso, a compreensão na tradição da linguagem, bem como na realidade vivida. Assim, “fundamentado na realidade das vivências humanas” (Kisse, 2012, p. 97). Ademais utilizamos as relações interpessoais pelo fato de a linguagem ser a principal ferramenta de interação, e foi nessa perspectiva que nos baseamos, pois, essa interação nos permitiu compreender e aprofundar a pesquisa, pois o foco foi entender, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas, além de conhecer as experiências e vivências das crianças da Amazônia amapaense em relação aos contos de fadas.

A análise e a reflexão das práticas pedagógicas, diante dos olhares e vozes da criança da Amazônia amapaense, nos possibilitaram compreender quais são as simbologias dos contos de fadas e as representações sociais feitas por elas, e nessa percepção, observamos a construção de ideologias e estereótipos culturais que reforçam os preconceitos.

Logo, o método assegurou que, diante dos saberes empíricos, associado a investigação qualitativa, pudéssemos ver o problema dentro de um horizonte geral da própria interpretação. Diante desse cenário, com a utilização do método, foi possível compreender que “nem a vida nem a vivência podem ser apreendidos num plano objetivo da realidade; far-se-á necessário todo um processo para o esforço no sentido da interpretação da vivência, para que se alcance sua compreensão” (Kisse, 2012, p. 94).

Portanto, o método hermenêutico nos deu suporte para fazermos a interpretação de forma dinâmica; essa relação, ligada a realidade das vivências e relatos das crianças, dentro do contexto sociocultural da Amazônia amapaense, no ambiente escolar, favoreceu o desvelar concreto das inter-relações entre o dinamismo que ocorre nas questões socioculturais dentro do processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Abordagem qualitativa

A utilização do paradigma da abordagem qualitativa, nesta investigação, teve a intenção de encontrar respostas para os fenômenos sociais, como exemplo, compreender a representação social que as crianças do 5º ano do fundamental, de uma escola de um bairro periférico de Macapá, fazem sobre os contos de fadas e se sofrem influência na sua formação, a saber, como as práticas pedagógicas têm contribuído para a construção ou desconstrução de estereótipos culturais.

Discutimos os problemas sociais que dizem respeito a formação da criança, dentro de um contexto da realidade da Amazônia amapaense, e a abordagem qualitativa “correspondeu a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (Bardin, 2011, p. 115). Por isso utilizamo-la, tendo em vista possibilidades por sua flexibilidade.

Por esta relação com as experiências vividas, entendemos que as pessoas são providas de razão e ação, logo, encontram-se em perenes mudanças, seja através dos tempos, seja nas mudanças diárias a que estão sujeitas. Assim, “a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se” (Denzin, 2006, p. 22). E como este mundo das experiências e da vivência não são quantificáveis, a utilização da abordagem qualitativa permitiu o estudo das experiências socioculturais das crianças do 5º ano do fundamental e as suas percepções dentro do campo literário que aborda os contos de fadas.

Além disso, a pesquisa utilizou as técnicas propostas pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, está nos possibilitou a coleta de dados para a análise e compreensão das questões sobre as representações sociais da criança na construção ou desconstrução de estereótipos culturais contidos nas narrativas dos contos de fadas, tendo em vista as considerações de Moscovici (2005, p 35) que diz; “estamos todos envolvidos em imagens, linguagem ou cultura que são impostos por representações do grupo ao qual pertencemos”.

Com a observação participante, entrevistas, roda de conversas e desenhos das crianças, técnicas estas que utilizamos por estarem diretamente associada a fenômenos sociais, elas contribuíram para obtermos respostas as inquietações da pergunta problema, mas não as utilizamos de forma estatística e sim, dentro das relações sociais humanas, que nos levou a compreender esse processo das relações que envolve a vivência e experiências das crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da periferia na Amazônia amapaense. A abordagem qualitativa nos possibilitou penetrar nesse cosmo de acepção das relações humanas para compreendermos a realidade dentro do contexto sociocultural em que essas crianças estão inseridas.

Assim, a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, facilitou a obtenção dos dados, e dentro desses aspectos, a opção pelo método qualitativo nos conferiu a utilização de instrumentos de coletas de dados para alcançarmos o objetivo do trabalho em questão.

2.3 Estudo de caso

A pesquisa do tipo estudo de caso, foi utilizada pelo fato do “estudo de caso, ter como outras estratégias de pesquisa, uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (Yin, 2001, p. 35). Por nos possibilitar o aprofundamento sistemático, foi possível observar o procedimento das práticas pedagógicas da professora em sala de aula e seu trabalho sobre o gênero literário dos contos de fadas, tendo em vista que ela já faz um trabalho de contação de histórias utilizando os contos de fadas como estratégia para debates, assim “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 21).

Isso se justifica pelo fato de que, segundo Yin (2001, p. 24), o método “não exige controle sobre eventos comportamentais, e sim, focaliza acontecimentos contemporâneos”. Partimos de uma situação-problema que objetivamos compreender, dentro de um contexto sociocultural, sobre a representação social e a relação da literatura dos contos de fadas na formação da criança do 5º ano do fundamental, tomando como base a Teoria das Representações Sociais - TRS da criança na construção ou desconstrução de estereótipos culturais reforçados ou não nas práticas pedagógicas de uma escola de um bairro periférico da Amazônia amapaense.

2.3.1 *Locus da pesquisa*

O *locus* da pesquisa foi a Escola Municipal Josafá Aires da Costa, localizada na zona norte de Macapá, que possui turmas diurnas e oferece ensino fundamental (anos iniciais). A escola é uma instituição que atende a normativa de inclusão para os alunos, pois prioriza a acessibilidade, contando com espaços físicos adequados, com corrimão, guarda corpos nas dependências e banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Além disso, dispõe de sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de aulas climatizadas.

As instalações incluem biblioteca, pátio coberto, quadra de esportes descoberta, sala de leitura, cozinha, refeitório e oferta de alimentação escolar. Com foco em tecnologia, a escola disponibiliza internet, lousa digital, jogos educativos e equipamentos audiovisuais. Conta com profissionais qualificados, como bibliotecários, nutricionistas e equipe de segurança e supervisão pedagógica, elencamos alguns ambientes que foram registrados, (Ver quadro 4);

Quadro 4. Escola Municipal Josafá Aires da Costa e os ambientes físicos da escola.

ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA	
	Frente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Josafá Aires da Costa, localizada a rua Primeiro de janeiro, 974, Infraero I - Macapá – ap. cep: 68908-874
	O espaço da escola conta com refeitório e oferta de alimentação escolar com orientação de nutricionistas.
	Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).
	Sala de Multimídia e de leitura.

Fonte: Dados da autora (2025)

Assim, a escolha da escola foi por atender aos requisitos que possibilitou a pesquisa de campo, pois desenvolvem um trabalho de leitura e utiliza-se dos contos de fadas em um trabalho com as crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma, possibilitou que o trabalho pudesse ser desenvolvido dentro das atribuições dos objetivos que se pretendeu alcançar, a busca das respostas sobre a influência da literatura dos contos de fadas na formação das crianças da Amazônia Amapaense, tendo em vista que a escola está localizada em um bairro periférico da cidade de Macapá, e atende uma diversidade de alunos, tendo um trabalho voltado para a leitura, atendendo todos os requisitos que possibilitou a observação participante, a roda de conversa, o registro dos desenhos e a entrevista semiestruturada.

Os participantes corresponderam às expectativas para o estudo do objeto de pesquisa e a escolha da escola foi por ter o trabalho de leitura utilizando a contação de história, assim como a interpretação e diálogo sobre as leituras realizadas pelos alunos.

2.3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram oito crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo três meninos e cinco meninas, com idades entre 10 e 11 anos, além da professora da turma. A escolha desse grupo justifica-se pelo fato de estarem vivenciando a transição entre a infância e a adolescência, fase marcada por transformações cognitivas, sociais e culturais. De acordo com Piaget (1975, p. 61), nessa etapa as crianças começam a desenvolver o pensamento lógico-formal, ampliando sua capacidade de refletir sobre situações abstratas, o que favorece a análise de narrativas como os contos de fadas.

A professora da turma já desenvolvia um trabalho pedagógico com contos de fadas, o que permitiu que os alunos possuísem familiaridade com esse tipo de literatura. Tal aspecto é relevante, pois como afirma Bettelheim (2002, p. 14), “os contos de fadas desempenham papel significativo na formação da imaginação infantil e na construção de expectativas sobre a vida, ajudando a criança a lidar simbolicamente com seus medos, desejos e conquistas”. Assim, compreender se essas narrativas exercem influência nas perspectivas e nas realizações pessoais das crianças torna-se um objetivo central deste estudo.

O estudo de caso, por sua natureza, nos possibilitou uma investigação aprofundada com um número reduzido de participantes, aspecto que, segundo Yin (2015, p. 18), “favorece a compreensão de fenômenos em seu contexto real”. Dessa forma, optou-se pela participação de

oito alunos e da professora, excluindo-se os demais discentes e docentes da instituição, a fim de delimitar o campo de análise.

Outro ponto observado refere-se às preferências culturais desse grupo etário. As meninas demonstraram maior interesse por artistas ligados à cultura pop sul-coreana (K-pop), “fenômeno global que influencia fortemente a moda, o consumo e os padrões de identificação juvenil” (Jin; Ryoo, 2014, p. 115). Já os meninos, em sua maioria, demonstraram predileção por práticas esportivas e jogos eletrônicos, o que também reflete o processo de socialização e a construção de identidade em meio às referências midiáticas contemporâneas (Ver quadro 5).

Quadro 5. Participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES	NOME	GÊNERO	IDADE
	Maria Luíza Barros Maia (Gosta de dançar)	Feminino	10 Anos
	Maria Eduarda P. Monteiro (Gosta de KY-POP – Música popular Coreana)	Feminino	11 Anos
	Allana Maielly Balieiro Valente (Gosta de vôlei)	Feminino	11 Anos
	Thayla Maria Nunes (Gosta de KY-POP – Música popular Coreana)	Feminino	10 Anos
	Estefani Gabriely C. da Silva (Gosta de KY-POP – Música popular Coreana)	Feminino	11 Anos
	João Lucas de Souza Lima (Gosta de jogar Minecraft)	Masculino	10 Anos

	Antony Gabriel Alves da Silva (Gosta de jogar bola)	Masculino	11 Anos
	Frank Salomão Miranda Neri (Gosta de pescar)	Masculino	11 Anos

Fonte: Dados da autora (2025).

Os estudos sobre as Teorias das Representações Sociais (TRS), ao se relacionarem com o senso comum, possibilitam compreender os comportamentos humanos sob uma perspectiva científica, pois revelam que toda forma de percepção do mundo está intrinsecamente ligada aos estímulos e às respostas construídas no ambiente sociocultural em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, as representações sociais funcionam como esquemas interpretativos que orientam as práticas cotidianas e moldam a maneira como cada sujeito dá sentido à realidade que o cerca. Moscovici (2005) destaca que;

O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e às nossas necessidades e desejos (Moscovici 2005, p. 30).

Essa reflexão evidencia que o ser humano busca constantemente compreender e organizar o mundo à sua volta, criando representações que tornam o desconhecido mais acessível e familiar. Nessa perspectiva, ao observarmos a preferência das meninas amazônidas por produções de entretenimento sul-coreano, nota-se como essas representações sociais se constroem também pela influência midiática. O universo feminino, historicamente associado à sensibilidade e à romantização, acaba se tornando mais suscetível a modelos culturais que reforçam estereótipos e padrões de comportamento disseminados pela mídia global. Assim, compreender essa dinâmica é essencial para analisar como as crianças da Amazônia amapaense internalizam e ressignificam essas representações, revelando o impacto das mídias contemporâneas na formação de identidades culturais em contextos locais.

Dessa forma, compreende-se que os estereótipos culturais presentes nas preferências midiáticas das crianças da Amazônia amapaense, especialmente das meninas, refletem um processo de construção simbólica fortemente influenciado pelos meios de comunicação. Conforme analisa Ramonet (2002, p. 45), “a mídia exerce um poder de modelagem sobre o imaginário coletivo, difundindo valores, comportamentos e padrões de consumo que passam a ser percebidos como naturais”. Assim, a atração pelo entretenimento sul-coreano não representa apenas uma escolha estética, mas um reflexo da lógica global de homogeneização cultural, que tende a obscurecer identidades locais e a enfraquecer a valorização das expressões culturais amazônicas.

2.3.3 Instrumentos de coleta de dados

a) Observação participante:

A observação nos permitiu o contato direto com os participantes da pesquisa, assim nos possibilitou coletar os dados através de instrumentos como: Gravador de áudio, câmera fotográfica e diário de bordo para anotações pertinentes. “Essa abordagem permitiu ao pesquisador (*fieldworker*) utilizar o contexto sociocultural do ambiente observado para explicar os padrões observados de atividade humana” (Marietto, 2018, p. 07/08).

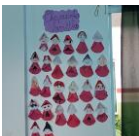
A observação teve início no dia 22/05/2025 e o término em 30/06/2025, tomamos como base, assistir as práticas pedagógicas, fazendo registros das atividades e da participação das crianças. Neste período foi possível a utilização dos instrumentos para coletarmos os dados, como registro fotográfico, gravações e a utilização do diário de bordo, seguindo o roteiro da observação, (Ver apêndice IV).

Neste momento, foi possível acompanhar as práticas pedagógicas da professora, bem como o ambiente em sala de aula. Das práticas pedagógicas, podemos acompanhar o trabalho sobre os gêneros textuais em que a professora utilizou o conto do chapeuzinho vermelho, da Rapunzel e da Princesa e o sapo, dentre outros, (ver quadro 6 e 7). Ela utiliza os contos e fábulas, como instrumento de debate sobre comportamento, obediência, dentre outros assuntos, como exemplo; as características dos contos, os instrumentos utilizados em aula são; o livro Educa Macapá, material impresso, produção de cartazes, leitura coletiva e leitura individual. No início

da aula ela faz a predição⁷, contextualiza o conteúdo e dialoga com os alunos, antes, durante e ao final de cada texto trabalhado.

Durante a observação das aulas, foram explorados dois gêneros textuais: o conto de fadas e a fábula. Ambos apresentam personagens como príncipes e princesas, além de elementos ligados ao sobrenatural e ao místico. Os textos selecionados pela professora foram *Rapunzel*, *A Princesa e o Sapo*, *O Lobo e o Cordeiro*, *O Leão e o Javali*, *Branca de Neve* e *A Lenda do Guaraná* (ver Quadro 6 e 7). A professora utiliza os textos como recurso para estimular a leitura, considerando que alguns alunos ainda não são leitores fluentes. O trabalho desenvolvido com contos e fábulas tem como objetivo principal aprimorar a habilidade de leitura dos estudantes. Ela argumenta que escolhe esses gêneros textuais por serem mais atrativos e capazes de prender a atenção dos alunos.

Quadro 6. Práticas pedagógicas: trabalhando gênero literário dos contos de fadas – (Professora Cristiane e a turma do 5º ano) – Chapeuzinho Vermelho.

IMAGEM	DIA	DESCRIÇÃO
	22/05/2025	A aula foi de produção textual sobre o gênero literário dos contos de fadas, a professora explica sobre as características e sua interpretação. Entra nas questões do gênero textual, fala sobre as características dos contos e tem uma boa interação com os alunos. Explica para os alunos que eles podem escrever seus próprios contos e também podem ser os príncipes e princesas da sua própria história.
	23/05/2025	A aula foi sobre o conto do chapeuzinho vermelho, a professora trabalhou sobre comportamento, obediência, bondade e maldade, explica que nos contos não existe apenas fantasia e diz que nas suas narrativas existem realidades e transmitem conhecimentos. instiga a turma a falar sobre as características dos contos de fadas e em especial do chapeuzinho vermelho.
	26/05/2025	A professora realizou um trabalho com dobraduras sobre o conto do chapeuzinho vermelho, solicitou aos alunos que representassem a figura do chapeuzinho da forma que eles quisessem, mas pela imagem podemos observar que representaram exatamente como na história. ela falou sobre os contos ter início, meio e fim, começa com “era uma vez” e termina com “e foram felizes para sempre” perguntou para os alunos se podem ser felizes para sempre? a maioria respondeu que não!
	27/05/2025	A aula do dia iniciou com a professora fazendo a predição com o tema da aula passada sobre os contos e solicitou que se a história fosse escrita por eles como escreveriam um novo final? os alunos escreveram o seu final da história do chapeuzinho vermelho, eles optaram por salvar a vovó, retiraram o caçador da história, o lobo se tornou amigo tanto do chapeuzinho quanto da avó, o final foi feliz como de costume nos contos. porém sem a morte e nem fuga do lobo.

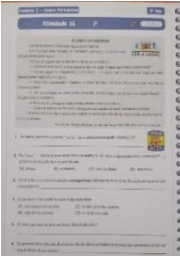
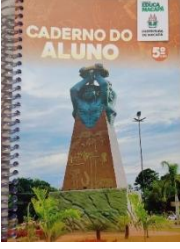
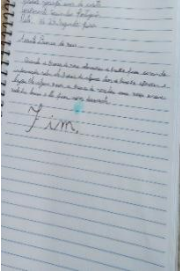
⁷ “A predição leitora caracteriza-se pela antecipação de conteúdo do texto por meio da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as pistas deixadas pelo autor” (Pereira, 2009, p. 65).

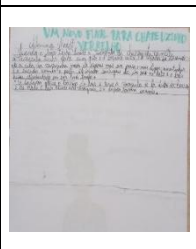
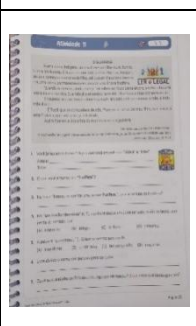
	28/05/2025	Durante a semana que a professora trabalhou o conto da chapeuzinho vermelho, ela indagou por várias vezes sobre a bondade da menina, apresentou para os alunos todos só elementos que compõem os contos, inclusive os obstáculos enfrentados e fez analogia com a vida real, que na vida todos enfrentam obstáculos e reforçou que não devem desistir de seus sonhos, mas que a realidade dos contos só é possível para alguns, como exemplo: a vida de princesa ou a vida de luxo como vive o Neymar (jogador de futebol).
---	------------	---

Fonte: Dados da autora (2025).

Quadro 7. Práticas pedagógicas: trabalhando gênero literário dos contos de fadas – (Professora Cristiane e a turma do 5º ano) – Rapunzel e a Princesa e o sapo.

IMAGEM	DIA	DESCRIÇÃO
	28/05/2025	A professora iniciou a aula fazendo a predição, falando sobre a narrativa dos contos, e perguntando para os alunos se eles conhecem o conto de fadas da Rapunzel, logo explica que irão trabalhar esse conto e pergunta se para eles a Rapunzel era feliz? também indaga os alunos sobre a comparação entre os contos e as lendas, diante das respostas dos alunos ela segue explicando que ambos trazem em suas histórias valores e crenças culturais, fala que as lendas são contadas em todo o Brasil assim como os contos, e fala para os alunos que ambos mexem com a imaginação, por isso causa fascínio em quem os lê.
	29/05/2025	Neste dia a professora retomou o conto da Rapunzel, conversou com a turma sobre a percepção dos alunos em relação ao comportamento dos pais da Rapunzel e falou sobre a bruxa, na observação de suas práticas percebi que ela solicita dos alunos sempre a produção de material como cartazes, estimula eles a leitura, a reflexão e a escrita, a cada texto trabalhado os alunos fazem a leitura individual, depois a coletiva, depois a professora realiza a leitura dando entonação na fala de cada personagem. ao final da aula a professora dividiu a turma em grupos e solicitou que os alunos iniciassem a produção de cartazes e através de desenhos representassem o cenário do conto.
	03/06/2025	Na aula do dia 03 os alunos apresentaram os cartazes produzidos e finalizados pelos grupos, eles fizeram a representação do cenário em que a história se passa, vale salientar que o conto da Rapunzel foi narrado pela professora e apenas um texto escrito foi apresentado sem imagens, e os alunos diante da leitura imaginaram e representaram o que a narrativa os apresentou de informações. lembrando que sempre no início de cada aula a professora faz a predição e retorna ao conteúdo trabalhado na aula anterior, ela faz uso da interpretação de texto, faz perguntas sobre os personagens, sobre a história e sobre as características do gênero textual.
	04/06/2025	No dia seguinte a professora solicitou que os alunos contassem a história da forma que eles gostaria que fosse, depois de organizarem as ideias com o grupo os alunos compartilharam suas percepções sobre o conto de fadas da Rapunzel, na fala das alunas a bruxa era invejosa e os pais da Rapunzel embora tenham sofrido com a perda da filha, fizeram algo errado, em especial o pai que roubava a erva da casa da bruxa, e revelaram achar a Rapunzel linda por ser loira e ter cabelos longos, falaram sobre o príncipe, o fato dele salvar Rapunzel foi um ato heroico e depois de tanto sofrimento foram "felizes para sempre."

	05/06/2025	No dia seguinte os alunos continuaram as apresentações: essa dupla apresentou uma outra visão da bruxa, entenderam que ela era uma mulher velha e carente que queria uma filha para cuidar e que a bruxa amava Rapunzel como a uma filha, acharam que a Rapunzel foi ingrata com a bruxa que a criou desde bebezinha. Acrescentaram elementos a versão deles, acharam que os pais foram negligentes e nem deveriam se vingar da bruxa, que o príncipe não agiu corretamente porque invadiu a torre da bruxa e por isso mereceu ser castigado por ela. A professora encerra as apresentações explicando sobre crenças e valores, explica que nos contos existem elementos que estão ligados a vida real, como cobiça, inveja, amor e ódio. Encerra a aula pedindo para os alunos refletirem sobre os valores morais da sociedade.
	06/06/2025	Neste dia ela trabalhou a fábula do lobo e o cordeiro (p. 60) do livro educa Macapá, pediu que cada aluno lesse uma frase, depois fez a leitura modelo para esclarecer qualquer dúvida e após discutiu com os alunos sobre atitudes humanas que estavam representada na fábula, explicou sobre a “moral da história” e explicou que na fábula fala que o mal não pode ser evitado e destaca que a força e a maldade são comumente mais fortes do que a razão e a bondade. mas explica para os alunos que eles podem combater a maldade sendo bons e amáveis e relembra a menina chapeuzinho vermelho, que tinha um bom coração. inspira os alunos a seguir o caminho da educação e bondade.
	10/06/2025	A professora trabalha com o livro didático da rede municipal de Macapá – o educa Macapá, nele se encontram muitos textos, incluindo fábulas, as atividades são de interpretação de textos, o livro tem como base a BNCC. O livro é composto pelo caderno 2 de língua portuguesa, caderno extra para reforço de língua portuguesa, caderno de matemática e caderno extra de reforço de matemática, tem o último caderno de língua portuguesa intitulado – lembrando. todas as atividades de L.P. inicia com um gênero textual, na maioria fábulas. Neste dia ela trabalhou a fábula o leão e o javali do caderno extra de reforço, realizou a atividade do livro (p.05).
ENTREVISTA	11/06/2025	A entrevista com a professora Cristiane - aproveitando uma folga do seu tempo, nos sentamos em sala de aula e enquanto os alunos estavam em atividade, realizamos a entrevista, de mãos aos questionamentos com perguntas abertas iniciamos a entrevista as 10:00h, a professora foi bastante solícita e no meio da entrevista revelou sua trajetória de trabalho, bem como as dificuldades de se trabalhar com uma turma de 29 alunos tendo 02 alunos com TEA, falou que o trabalho com os contos vem da necessidade de contribuir para que os alunos alcancem a fluência na leitura, pois ela conta com alguns alunos do 5º ano que não sabem ler e outros não fluentes, poucos são os fluentes. nas aulas de L.P. ela trabalha bastante os contos e as fábulas, mas também os utiliza como entretenimento, em alguns momentos leva os alunos para sala de leitura como forma de entreter-los com esse tipo de leitura (ver quadro VII).
	12/06/2025	A aula foi na sala multimídia, a professora pediu que os alunos escolhessem um livro de história, pediu que fizessem a leitura em silêncio e depois compartilhassem a sua interpretação diante do que compreenderam, a professora trabalha com recursos didático, livros paradidáticos, textos e atividades impressas, trabalha a interpretação e compreensão do que os alunos leem, sempre faz a interação, estimulando os alunos a dialogarem, analisarem e refletirem sobre os textos lidos.
	13/06/2025	A aula foi sobre o conto de fadas da branca de neve, a predição: a professora perguntou se os alunos conheciam este conto, eles responderam que sim, ela sugeriu que ouvissem a história contada por ela e depois iriam conversar sobre os personagens e características do conto, depois da contação de história a professora pediu para produzirem um texto individual sobre a compreensão do conto, depois os alunos debateram suas percepções, questionamentos, interpretação e análise crítica do conto. Podemos observar que na versão do aluno a branca de neve se vinga da madrasta que ele chama de bruxa e dá a ela a maçã envenenada, pagando o mal com o mal.

	17/06/2025	A aula iniciou com a professora falando sobre as princesas e sobre os contos de fadas, apresentou para os alunos um texto impresso com o conto dos irmãos Grimm, na sequência a professora utilizou atividade de interpretação de texto sobre o conto lido, fez a leitura coletiva e depois a leitura exemplar, discutiu sobre os valores que o conto apresenta, debateu com os alunos sobre o padrão de beleza e sobre o sapo ter se transformado em príncipe.
	18/06/2025	Momento da roda de conversas, foi realizada na sala de aula por não termos outro lugar disponível, foram 10 alunos – 05 meninas e 05 meninos, iniciamos com uma dinâmica de apresentação passando um boneco de pelúcia até a música parar, o aluno que estivesse com o boneco na mão fazia a apresentação, falando seu nome, sua idade e dizendo o que mais gostava de fazer, após a apresentação iniciamos a conversação, utilizamos perguntas como: “você sabe o que é conto de fadas?”, foi um momento de diálogo e questionamentos, todos interagiram muito bem.
	20/06/2025	Dias depois da roda de conversas, demos sequência ao diálogo sobre os contos de fadas e a representação social das crianças da Amazônia amapaense, solicitamos aos alunos que escrevessem um novo final do conto de sua preferência, a maioria escolheu o da chapeuzinho vermelho, mas seguiram o que o conto original apresenta, o que de fato foi mudado no final escrito por eles foi a condição do lobo, pois este no final, na nova versão, acaba virando amigo da avô e da chapeuzinho, percebo que retiraram a parte mais cruel onde o lobo é morto pelo caçador.
	24/06/2025	Seguindo as atividades da roda de conversas, em diálogo com os alunos participantes, solicitei que representassem através de desenhos, qual seria o personagem dos contos de fadas que eles(as) conhecem, que gostariam de ser, que tem características que gostariam de ter, ou que tem mais afinidade, as meninas apresentaram com mais frequência as características físicas, já os meninos trouxeram nas suas falas, bem como na representação com desenhos as características pessoais, como atitudes, heroísmo, bondade.
	25/06/2025	Na sequência das atividades da roda de conversas, solicitamos que os alunos representassem o cenário do conto que ele mais se identifica e que tivesse uma relação do cenário familiar a eles (as), pedimos que produzissem desenhos para demonstrar os pontos em comum com a realidade deles. neste desenho o aluno evidenciou o castelo, a representação da Rapunzel foi com uma vestimenta comum, sem vestido de princesa, mas os seus cabelos seguem lisos e loiros como no conto original. O participante falou que a grama verde representava o verde da mata amazônica, mas que não teria como não fazer o castelo porque a Rapunzel é uma princesa e as princesas moram em castelos e não em florestas.
	26/06/2025	A professora iniciou a aula fazendo a predição retomando o assunto da aula anterior e trabalhou a lenda do guaraná, trabalhou com o livro didático da rede - educa Macapá - páginas 25, 26 e 27. Suas aulas são sempre iniciadas com a predição, depois ela fez a leitura da lenda, primeiro pedindo para que os alunos fizessem a leitura silenciosa e individual, ela escolhe aleatoriamente e vai pedindo para que cada aluno leia uma frase do texto, ao final ela faz a leitura exemplar e discute o conteúdo, depois os alunos fazem a resolução das questões e vão debater sobre o texto do dia. No debate ela levantou a questão dos sentimentos de inveja que aparece nessa lenda e comparou com o que ocorre com frequência nos contos de fadas.
	27/06/2025	Encerramento das atividades de observação, entrevista e roda de conversas, na escola Josafá Aires, com os 10 participantes e a professora Cristiane.

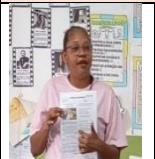
Fonte: Dados da autora (2025).

Entre livro didático, atividades impressas, produção de cartazes, de texto e desenhos, a professora apresenta para os alunos um mundo em que ela fala da realidade da vida fazendo analogia com os gêneros textuais, fala sobre as crenças e valores, interpela os alunos sobre a reflexão para o futuro, reforça que cada um pode construir sua própria história e ser o protagonista. A professora trabalha as lendas da Amazônia com o objetivo de promover valores identitários. Sua prática, no entanto, não é muito dinâmica, o que ela justifica pela quantidade de alunos — 29 no total, sendo 2 com Transtorno do espectro Autista (TEA) — o que, segundo ela, dificulta a realização de atividades mais interativas. As aulas, em sua maioria, são conduzidas com o uso do livro didático, da lousa, produção de textos no caderno e confecção de cartazes. Raramente leva os alunos à sala de multimídia, devido à necessidade de agendamento, o que a impede de utilizar esse recurso com maior frequência.

b) Entrevista Semiestruturada:

A utilização da entrevista semiestruturada abriu precedentes para darmos lugar de voz e escuta para a professora Cristiane Gomes dos Santos, ocorreu no dia 11 de junho de 2025 e possibilitou ouvir suas experiências como profissional, com a sua turma e com a comunidade escolar de forma geral, entender a prática pedagógica que ela utiliza e seu pensamento sobre o processo educacional, foi muito gratificante e essencial. O Quadro 8 especifica sua formação profissional.

Quadro 8 Dados profissional e educacional da Professora Cristiane Gomes dos Santos.

A PROFESSORA	
	Cristiane Gomes dos Santos, licenciada em Pedagogia pelo IESAP desde 2009, Especialista em Educação Inclusiva e Especial, cursando Ciências da Religião na UNIFAP, atuante como professora há 06 (seis) anos, trabalha como professora da EMEF Josafá Aires com o 5º ano do fundamental nas turmas 512 no horário diurno e 521 à tarde, ambas com 29 alunos.

Fonte: Dados da autora (2025).

Para entendermos a sua prática pedagógica, utilizamos perguntas abertas e fechadas, ela teve a liberdade de responder de forma livre, em uma conversa descontraída. Segundo Minayo (2002) “A entrevista enquanto técnica é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (Minayo, 2002, p. 57).

Ao utilizarmos as técnicas de entrevista semiestruturada, abrimos precedentes para maior flexibilidade durante o momento com a professora. A organização de um roteiro de perguntas (ver apêndice VII) possibilitou a escuta das suas práticas e experiências. Como instrumento de coleta de dados, a entrevista mostrou-se adequada e eficaz para o tipo de situação investigada.

Assim, as questões norteadoras da entrevista semiestruturada foram elaboradas de modo a orientar a professora entrevistada quanto às suas experiências com as crianças do 5º ano do ensino fundamental, além de facilitar a obtenção de informações relevantes sobre suas práticas pedagógicas e as ações desenvolvidas em sala de aula (ver Apêndice VIII – respostas da entrevista).

Os pontos destacados na entrevista abordaram como a professora desenvolve a contação de histórias, os motivos que a levam a trabalhar com o gênero textual dos contos de fadas e a forma como ela aborda as lendas da Amazônia. Também foi necessário discutir as dificuldades enfrentadas para realizar atividades mais dinâmicas. A flexibilidade na interação durante a entrevista contribuiu significativamente para a coleta de informações relacionadas às práticas pedagógicas, favorecendo o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa em questão.

c) Roda de Conversa:

A realização da roda de conversas ocorreu em quatro momentos, e iniciou-se no dia 18 de junho de 2025 sendo finalizada no dia 25 de junho de 2025, e foi direcionada apenas para as crianças, por proporcionar um momento de descontração e informalidade. “Como metodologia de trabalho com coletivos, a roda de conversa é nova e vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire” (Sampaio, et. al. 2014, p. 1301). A prática desse procedimento se fez necessário para compreendermos na fala das crianças, os seus pontos de vista, suas questões, e percepção do mundo que a cerca. “A roda de conversa possibilita encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder” (Sampaio, et. al. 2014, p. 1301).

Para iniciar a atividade, fizemos um círculo na sala de aula, foi importante pensarmos em uma dinâmica para a apresentação, onde todos pudessem ver e ouvir. Para começar convidamos as crianças a falar sobre o tema dos contos de fadas, como: “o que é um conto de fadas”? ou “você já leu algum conto de fadas”? ou “Qual o conto de fadas você conhece”? Após

a introdução do tema, nos asseguramos que todas as crianças tivessem a oportunidade de falar, utilizando a estratégias de passar um objeto (uma pelúcia) que simbolizava a vez de falar. Isso nos ajudou a estabelecer ordem e a promover a escuta ativa. As questões norteadoras para a roda de conversas foram pensadas para facilitar o diálogo e dar suporte para iniciarmos a conversa, (Ver apêndice VII).

A roda de conversas teve a duração de 50 minutos, e dividimos em quatro momentos, o primeiro foi a apresentação dos participantes, iniciamos com uma dinâmica de apresentação, utilizamos a música: “passa o boneco, passa já, quando o boneco parar, eu irei me apresentar” (domínio popular), após as apresentações iniciamos o ciclo de perguntas sobre os contos de fadas (Ver apêndice VI), primeiramente perguntamos “*o que é conto de fadas*”?, demos andamento ao procedimento apresentando outras perguntas e a partir desse momento os participantes começaram a se posicionar nas suas falas em relação aos contos de fadas, apresentamos alguns livros dos contos de fadas; como: Rapunzel, Chapeuzinho vermelho, Branca de neve, A bela e a fera, e a imagem do príncipe e princesa e da bruxa.

O segundo momento, aconteceu no dia 20 de junho de 2025, dando continuidade ao que conversamos na roda de conversas, solicitamos que os alunos escrevessem um final do conto que eles mais gostavam. No dia 24 de junho de 2025 aconteceu o nosso terceiro momento, esse momento foi importante para observarmos a representação social da criança da Amazônia amapaense sobre a projeção da figura feminina nos contos de fadas, solicitamos que elas desenhassem o personagem que mais se identificavam. Já o quarto e último momento, relacionado a roda de conversas, foi a reprodução de um cenário para o conto de fadas que eles gostavam.

Com os dados coletados, organizamos em quadros para nossa análise e discussão, seguindo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) e a Ancoragem e Objetivação das TRS de Moscovici (2007). Fazendo uso da codificação e a categorização que ambos autores nos possibilitou utilizar. Assim, após a organização dos dados partimos para a análise e utilizando inferências realizamos a análise e interpretação.

A transcrição da roda de conversas com os diálogos do 1º momento (Ver quadro 15), as vozes das crianças e sua interpretação do gênero literário dos contos de fadas, bem como a percepção que eles tem desses contos e lendas diante da realidade vivida no cotidiano, nos abriu precedentes para analisarmos de forma aprofundada como descrito nas pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso segundo Yin (2001), embora a perspectiva inicial era realizar a pesquisa com 10 participantes divididos por gênero, no caso 05 meninas e 05 meninos, os imprevistos

no decorrer dos estudos são previsíveis, logo contamos com 08 participantes, sendo assim, temos 5 meninas e 3 meninos, a recusa dos pais foi pelo fato do tema estar relacionado aos contos de fadas e julgaram ser um tema que pertence ao universo feminino, assim 02 participantes se retiraram da pesquisa.

Para mantermos o anonimato das falas dos participantes, nomeámo-los utilizando código de identificação, tais códigos segundo Bardin (2011), serão compostos por números e letras, onde lê-se participante (P), gênero feminino (F), e ordem numérica(1,2,3...5) seguindo a ordem da tabela participantes (ver quadro 05), assim a identificação será lida da seguinte maneira; PF1, PF2, PF3..., no caso dos participantes do gênero masculino alteramos a letra mediana do código, onde lemos PM1, PM2 e PM3, participante (P), gênero masculino (M), e ordem numérica (1,2,3...5) seguindo a ordem da tabela participantes.

Nos dias que se seguiram, fomos dando continuidade ao 2º momento do diálogo iniciado na roda de conversas. No dia 20/06/2025, solicitamos aos alunos que diante do que fora revelado na roda de conversas, eles produzissem um final do conto que mais se identificava ou mais gostava. No 3º momento que aconteceu no dia 24/06/2025 pedimos que representassem através de desenhos o conto de sua preferência ou um personagem que mais se identificava. E no 4º momento os participantes desenharam e descreveram o cenário do conto que mais gostava e utilizaram elementos do seu cotidiano. (Ver quadro 9);

Quadro 9. Momentos da Roda de Conversas.

MOMENTOS DA RODA DE CONVERSAS	
1º MOMENTO	O primeiro foi a roda de conversa em si, para fazermos a apresentação dos participantes, iniciamos com uma dinâmica de apresentação, utilizamos a música: “passa o boneco, passa já, quando o boneco parar, eu irei me apresentar”, após as apresentações iniciamos o ciclo de perguntas sobre os contos de fadas (ver apêndice VI).
2º MOMENTO	O segundo momento aconteceu no dia 20 de junho de 2025, dando continuidade ao que conversamos na roda de conversas, solicitamos que os alunos escrevessem um final do conto que eles mais gostavam e que trouxessem elementos regionais ao seu final.
3º MOMENTO	No dia 24 de junho de 2025 aconteceu o nosso terceiro momento, esse momento foi importante para observarmos a representação social da criança da Amazônia amapaense sobre a projeção da figura feminina nos contos de fadas, solicitamos que elas desenhassem o personagem que mais se identificavam.
4º MOMENTO	O quarto e último momento, relacionado a roda de conversas, foi a reprodução de um cenário para o conto de fadas que eles gostavam e que tivesse elementos da região da Amazônia amapaense.

Fonte: Dados da autora (2025).

Diante deste contexto, Freire (2003) aponta que o conhecimento e a leitura feita sobre o mundo de nada vale se não for para transformá-lo. Em busca de atender aos objetivos, foi

relevante dar lugar de fala para os alunos, compreendermos sua percepção dentro do contexto sociocultural, da sua identificação com suas raízes culturais, bem como ouvir suas vivências e experiências com o mundo da literatura do gênero dos contos de fadas.

QUADRO 10 1º Momento da roda de conversas.

		
Apresentação dos participantes da roda de conversas.	Dinâmica com a música de apresentação.	Momento de ouvir o conhecimento prévio dos participantes.

Fonte: Dados da autora (2025).

d) Desenho das crianças.

Os desenhos produzidos pelas crianças, nos permitiu a análise para entendermos e interpretarmos suas expressões, sendo uma ferramenta que possibilitou compreender significados, expressões e padrões. Assim, reunimos os desenhos produzidos pelas crianças para analisarmos e entendermos as representações através dos desenhos, que expressam, seus desejos, sentimentos, angústias e/ou mesmos frustrações. Os desenhos foram produzidos em vários momentos durante as práticas pedagógicas com a professora como: desenhos do conto da “Chapeuzinho vermelho”, “A princesa e o sapo” e “Rapunzel”, eles nos forneceram elementos importantes que serviram como base de dados para análise. Segundo afirmam os autores Júnior, Oliveira e Ribeiro, (2016, p. 3), “Através dos desenhos as crianças percebem formas de dizer coisas” e “podem ser usados como instrumentos valiosos no dia a dia do professor, que ao interpretá-los, pode obter resultados que facilitarão o desenvolvimento e aprendizagem”.

O que nos levou a avaliar em conformidade com a Teoria das Representações Sociais, pois para Moscovici (2012), os desenhos podem ser analisados como representações sociais que apresentam as emoções e dilemas cognitivos, que, ao serem expressos em signos, contribuem com o diálogo entre as representações internas e externas. Portanto, os desenhos corroboram com saberes prévios e subsequentes a uma discussão ou investigação científica ou não. Dialogando com esse ponto de vista, temos nos desenhos a possibilidade para analisar e interpretar símbolos e significados dos sentimentos, expectativas, experiências e desejos que as crianças atribuem as representações gráficas e a visão do mundo que a cerca, bem como a

relação que fazem de si com os símbolos contidos nos contos de fadas. Podemos observar alguns registros dos desenhos das crianças, em vários momentos, (Ver quadro 11).

QUADRO 11. Desenho das crianças, representações da afinidade que os participantes têm com seu personagem preferido.

DESENHO DAS CRIANÇAS	
	Participante AF1 -Representação do desenho da Rapunzel, tem relação com o que ela diz se identificar com a princesa, segundo a participante o que a faz se sentir parecida com a princesa Rapunzel, são os cabelos longos, embora os seus sejam pretos e o da Rapunzel loiro.
	A participante AF3 – Produziu o desenho da branca de neve, destaca que as características como por exemplo o cabelo no ombro preto é semelhante ao seu, por essa razão ela diz se achar muito parecida com a princesa, salienta que a única diferença entre elas é a cor da pele, pois a branca de neve é muito branca e a participante não, pois conta com a intensidade do sol da região norte do país da cidade de Macapá, argumenta á mesma.
	A participante AF2 – usou a referência das características da princesa do conto a princesa e o sapo dos irmãos Grimms, justifica que na visão dela a princesa tem os cabelos escuros iguais aos dela e por isso ela sente maior afinidade com essa princesa. Podemos observar que na representação da participante, ela mantém as características dos trajes da realeza.
	O participante BM2 – produziu um desenho do cenário do conto da princesa e o sapo, desenhou o castelo e a princesa com roupas normais, disse ter feito o céu azul e o sol intenso para fazer uma alusão ao clima de Macapá. Ao lado da princesa o sapo e na frente do castelo um lago com vitória régia que é uma planta aquática da região norte.
	O participante BM3 – optou por desenhar o seu herói preferido, disse não ter nenhum personagem dos contos que gostaria de ser, mas que o homem aranha era o seu herói preferido porque ele salva vidas, desenhou apenas a cabeça do personagem.
	O participante BM1 – desenhou a chapeuzinho em harmonia com a avó e o lobo, juntos realizando uma pescaria, para ele é importante a amizade e que as coisas podem ser diferentes quando juntos praticam algo que gostam, para ele o rio representado é o Amazonas e todos estão na floresta amazônica, com a representação do sol, que segundo o participante é uma característica marcante do estado do amapá, além do rio e da floresta.

Fonte: Dados da autora (2025)

Observa-se que os desenhos das crianças funcionam como mediadores simbólicos, permitindo compreender como experienciam e interpretam o mundo que as cerca. Conforme Moscovici (2007, p. 52), “as representações sociais são construções coletivas que organizam experiências e orientam a percepção dos indivíduos sobre a realidade social”, evidenciando o papel dos símbolos gráficos na expressão de sentimentos e dilemas cognitivos. Nesse sentido, os desenhos articulam saberes prévios e vivências compartilhadas, tornando acessíveis experiências individuais e coletivas.

Como reforça Moscovici (2001, p. 70), “as representações sociais ajudam os indivíduos a transformar o desconhecido em algo compreensível, aproximando conceitos distantes da realidade imediata”. Assim, as produções gráficas infantis revelam não apenas expectativas,

desejos e percepções de mundo, mas também a relação que as crianças estabelecem entre si e os símbolos contidos nos contos de fadas, destacando a importância desses gêneros literários na construção da identidade e na socialização cultural das crianças da Amazônia amapaense.

2.4 Tratamento dos dados de conteúdo coletados – Bardin (2011) e Moscovici (2005)

Para a realização do tratamento de dados de conteúdo buscamos base teórica em Bardin (2011), bem como na Ancoragem e Objetivação de Moscovici (2005), tendo em vista que a pesquisa norteia os elementos das representações sociais, assim se fez necessário a adaptação entre esses dois tipos de análise. O fato de “estarmos todos envolvidos em imagens, linguagens ou cultura que são impostos por representações do grupo ao qual pertencemos” (Moscovici 2005, p.35), nos remete a realidade da qual o meio social em que as crianças estão inseridas influenciam em sua visão da realidade, assim, entendemos que não se está livre do condicionamento imposto por crenças e valores que são repassados pelos pares sociais.

Analisar os dados de conteúdo tomando como base a TRS, nos possibilitou uma análise mais aprofundada sobre a representação social que as crianças fazem sobre os contos, pois a “ancoragem é, classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2005, p.61), e a objetivação “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é produzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2005, p. 71). Dentro dessas possibilidades os dados foram analisados seguindo Bardin (2011) e Moscovici (2005).

Tanto a TRS de Moscovici (2005), quanto Bardin (2011) com análise de conteúdo possibilitam a utilização da codificação e da categorização que simplificam o agrupamento dos dados por repetições de palavras semelhantes, ou que tenham o mesmo sentido, assim como possibilitou a utilização dos instrumentos como a observação participante, a entrevista semiestruturada, a roda de conversa e os desenhos das crianças. Com esses instrumentos foi possível coletar informações que possibilitou a análise dos conteúdos.

No que diz respeito a categorização, tanto a ancoragem quanto a objetivação e a análise de conteúdo de Bardin (2011) orientam que devemos organizar os dados atribuindo-lhes códigos e organizando-os em categorias, os dados que obtivemos foram organizados diante das orientações dos autores que tomamos como base para análise e interpretação dos dados. O objetivo da ancoragem e da objetivação é fazer a transformação de algo “não-familiar” em

“familiar” segundo Moscovici (2005, p. 60) “[...] Não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma afeição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de pensamento, a ancoragem e objetivação”, o autor enfatiza essas questões, por elas serem baseadas na memória e em conclusões passadas.

Buscamos na memória e nas experiências vividas pelos participantes elementos que nos deu suporte para analisar as influências do gênero literário dos contos de fadas, assim como observamos as práticas pedagógicas da professora da turma, o objetivo foi buscar informações para compreendermos se nas práticas os estereótipos culturais estão sendo desconstruídos quando se analisa as narrativas desse gênero (Ver quadro 12).

QUADRO 12 Explicativo: Categorias, Códigos, Palavras-chave e Estereótipos Culturais

CATEGORIAS	CÓDIGOS	PALAVRAS-CHAVES / Exemplos das falas	ESTEREÓTIPOS CULTURAIS
Gênero	Personagens femininas negativas	Madrasta, bruxa	Mulheres como más, invejosas, manipuladoras
Classe social	Situação social dos personagens	Rica, poderosa	Riqueza associada a poder e maldade
Vilões	Personagens antagonistas	Bruxa, madrastra, anti-herói	Pessoas do mal são punidas; vilão como oposição ao bem
Aparência física	Traços que remetem à maldade	Feia, assustadora, ameaçadora	Aparência negativa associada à personalidade moral
Valores e normas	Atitudes e comportamentos morais	Invejosa, má, bondade, maldade, felizes para sempre	Reforço de normas morais tradicionais: bem x mal, recompensa da virtude

Fonte: Dados da autora (2025)

Observa-se, na repetição de adjetivos negativos em relação a figura da madrastra e da bruxa, como nas falas dos participantes, que isso possibilitou a organização das categorias como: gênero, classe social, vilões, aparência física e valores e normas. As categorias foram utilizadas para organizarmos os códigos, as palavras chaves como: invejosa, má, felizes para sempre, bondade e maldade. Com isso, abriram precedentes para novos códigos que surgiram no desvelar da transcrição das falas, como, por exemplo, a bruxa, que foi descrita como “anti-herói”.

Na etapa de objetivação, trabalhamos com base em três movimentos fundamentais: a seleção e descontextualização, momento em que extraímos informações a partir dos conhecimentos prévios dos participantes; a formação do núcleo figurativo, construída por meio dos desenhos elaborados pelos participantes e da escrita de um novo final para os contos; e a

naturalização dos elementos, quando os participantes incorporam à sua realidade aquilo que foi criado pela imaginação.

Já na ancoragem, buscamos compreender a atribuição de sentidos — ou seja, a rede de significados que os participantes constroem a partir da representação dos contos de fadas. Esse processo de instrumentalização do saber permitiu atribuir valor funcional às representações, favorecendo a tradução e a compreensão do mundo social. Por fim, esse saber foi enraizado no sistema de pensamento dos participantes, funcionando como base para a classificação, comparação e categorização dos elementos captados por meio dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

Portanto, o tratamento dos dados está elencado em critérios baseados nas representações sociais das crianças da Amazônia amapaense e o que trazem na relação com o objeto, para compreendermos o que faz parte do universo pessoal e social e assim inferirmos sobre o que pensam, por que pensam e como pensam os participantes sobre os paradigmas de estereótipos culturais de preconceitos presentes nas narrativas do gênero literário dos contos de fadas.

2.5 Aspectos Éticos

A realização de uma pesquisa científica que envolve seres humanos requer, obrigatoriamente, a observância de princípios éticos e a aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa. Esse procedimento é essencial para garantir a legitimidade do estudo e a segurança dos participantes. De acordo com Borba (2004), a pesquisa é compreendida como “ação de pesquisar, busca, investigação; trabalho científico que registra os resultados de uma investigação” (p. 1.067). Assim, todo trabalho científico deve pautar-se em normas que assegurem o respeito à dignidade humana e o compromisso social da ciência.

Nesse contexto, o presente estudo foi conduzido de acordo com o parecer de número 7.577.163, vinculado ao CAAE: 876157253.0000.0003, e atendeu integralmente às exigências éticas para pesquisas com seres humanos. Tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências sociais, é imprescindível o respaldo legal e institucional que garante a integridade dos sujeitos e dos resultados. A assinatura do RCLE e do TALE por pais, alunos e professores (conforme Apêndices III, IV e V) demonstra o compromisso com a transparência e com o consentimento

informado, assegurando que a coleta, a análise e a divulgação dos dados ocorressem em conformidade com os preceitos éticos estabelecidos pelo Conselho Mundial de Saúde.

Para além do aspecto ético, este trabalho se fundamenta na relevância social e educacional do estudo sobre a criança e a infância. As investigações nessa área, especialmente quando relacionadas ao gênero literário dos contos de fadas, ainda são escassas e, muitas vezes, marcadas por uma visão romantizada. Pouco se tem discutido, de modo crítico, sobre as representações sociais e a simbologia de estereótipos culturais que permeiam essas narrativas. Esses elementos, ainda que sutis, exercem influência significativa na construção de valores, crenças e comportamentos, podendo ser reforçados nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, torna-se necessário refletir de maneira analítica sobre o papel dos contos de fadas na formação da criança amazônica amapaense. Compreender como essas narrativas moldam o imaginário, reforçam ou questionam estereótipos culturais e afetam o processo de socialização é essencial para repensar práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes. A análise crítica desse gênero literário, portanto, não apenas contribui para a ampliação do debate sobre a infância e a educação, mas também promove uma leitura mais ética e reflexiva das produções culturais que atravessam o cotidiano escolar.

3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: crenças e valores.

A representação social é uma abordagem dentro do campo da psicologia social, na qual busca entender a relação de forças entre os indivíduos e o grupo em que ele está inserido. Entende-se que as forças são influências ideológicas e de significados. Para Moscovici (1978, p. 07) “representações sociais da psicanálise não é um trabalho de psicanálise, mas uma pesquisa de psicologia social e de sociologia do conhecimento”. Este adendo é para que se tenha o entendimento de que o trabalho não traz uma abordagem na psicanálise, mas aborda as questões da psicologia social em face a sociologia do conhecimento.

Por essa razão, a psicologia social busca esclarecer com mais precisão tanto a construção quanto o funcionamento do processo ideológico — esse mecanismo de influência e de atribuição de significados que subordina o indivíduo ao grupo a que pertence. Essa dependência do grupo está bem definida no que diz o conceito das representações sociais, segundo Abric (1987, p. 06) representações sociais, é “o conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos, apresentando-se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade”.

Para compreender as representações sociais, é preciso refletir sobre questões fundamentais, como reconhecer que ninguém convive com o mundo sem elaborar, a seu respeito, ideias e significados. As questões sobre representações sociais não é algo novo, pode-se encontrar esse mesmo conceito na filosofia Platônica, como exemplo o Mito da Caverna⁸, na qual Platão tentou desenhar a mente humana. Por meio desse desenho mental da mente humana, ele enxergou duas realidades que são: a crença e o conhecimento.

Para Moscovici (2007), crenças dentro das representações sociais, está relacionada a própria sobrevivência do ser humano, mas diz não compreender como pessoas se iludem na crença por religião ou mesmo magia;

(...) não se compreende mais como as sociedades são capazes de sobreviver embora conservando crenças religiosas ou mágicas e deixando-se guiar por ilusões, ideologias e os preconceitos a elas atribuídos. Além disso, espantamo-nos por que as pessoas

⁸ O mito da caverna de Platão conta de forma alegórica uma história de um prisioneiro — este vivia dentro de uma caverna e de lá só via sombras, mas tomado pela curiosidade — ele consegue se libertar, e saindo da caverna pode finalmente ver a luz do sol. O choque de realidade lhe causa forte desilusão e descrença, ao ver o que se passava no exterior da caverna, e perceber que aquilo no qual ele acreditava a vida toda não passava de uma mera ilusão: “que julgas tu que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objetos mais reais?” (Platão, 2006, em A República, p. 515d).

criam essa confusão de irracionalidade através da qual elas se iludem a si mesmas (Moscovici, 2007, p. 172).

As crenças são os valores ensinados e que definem os comportamentos e relações sociais. E as representações sociais têm uma ligação direta com as crenças, como advoga Itaparica (2015, p. 204) “uma crença significa tomar algo por verdadeiro [...]”. Assim, a crença é uma realidade mental formada pelo mundo que nos cerca, pelos elementos que absorvemos com nossos sentidos. “Por isso poderíamos dizer que toda crença já traz consigo uma outra crença: a pretensão de que a proposição que exprime o conteúdo do juízo corresponde verdadeiramente a fatos” (Itaparica, 2015, p. 204). Mas diante da crença temos também o conhecimento epistêmico que fala sobre outra realidade, a da ciência.

É fato que temos o mundo das opiniões que chamamos de senso comum, mas também temos o mundo científico; ambos são conhecimentos que devem ser considerados. As representações sociais têm, entretanto, uma grande influência, pois envolve o sociocultural e interfere diretamente nas relações sociais, principalmente na difusão de estereótipos culturais.

Neste universo dicotômico entre crença e conhecimento, o sujeito vai se moldando e, alimentado por seus valores, passa a crer que sua “verdade” sempre se sobrepõe à “verdade” alheia. Assim, as sociedades tendem a considerar sua cultura como única legítima, desvalorizando as demais e reforçando estereótipos culturais.

Ideologicamente, as questões que envolvem os estereótipos culturais, estão ligadas as crenças de que os valores exercem influência no julgamento. Ravlin (2003, p. 1402) afirma que, “os valores agem como um dispositivo de análise de percepções que influencia o que vemos em nosso ambiente, é como um canal para influenciar as decisões comportamentais”. São os valores que determinam os comportamentos das relações humanas e eles precisam seguir padrões que normatizam, como as relações devem acontecer, através de várias simbologias, vão inculcando na cabeça do sujeito, o padrão ideal de sujeito social para integrar a sociedade “perfeita”, ou seja, ditam o comportamento, vestimenta, relações, família, religião etc. estes, conhecidos e repassados como “valores morais”, e que para Moscovici (2007):

(...) para pessoas que vivem em uma cultura como a nossa, que apregoa a ciência e a razão, há poucas coisas tão escandalosas como as crenças, superstições ou preconceitos que são partilhados por milhões de pessoas; ou então o escândalo das ideologias, aqueles conjuntos, como diz Marx, de quimeras, dogmas, seres imaginários de que obscurecem os verdadeiros determinantes da situação humana e as autênticas motivações da ação humana (Moscovici, 2007, p. 166).

Entretanto, entender o mundo por meio de instrumentos oscilantes e subjetivos é o mesmo que construir na mente uma ilusão, e que os elementos do mundo das opiniões que são construídos pelos nossos sentidos, isto é, pelo que ouvimos, sentimos, vemos e cheiramos ou gostamos, são elementos manipuláveis, portanto elementos imperfeitos, ou seja, se no mundo das opiniões temos ilusões, então como alcançar o conhecimento verdadeiro, o conhecimento real, isso só será possível quando o sujeito se libertar das ilusões e do senso comum, se libertar das manipulações, do conhecimento dado e imposto. Para Itaparica (2015):

Conhecimento é crença verdadeira justificada. Seu propósito era mostrar que: (1) Uma crença é a base de um juízo que expressa uma avaliação a partir de determinadas condições de existência; (2) Essas condições de existência determinam o que consideramos verdadeiro; (3) Não há nenhum critério interno capaz de justificar a certeza de nossas crenças (Itaparica, 2015, p. 214).

A compreensão das crenças oferece subsídio para interpretar ações e comportamentos na sociedade, assim como as distintas reações que cada indivíduo manifesta diante de uma mesma situação, já que tudo está imbricado em suas convicções, vivências e trajetórias de vida.

As crenças são passadas e reforçada desde o nosso nascimento e nos acompanham até o fim de nossa vida, estas são passadas como valores e que podemos perceber quanto ao papel social dos sujeitos dentro da sociedade que ele faz parte, as crenças que iremos discutir não são especificamente a religiosa, mas aquela crença que determina a percepção que o sujeito acaba tendo sobre o mundo que o cerca, são as representações sociais que são entidades tangíveis segundo Moscovici (1978, p. 41) “elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. E dessa forma vão sendo difundidas ao longo da vida nas relações sociais.

A concepção e conceito sobre as representações sociais, estão relacionadas à forma que os sujeitos sociais avaliam um objeto e como constroem nele um significado que passa a ser reproduzido e compartilhado pelo grupo, atuando no senso comum e se tornando uma regra de comunicação. Moscovici (1978) conceitua representações sociais como:

Um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel,

facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido (Moscovici, 1978, p. 31).

Com isso, ele quer dizer que, existem dois mundos, o objetivo e o subjetivo. O mundo objetivo é o que ele é, o subjetivo é o que se constrói. No mundo subjetivo se tem agregado um valor, um preço, uma forma de comunicação. Para Cardoso (1995, p. 23) “as representações sociais têm, entre outras, a característica de facilitar a comunicação e com isso garantir o que ele chama de “capital cognitivo comum” aos membros de um mesmo grupo”. Todo significado atribuído a um objeto, é uma representação social, ou seja, é a construção de um mundo subjetivo.

As experiências afetivas, as condutas, as respostas corporais e verbais são efeitos não de uma citação exterior como tal, mas sim da representação que se possui dela. Assim “equivalentes aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais” (Moscovici, 1981, p.1) chamado de senso comum atualmente. O que Moscovici (1981) quer dizer que não se enxerga o mundo como ele é, mas que se enxerga o mundo através das representações que se constrói como sociedade acerca do mundo.

Para que essas representações sejam de fato sociais, tem de se considerar três critérios importantes:

As representações são sociais quando envolve a utilização de três critérios: critério quantitativo - uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos; critério genético - uma representação é social no sentido em que é coletivamente produzida (as representações sociais são o resultado da atividade cognitiva e simbólica de um grupo social); e critério funcional - as representações sociais constituem guias para a comunicação e a ação (as representações sociais são teorias sociais práticas) (Cabecinhas, 2004, p. 126).

Assim, entende-se que o critério qualitativo é compartilhado por muitas pessoas e grupos, já o genético esses são construídos socialmente, ou seja, o pensamento social é construído nas e pelas interações sociais; o critério funcional são guias para a comunicação e para a ação. Essas funções das relações sociais são evidentes quando se compreendem sua natureza social, as representações permitem que os indivíduos transformem uma realidade estranha e desconhecida em sua realidade familiar, permitem a comunicação entre os indivíduos. “Todas as interações humanas, quer surjam entre dois indivíduos, quer entre dois grupos, pressupõem tais representações. Na verdade, é isso que as caracteriza” (Moscovici,

1984, p.12). A ação social serve para justificar as decisões e posições e condutas adotadas diante de um evento.

São dois processos que integram os elementos formadores das representações sociais, são eles: objetivação e ancoragem, esses são processos ligados e modelados pelos fatores sociais. A objetivação é a forma como se organiza os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, é o processo que transforma o abstrato em concreto, para Moscovici (2007, p. 71) “objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. É a objetificação do imaginário, é o imaginário tomando materialidade existencial.

A ancoragem é a assimilação do novo ao que já existe, precede ou situa-se na sequência da objetivação, qualquer tratamento da informação exige pontos de referência a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado e segue função social das representações, permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e construir as relações sociais.

Para Moscovici (2007) “ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas”, ou seja, “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2007, p. 61). Assim a Ancoragem serve a instrumentação do saber, conferindo-lhes com o valor funcional para a interpretação do ambiente.

Essa instrumentação do saber, embasa o colocar pessoas e coisas dentro de categorias, ou seja, dentro de caixinhas, essa forma de pensar está ligada aos valores e crenças que o convívio social estabelece dentro das relações sociais, desde que se nasce dentro da sociedade, vão se moldando o sujeito social dentro desses pensamentos que vai servir para a interpretação do ambiente em que se vive.

Em consonância com o que já foi discutido sobre representações sociais, compreende-se, em primeiro plano, que as relações sociais são profundamente influenciadas pelos valores e crenças que consolidam os grupos. A pesquisa em representações sociais busca explicar por que, mesmo diante da diversidade individual, as pessoas constroem realidades estáveis em que o senso comum de opiniões, costumes, valores e crenças as une;

A teoria das representações sociais, por outro lado, toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. O cientista que estuda o universo está convencido de que existe lá uma ordem oculta, sob o caos aparente, e a criança que nunca para de perguntar por quê? não está menos segura a esse respeito. Esse é um fato: se, pois, nós procuramos uma resposta ao eterno por quê? isso não se deve à força da informação que nós recebemos, mas porque nós estamos convencidos de que cada ser e cada objeto no mundo é diferente da maneira como se apresenta. O objetivo último da ciência é eliminar esse porquê? embora as representações sociais tenham grande dificuldade de fazê-lo sem ele (Moscovici, 2007, p. 79).

Deste modo, as representações sociais também buscam compreender os porquês das relações sociais, das imagens criadas, da difusão de ideologias, dos estereótipos culturais que através das representações sociais são reforçados, “quando estudamos representações sociais, o que estamos estudando são seres humanos fazendo perguntas e buscando respostas, seres humanos que pensam, não apenas lidam com informações ou agem de uma certa maneira” (Moscovici, 1981, p.182). Portanto, as experiências, valores e crenças fazem parte das imagens que os grupos sociais constroem do objeto.

Nesta percepção, essa atitude se refere basicamente a orientação global favorável e desfavorável a tomada de posição diante do objeto de representação. Parte das pessoas e os objetos só são o que são porque o sujeito social aceitou aquilo como verdade.

Os indivíduos e grupos são tudo menos receptores passivos, e que pensam autonomamente, constantemente produzindo e comunicando representações. Para eles, fatos, ciências e ideologias não são nada mais do que “alimento para o pensamento” (Moscovici, 1981, p.183).

Podemos exemplificar essas representações sociais e como os sujeitos sociais as absorvem sem questionar: temos os contos clássicos, neles os personagens, como príncipes e princesas. Os príncipes servem como modelo social do homem destemido, belo, rico, valente, que tudo enfrenta por amor e para salvar a sua amada; cria-se um modelo que sai do imaginário e passa para o desejo concreto das meninas, em busca de encontrarem no mundo real esse padrão de homem construído no imaginário. As princesas, reconhecidas como representação social do que a mulher deve ser — feminina, submissa, delicada, sofredora, etc. —, na imagem representada, são normalmente mulheres brancas, magras, loiras, de cabelos lisos e olhos azuis. Há, portanto, um conceito social nessa representação.

As representações são experimentadas por grupos (indivíduos ou grupos) que se esquecem e se baseiam no objeto que representa uma definição específica. Essas definições compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo (Jodelet, 1989, p. 35).

Essa definição construída e compartilhada pelo sujeito social constroem a visão consensual de que o homem tem de ser forte, alto, ser caçador, guerreiro, todos símbolos que representa masculinidade, mas todo esse conceito e informação precisaram ser embutido em uma imagem e então se tem a imagem do Príncipe e Princesas criado no campo das representações, por outro lado a demonstração de que essa representação foi aprovada ou concordaram com essa imagem é o simples consumo.

O termômetro que indica que uma representação entrou no consenso comum é o seu consumo, logo transformar um produto imaginário em algo concreto é o caminho que constitui a representação social objetificada. Para Vala (1993, p. 379-380) “a expansão do audiovisual mergulhou-nos num mundo de rostos, imagens e símbolos, nos quais se inscrevem as ideias mais abstratas, conferindo-lhes a materialidade de que necessitam para viver, reproduzir-se e tornar-se realidade”. Essa materialidade chegou aos contos clássicos, eles ganharam espaço nas telas e sua propagação ganhou muito mais aceitação, difundidos há séculos os contos saíram dos livros para telas dos cinemas, tvs, tablets e celulares.

Segundo Cabecinhas (2004, p. 132), um dos principais responsáveis pela ampla consensualidade de certas representações sociais – conferindo-lhes caráter hegemônico – são os meios de comunicação, especialmente a televisão. Exemplos desse fenômeno aparecem em produtos como Barbie e He-Man: no universo da Barbie, voltada ao público feminino, impõe-se o ideal de corpo esguio, cabelos lisos, olhos claros, lábios carnudos, pés delicados e cintura fina; já em He-Man, destinado ao público masculino, sobressaem músculos volumosos, força extrema e atributos hiper-masculino.

Do mesmo modo o He-Man, conhecido como modelo social de masculinidade, criado por volta dos anos 80, nos Estados Unidos da América, traz a representação social de que o homem tem de ser forte, alto, ter cara de mal, ser um guerreiro, simbolizando o padrão ideal de masculinidade. Esses dois personagens, tanto He-Man quanto a Barbie, se transformaram em modelos sociais. Na representação social, essa aceitação parte de um consenso e esses bonecos refletem a aceitação através do seu consumo, a exposição a essas representações sociais é desde

a infância, logo a criança vai sutilmente sendo apresentada a esses padrões de beleza. Para Cabecinhas (2004);

(...) as imagens veiculadas através do ecrã⁹ têm já em si a ideia de consenso, de partilha por uma larga comunidade, o que facilita o conformismo. Por outro lado, as representações vivem de metáforas - a televisão “permite fazer corresponder a cada palavra um rosto, a cada conceito e ideia uma imagem (Cabecinhas, 2004, p. 132).

As representações sociais estão conectadas a agregações de extensas concepções, ideológicos ou culturais, e a um ponto de percepção científica. Aos foros organizacionais, e aos meios de comunicação através da mídia, esses sendo informais interferem na elaboração, por intermédio de processos de manipulação social. Dessa forma, vão propagando os padrões sociais através das representações sociais. Assim, interferem nas opiniões, modos de se comportar e se relacionar, nas crenças e valores sociais e culturais.

As opiniões pertencem a uma ordem diferente: crenças sobre a vida em comum, sobre como as coisas devem ser, sobre o que se deve fazer; crenças sobre o que é justo, o que é verdadeiro e o que é belo; e ainda outras coisas, todas produzindo um impacto nos modos de se comportar, de sentir ou de transmitir e permutar bens (Moscovici, 2007, p. 172).

Para se manter, a sociedade precisa ter suas crenças e valores, com o objetivo de manter as pessoas unidas em uma mesma ideia, são os interesses em comum o responsável por essa união, com o propósito de transmissão dos valores e crenças que passa de geração a geração. “As sociedades se despedaçam se houver apenas poder e interesses diversos que unam as pessoas, se não houver uma soma de ideias e valores em que elas acreditam, que possa uni-las através de uma paixão comum que é transmitida de uma geração a outra” (Moscovici, 2007, p. 169). É a forma de se manter viva as tradições e costumes de um povo, esse espírito de pertencimento e de identidade é o responsável pela manutenção das representações sociais e por sua difusão.

⁹ O termo “ecrã” refere-se à superfície onde são projetadas imagens ou exibidas informações visuais, como em televisores, monitores, cinemas ou dispositivos eletrônicos portáteis. É um vocábulo de origem francesa (*écran*), mais comum no português europeu, e equivale ao termo “tela” no português brasileiro. Representa, portanto, o meio físico de interface entre o usuário e a imagem (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 927).

Um dos pontos a se discutir, é o poder da mídia na difusão das representações sociais. Como exemplo de como o poder da mídia influencia e manipula a massa, foi a estreia do filme da Barbie, vitrines ficaram transformadas nas cores rosas, e os meios de comunicação, em um trabalho de *marketing* bombardeou vários países com a cor rosa, homens, mulheres, crianças e até os animais foram vestidos de rosa. “Vemos as representações sociais se construindo por assim dizer diante de nossos olhos, na mídia, nos lugares públicos, através desse processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação” (Moscovici, 2007, pp202/203). É sutil por um lado e consensual por outro, a massa é levada ao consumo despercebido e “despretensioso”.

As redes sociais foram invadidas por uma enxurrada de imagens promocionais, quantas bonecas e roupas foram vendidas? As pessoas literalmente vestiram a camisa da Barbie, a jogada de *marketing* foi anunciar uma nova versão da boneca, a Barbie empoderada, a representação social, traz na sua narrativa o “empoderamento” isso levou a massa ao consumo e atender a demanda do mercado, esse era o objetivo, a alienação massificada com um bombardeio midiático, “procurar entender como é que a inovação de origem científica afeta a cultura e pode contribuir para a mudança social e cultural” (Moscovici e Marková, 2000, p. 227). Dar materialidade ao personagem Barbie e He-Man reforça o ideal de feminilidade e masculinidade desejado socialmente, levando a mudanças sociais e culturais.

As mudanças sociais e culturais, acarretam de certa forma na aculturação, no Brasil crianças e adultos se renderam ao viés ideológico europeu burguês, a Barbie segue ditando padrões, é a imagem proposta tem aceitação da massa. “Ao estudar as representações sociais é necessário estudar, tanto a cultura como a mente individual. (...) e ainda as redes de pessoas e das suas interações” (Moscovici e Marková, 2000, pp. 255/256). Uma vez que, a sociedade compra a ideia e se rende aos padrões que tira a singularidade e coloca todos dentro da mesma caixinha, e foi isso que de fato aconteceu, todos dentro da “caixinha da Barbie” e vestidos com a sua cor “rosa” o mesmo padrão que nos anos 50/60 ditaram como seria a mulher, idealizada pela sociedade e personificada na boneca Barbie, essa chegou ao século XXI se mantendo como representação social da feminilidade.

As crianças desde muito pequenas são incentivadas a seguirem esses padrões, na literatura são os contos de fadas que reforçam essa representação social, onde o sonho de ser uma princesa faz parte da infância, as bonecas que representam princesas, as Barbies em várias versões e profissões, as representações sociais transformada no senso comum, onde a sociedade comunga dos mesmos gostos, vestem a mesma cor e não se percebem dentro dessa alienação

coletiva. Na televisão e cinema os filmes propagam a representação social do padrão feminino e masculino a serem seguidos, Vala (1993) advoga que:

Um dos fatores responsáveis pela consensualidade alargada de algumas representações sociais, isto é, pelo seu carácter hegemônico, são os meios de comunicação social, nomeadamente a televisão. Uma representação só adquire foros de verdade e de realidade quando é partilhada - as imagens veiculadas através do ecrã têm já em si a ideia de consenso, de partilha por uma larga comunidade, o que facilita o conformismo. Por outro lado, as representações vivem de metáforas - a televisão “permite fazer corresponder a cada palavra um rosto, a cada conceito e ideia uma imagem. A expansão do audiovisual mergulhou-nos num mundo de rostos, imagens e símbolos, nos quais se inscrevem as ideias mais abstratas, conferindo-lhes a materialidade de que necessitam para viver, reproduzir-se e tornar-se realidade (Vala, 1993, pp.379-380).

Assim, a mídia exerce uma função de manipulação e por outro lado de difusão das representações sociais entre adultos e crianças, a mídia é responsável por manipular crenças, valores, comportamentos, atitudes, vestimenta, dentre outros aspectos relacionados a sociedade e o convívio social e cultural, ela acelera o consumo de produtos nem sempre necessários levando ao consumismo desenfreado e desnecessário. Mesmo sem dispor de poder de compra, as crianças tornam-se público estratégico e influenciam as decisões dos pais, atuando como a “voz da publicidade no ouvido deles” (Ramonet, 2002, p. 63). Dessa forma, crescem imersas em um intenso bombardeio de apelos dos mais variados meios de comunicação.

(...)E é tanto mais fácil dominar, quando o domínio permanece inconsciente. Daí a importância da persuasão clandestina e da propaganda secreta, pois, a longo prazo, para todo império que deseja durar, a grande aposta consiste em domesticar as almas, torná-las dóceis e depois subjugar-las (Ramonet, 2002, p.21).

Os meios de comunicação na figura da mídia, e seu “domínio carismático”, forma, deforma, rege e dita os sonhos, os gostos, os hábitos, pensamentos e dizeres da massa. É responsável por divulgar e reforçar o que chamamos de moda, a cada tempo é reformulada e jogada na mídia para a apreciação e aceitação, assim a sociedade vai agregando juízo de valores que atrelados a marcas e conceitos dão valor ao sujeito como participante de grupos “menos” ou “mais” “valerosos”.

Diante de todo debate sobre as representações sociais, sua concepção e conceitos, podemos trazer a discussão sobre as representações sociais presentes nos contos¹⁰ de fadas¹¹, os contos fazem parte da literatura infantil, mas muito além, eles fazem parte da infância de várias gerações, são difundidos mundialmente, neles os papéis sociais sempre muito bem definidos e representados nas suas narrativas. As representações são partilhadas pelo grupo e assim constroem uma visão dentro do consenso das suas realidades, podendo conflitar com as ideias de outros grupos, no caso dos contos de fadas existe uma hegemonia universal no consenso em aceitar as suas narrativas, assim Jordelet (1989) advoga que;

As representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dar uma definição específica do objeto que representam. Essas definições partilhadas por membros do mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para este grupo. Essa visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para ações e trocas cotidianas (Jodelet, 1989, p.35).

Percebe-se, que o ambiente onde as narrativas ocorrem, são na sua maioria familiar, as relações entre pai e filhos, entre madrasta e enteada, entre mocinhas sofredoras, mas boas de coração e felizes, entre rapazes na sua maioria príncipes, sempre com enredo que envolve, bruxas, magias, dragão, prisão, maldade, o tempo que ocorre é atemporal, iniciando suas narrativas com “Era uma vez...” logo, pode ocorrer a qualquer tempo, sendo assim atemporal. Toda história muito marcada por simbologias que os leva a estereótipos marcantes que se prolifera ao longo de séculos e passam de geração a geração. Assim, “as representações sociais são fenômenos complexos, permanente ativados na vida social, constituindo-se de elementos informativos, cognitivos, ideológicos e normativos” (Jodelet, 1989, p.36).

Curiosamente essas narrativas dos contos de fadas tem em comum o cenário familiar a todos, socialmente, a representação da família, dos conflitos familiares, do abandono, da pobreza, do papel de cada sujeito na sociedade, da submissão feminina, bem como da sociedade patriarcal, outra questão presente nessas simbologia é a imagem da criança como a

¹⁰ Conto – 4. Narração falada ou escrita 5. Narrativa pouco extensa, concisa, que contém unidade chamática. Concentrando-se a ação num único ponto de interesse. “esta história mística, cheia de símbolos, faz parte da seleção feita por Paulo Rónai e Aurélio Buarque de Holanda das lendas, fábulas, diálogos e apólogos, parábolas, paródias, textos que podem ser considerados de origem do conto universal.” (Cecília Costa, em o globo, p.1.5.,1999) [Cf., nesta acepç., novela (1) e romance (4)]. 6. Conto da carochinha (1). Conto popular para crianças. [tb. Se diz apenas conto]. (Aurélio, 1999, p. 541)

¹¹ Fada – (Do latim fata) S. f. 1. Entidade fantástica, representada por mulher, ger. Bela, dotada de poderes sobrenaturais. 2. Desus. Auspício, augúrio, agouro. 3. Fig. Mulher de extraordinário encanto e beleza. (Aurélio, 1999, p. 872)

impossibilidade de maldade da parte delas, a imagem angelical, em contraponto com a imagem da madrasta que é sempre má, bem como a bruxa que morre queimada no final.

O que leva a concepção de que as representações sociais são difusoras de ideologias e estereótipos, esses podendo ser construídos, reforçados ou mesmo desconstruídos, essas representações estão presente nas relações sociais, de forma hegemônica ou não. "Indivíduos e grupos são tudo menos receptores passivos (...)" (Moscovici, 1981, p.183). Essa afirmação do autor sobre o indivíduo não ser receptor passivo reforça a ideia da transmissão de ideologias através das relações sociais.

As relações sociais quando ocorrem acarretam mudanças de ideias e pensamentos de ambas as partes, gerando "um conjunto de conceitos, enunciados e explicações originados na vida cotidiana no decorrer das comunicações" (Moscovici, 1981, p.181). Assim, as representações vão sendo difundidas nas formas de crenças, valores, ideologia etc. essa comunicação cotidiana e a troca de saberes reforçam os estereótipos culturais, quando nos contos de fadas as princesas são representadas por um ideal de mulher desejada socialmente, passiva, zelosa, doce, sofredora, mas crente na salvação através da figura masculina, são os papéis desejado socialmente, determinado ideologicamente que reforça a divisão entre homens e mulheres.

Se pode observar na narrativa dos contos de fadas que existe uma elaboração de condutas ideológicas, regras e valores, crenças e lugar social bem definidos. Com isso os contos de fadas se adequam a "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um propósito prático de contribuir para a construção de uma realidade comum a um todo social" (Jodelet, 1989, p. 36). Esse talvez seja o papel da propagação dos contos de fadas, as questões que envolvem as relações sociais e que por muitos é utilizado como histórias que trazem consigo ensinamentos de condutas morais e sociais. Nessas narrativas, fica claro o lugar de cada sujeito dentro das relações sociais, e o fato de as histórias ocorrerem em ambientes familiares como a casa, a família e todos os conflitos que levam o leitor a se identificarem com seu enredo e narrativa. Seguem sendo reforçados a cada geração, trazendo nas suas narrativas os estereótipos culturais.

Assim, as representações sociais constituem uma forma de conhecimento do senso comum que orienta condutas, práticas e interações, tendo como base processos de objetivação e ancoragem. Para Serge Moscovici (2007, p. 38), precursor da teoria, as representações sociais são um "conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana, no curso

das comunicações interindividuais”. Nesse sentido, crenças e valores exercem papel fundamental na maneira como grupos sociais interpretam e ressignificam a realidade.

Quando falamos do processo de objetivação, trazemos a questão das ideias abstratas em que as imagens concretas e familiares se tornam reais, possibilitando que fenômenos novos sejam assimilados. A partir desse mecanismo, o desconhecido torna-se visível, permitindo sua circulação no imaginário coletivo. Já a ancoragem, segundo Moscovici (2007, p. 61), atua integrando o novo ao já conhecido, relacionando-o a categorias, crenças e valores preexistentes. Assim, crenças religiosas, valores morais ou tradições culturais funcionam como estruturas que orientam a assimilação de novos objetos sociais.

Logo, Jodelet (2001, p. 22) aprofunda essa concepção ao afirmar que as representações sociais “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem uma função prática e contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Tal perspectiva revela que crenças e valores, longe de serem neutros, configuram filtros pelos quais os sujeitos compreendem, validam e objetivam o mundo ao seu redor. Por exemplo, uma inovação científica ou tecnológica só adquire legitimidade na medida em que é ancorada nos valores sociais vigentes e objetivada em imagens que façam sentido para a coletividade.

Portanto, ao relacionar crenças e valores com os processos de objetivação e ancoragem, evidencia-se que a construção das representações sociais não se limita a uma reprodução da realidade, mas envolve sua interpretação à luz de referenciais simbólicos. Como destacam Moscovici (2007) e Jodelet (2001), compreender esses processos é essencial para analisar a dinâmica cultural, o modo como os grupos elaboram significados e, sobretudo, como consolidam práticas sociais que orientam comportamentos e identidades coletivas.

Diante do exposto, é possível compreender que as representações sociais, ao se estruturarem por meio dos processos de objetivação e ancoragem, encontram nos contos de fadas um campo fértil para a difusão de crenças e valores coletivos. Isso ocorre porque tais narrativas, ao mesmo tempo em que encantam, transmitem modelos de comportamento, normas sociais e hierarquias simbólicas que se cristalizam na memória social. Como afirma Jodelet (2001, p. 27), “as representações sociais estão sempre ligadas a valores, inseridas em práticas e inscritas em tradições”, o que explica a permanência e a força pedagógica dos contos de fadas ao longo de gerações.

Nesse sentido, ao transformar elementos abstratos como justiça, bondade ou maldade em personagens concretos, os contos de fadas operam pela objetivação, tornando inteligível e

acessível a crianças e adultos o universo das normas sociais. Paralelamente, pela ancoragem, tais narrativas vinculam o novo ao familiar, associando situações de conflito, superação e recompensa a sistemas de valores já internalizados pelo grupo social. Como destaca Moscovici (2007, p. 61), “o desconhecido deve ser classificado e nomeado em categorias já existentes, para que possa adquirir sentido e se tornar pensável”.

Assim, ao dialogar com o imaginário infantil e coletivo, os contos de fadas não apenas refletem, mas também consolidam representações sociais que orientam condutas, crenças e valores. Eles atuam como mediadores culturais, perpetuando significados que sustentam a coesão social e a transmissão de ideais normativos, evidenciando que, como afirma Moscovici (2007, p. 38), as representações sociais são uma forma de “conhecimento prático, que constrói e compartilha a realidade”. Portanto, analisar os contos de fadas à luz da teoria das representações sociais é reconhecer sua influência na formação simbólica das crianças e na reprodução de visões de mundo que moldam identidades individuais e coletivas.

Dentro desse universo literário, estão sempre ligados as crenças e valores que são reforçados ao longo da vida, as relações sociais são os meios pelo qual elas são difundidas e reforçadas. As crenças e os valores culturais desempenham papel estruturante na vida em sociedade, funcionando como guias de conduta e parâmetros de interpretação do mundo. Eles não apenas organizam as relações sociais, mas também asseguram a continuidade das tradições e a coesão dos grupos. Para Geertz (1989, p. 66), a cultura é “um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes perante a vida”. Dessa forma, os valores e crenças não são neutros, mas elementos que dão sentido às experiências coletivas.

No entanto, a contemporaneidade apresenta um cenário de instabilidade desses referenciais. Bauman (2001, p. 12) descreve a modernidade como “líquida”, marcada pela fragilidade dos vínculos e pela constante transformação das normas e valores. Assim, crenças e tradições que antes garantiam estabilidade passam a ser questionadas, deslocadas ou ressignificadas em um contexto de fluidez cultural. Essa perspectiva revela que os valores, longe de serem fixos, estão em permanente negociação dentro das sociedades.

Por outro lado, mesmo em um contexto de mudança, os processos de representação social permanecem fundamentais para compreender a difusão e a preservação de valores. Como afirma Jodelet (2001, p. 37), as representações sociais “organizam as condutas e as comunicações sociais, intervindo na definição das identidades pessoais e coletivas”. Nesse

movimento, crenças religiosas, narrativas míticas e normas morais tornam-se instrumentos de ancoragem que asseguram certa continuidade simbólica, mesmo diante das transformações apontadas por Bauman (2001).

Na concepção de Moscovici (2007, p. 47), ele destacar que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, reproduzi-la em uma imagem, substituir o invisível pelo visível”. Esse processo explica como sociedades reelaboram constantemente seus valores, adaptando-os ao novo sem, contudo, romper completamente com suas tradições. Assim, crenças e valores culturais não apenas legitimam práticas e discursos, mas também sustentam a identidade coletiva, mesmo em tempos de incerteza.

Então, pensar sobre as nossas crenças e valores culturais significa entender que eles ajudam a manter a estabilidade, mas também têm a habilidade de se adaptar às mudanças. Se, por um lado, eles garantem a coesão social, por outro, são constantemente reconfigurados em um mundo marcado pela liquidez, como observa Bauman (2001). No campo da prática educacional, essa perspectiva é especialmente relevante: a escola precisa lidar com a tensão entre a transmissão de valores tradicionais e a abertura para a diversidade cultural que caracteriza a contemporaneidade.

Assim, o desafio do educador é atuar como mediador crítico, capaz de orientar os estudantes em meio à fluidez de valores, ajudando-os a construir identidades sólidas sem ignorar a pluralidade. Como aponta Bauman (2001, p. 22), em tempos líquidos, “a educação deve preparar para viver em um mundo em constante transformação”, o que exige práticas pedagógicas que promovam reflexão, diálogo intercultural e autonomia.

Dessa forma, é possível compreender que as crenças e os valores culturais encontram nos contos de fadas um dos mais significativos veículos de difusão simbólica. Essas narrativas, ao transformar o abstrato em imagens concretas, exemplificam o processo de objetivação descrito por Moscovici (2007, p. 47), pois conceitos como justiça, bondade, coragem ou maldade são encarnados em personagens e enredos que se tornam acessíveis ao imaginário infantil e coletivo. Paralelamente, a ancoragem permite que essas histórias sejam compreendidas à luz de tradições já existentes, legitimando valores sociais como a valorização da família, a punição do mal e a recompensa do bem.

Nesse sentido, os contos de fadas funcionam como matrizes de socialização cultural, transmitindo crenças e valores que organizam a vida em sociedade. Como lembra Jodelet (2001, p. 37), as representações sociais “organizam as condutas e as comunicações sociais”, o que

explica o poder pedagógico dessas narrativas ao moldar atitudes e expectativas desde a infância. Ao mesmo tempo, a leitura de Bauman (2001) sobre a modernidade líquida ajuda a perceber que, embora esses valores tradicionais sejam reforçados, eles também são reinterpretados em um mundo marcado pela fluidez cultural. A escola, portanto, tem o desafio de mediar esse diálogo entre tradição e mudança, ajudando crianças a compreender que os contos de fadas são não apenas entretenimento, mas também um espelho de crenças e valores sociais que podem ser criticados, reelaborados e ressignificados.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS ESTEREÓTIPOS CULTURAIS.

Cinderela perguntou à madrasta se poderia ir ao baile, e esta respondeu: — Você, Cinderela! Suja e cheia de pó, está querendo ir à festa? Como vai dançar, se não tem roupa nem sapatos? Você não tem roupa e não sabe dançar. Só serviria de caçoadas para os outros. (Irmãos Grimm 1812, p. 3.)

O trecho acima foi retirado do diálogo entre a madrasta e Cinderela, identifica-se nas palavras a hostilidade, o quanto o diálogo expressa estereótipos culturais, é a personificação do padrão imposto que as mulheres são reféns, não cabe apenas ser do lar, mas também ter atributos como saber dançar, estar bem-vestida, o fato de não se encaixar ao padrão, seria motivo de zombaria.

Contemplando este cenário ideológico adentremos ao debate sobre os estereótipos culturais, e dentro dessa ótica, muito se discute na atualidade sobre o papel social do sujeito, embora tenhamos consciência, seguimos escravizando o outro, impondo padrões que fogem do padrão real, o ideário europeu de beleza, comportamento e o que se espera do sujeito enquanto membro de uma sociedade acaba gerando estereótipos culturais que desqualifica inferioriza a essência cultural do povo brasileiro.

Para compreender a formação da sociedade brasileira, é necessário analisar o processo de colonização e suas consequências para os povos originários. A imposição violenta dos valores europeus não apenas subjugou esses povos, mas também desqualificou suas crenças, tradições e modos de vida, colocando-os como inferiores diante dos chamados “valores morais” dos colonizadores. Nesse processo, instaurou-se uma lógica de aculturação que apagava identidades e abria espaço para a criação de estereótipos que ainda persistem. Como destaca Bauman (2012),

a cultura pode ser herdada ou adquirida, e é parte separável do ser humano, é uma propriedade de tipo muito peculiar, sem dúvida alguma: ela partilha com a personalidade a qualidade singular de ser ao mesmo tempo a “essência” definidora e a “característica existencial” descritiva da criatura humana (Bauman, 2012, p. 70).

Assim, a cultura é parte inseparável do ser humano, podendo ser herdada ou adquirida, mas sempre essencial para a definição da identidade coletiva e individual. Isso significa que cada cultura carrega singularidades que a tornam única, sem que se possa atribuir superioridade de umas sobre as outras. No entanto, a tentativa de impor padrões culturais universais gerou a

padronização de comportamentos e valores, levando à construção de imagens distorcidas sobre aqueles que não se adequavam a esse modelo.

Os estereótipos culturais surgem, portanto, como mecanismos de exclusão e controle. Eles reduzem a diversidade de uma coletividade a traços simplificados, muitas vezes negativos, que alimentam preconceitos e discriminam grupos sociais inteiros. Ao rotular povos indígenas como “atrasados” ou africanos como “primitivos”, por exemplo, a colonização não apenas consolidava sua dominação política e econômica, mas também legitimava a negação de direitos e o apagamento cultural.

Ainda hoje, essa lógica se perpetua em diferentes contextos sociais. Definir padrões de beleza, de comportamento ou de modo de vida significa reforçar a ideia de que tudo o que foge do modelo hegemônico é incorreto ou inferior. Assim, os estereótipos não são apenas representações superficiais, mas instrumentos que mantêm desigualdades, marginalizando culturas e indivíduos. Bauman (2012) advoga que,

[...] a cultura se “autoperpetua” na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo. O paradoxo da cultura pode ser assim reformulado: o que quer que sirva para a preservação de um padrão também enfraquece seu poder. (Bauman, 2012, p. 19)

Portanto, refletir criticamente sobre os estereótipos culturais é essencial para desconstruir preconceitos e valorizar a pluralidade que constitui a humanidade. Reconhecer que nenhuma cultura é homogênea ou hierarquicamente superior é um passo necessário para construir relações sociais mais justas e inclusivas. Voltando os olhares sobre a constituição do povo brasileiro entendemos que a colonização brasileira foi marcada por processos de imposição cultural que submeteram os povos originários a uma lógica de dominação, na qual suas crenças e valores foram inferiorizados em nome da suposta superioridade dos colonizadores.

Essa prática violenta não apenas desconsiderou a pluralidade cultural existente, mas também gerou representações estereotipadas que persistem até os dias atuais. Como afirma Bauman (2012), a cultura é parte inseparável do ser humano, podendo ser herdada ou adquirida, mas nunca hierarquizada, pois “ela partilha com a personalidade a qualidade singular de ser ao mesmo tempo a ‘essência’ definidora e a ‘característica existencial’ descritiva da criatura

humana” (Bauman, 2012, p. 70). A tentativa de submeter uma cultura à outra, portanto, não resulta apenas em aculturação, mas também na criação de imagens distorcidas que reduzem identidades a estereótipos simplificadores.

Nesse sentido, Kramer (2000) chama atenção para o fato de que a recusa ao outro e às suas diferenças é um traço histórico de dominação cultural, que ainda se reflete no presente. Para a autora, “a humanidade não resolveu problemas de aceitação e reconhecimento do outro e suas diferenças” (Kramer, 2000, p. 11) e, por isso, é necessário resistir contra a injustiça e a desigualdade. Os estereótipos culturais se inserem exatamente nesse cenário, na medida em que transformam a diversidade em marca de inferioridade, legitimando exclusões e desigualdades.

Toda a riqueza cultural que singulariza os sujeitos como festas, modos de vida, práticas religiosas, narrativas orais e expressões artísticas, não pode ser reduzida a caricaturas ou a representações estereotipadas. Como lembra Kramer (2000),

“O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias”. (Kramer, 2000, p. 8).

Entretanto, o olhar colonial transformou essa diversidade em motivo de desvalorização, criando imagens fixas que ainda influenciam a forma como determinados grupos sociais são vistos e tratados. Esses estereótipos culturais não se limitam ao passado, mas se perpetuam nas práticas sociais e educacionais. Eles operam como instrumentos de simplificação e de poder, enquadrando povos e indivíduos em categorias rígidas que não correspondem à complexidade de suas identidades. Nesse sentido, Alves (2000, p. 26) lembra que “a verdade não tem o poder de gerar sonhos”, pois o que transforma os indivíduos em povo é a beleza dos seus símbolos, narrativas e práticas culturais. Quando essa beleza é reduzida a estereótipos, perde-se a possibilidade de reconhecer a dignidade e a riqueza que existem nas diferenças.

A teoria cultural de Stuart Hall contribui para entender como os estereótipos funcionam em regimes de poder simbólico. Para Hall, a cultura atua na produção do sentido, e as representações culturais — inclusive estereotipadas — desempenham papel central na constituição de identidades (Hall, 2006). Ele propõe que a identidade é negociada a partir das representações dominantes, não sendo algo fixo e essencial: “identidades são pontos de apego

temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (Hall, 2006, p. 13). Logo, o sujeito pode negociar, resistir ou ressignificar os estereótipos que lhe são impostos

Por isso, o enfrentamento aos estereótipos culturais exige uma mudança de perspectiva, sobretudo no campo da educação. Como aponta Freire (1982a, p. 9), a leitura crítica do mundo deve ir além da constatação da realidade: é necessário “reescrevê-lo, transformá-lo através de nossa prática consciente”. Reescrever o mundo, nesse caso, significa desconstruir imagens estereotipadas que inferiorizam culturas e construir novas formas de reconhecimento, baseadas no respeito e na valorização da pluralidade humana.

Portanto, ao analisar a constituição da sociedade brasileira e sua herança cultural, é indispensável compreender como os estereótipos moldaram e ainda moldam relações sociais. Eles não são apenas representações superficiais, mas dispositivos que sustentam desigualdades históricas. Reconhecer e desconstruir essas imagens é condição essencial para construir uma sociedade mais justa, na qual a diversidade cultural não seja vista como ameaça, mas como riqueza constitutiva da humanidade.

A sociedade é marcada por processos simbólicos que influenciam diretamente a forma como os indivíduos compreendem a si mesmos e os grupos aos quais pertencem. Esses processos, chamados de representações sociais, orientam práticas, atitudes e percepções coletivas, sendo fundamentais para a construção da identidade cultural. Entretanto, as representações sociais também podem operar como mecanismos de cristalização de imagens reducionistas, resultando na formação de estereótipos culturais que simplificam e inferiorizam grupos sociais. Refletir sobre essa relação é essencial para compreender como desigualdades históricas se perpetuam e como é possível promover práticas mais inclusivas e respeitosas com a diversidade.

Na percepção de Bauman (2012), a cultura é um processo dinâmico que se constrói na interação entre os sujeitos e o meio social. Para o autor, “a cultura é o nome que damos a tudo o que os seres humanos fazem para transformar a natureza em um mundo humano” (Bauman, 2012, p. 21). Assim, ela não se apresenta como um elemento externo ao indivíduo, mas como parte constitutiva de sua existência e identidade, expressando modos de vida, valores e significados produzidos historicamente. Desse modo, cada indivíduo carrega em si heranças culturais que o constituem, sem que isso o torne superior ou inferior a outros. No entanto, ao longo da história, muitos povos foram submetidos a representações que desqualificaram suas

tradições, crenças e modos de vida. Esses processos geraram estereótipos que persistem até hoje, funcionando como justificativas para práticas de exclusão social e marginalização cultural.

Nesse debate, Stuart Hall (2006) destaca que a identidade cultural não é fixa, mas construída a partir de práticas discursivas e representacionais. Para ele, “as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (Hall, 2006, p. 13). Isso significa que as representações sociais, ao produzirem significados, moldam também a forma como os sujeitos se veem e são vistos. Os estereótipos culturais, nesse sentido, não apenas descrevem, mas produzem identidades limitadas, aprisionando grupos em categorias que negam sua pluralidade. Quando povos indígenas são reduzidos a “selvagens” ou afrodescendentes a “primitivos”, por exemplo, o estereótipo atua como instrumento de poder que controla e desumaniza.

Assim, como advoga Kramer (2001), reconhecer o outro implica compreender e respeitar as diferentes formas de ser, pensar e viver que constituem a experiência humana. Para a autora, “é na relação com o outro que nos constituímos como sujeitos e produzimos sentidos para o mundo” (Kramer, 2001, p. 67). Essa perspectiva evidencia que a identidade não é algo fixo ou isolado, mas se constrói na interação com a alteridade, ou seja, com o encontro de culturas, valores e modos de vida distintos. A dificuldade de reconhecer o outro e aceitar sua diferença, entretanto, permanece como um dos grandes desafios da humanidade, especialmente em contextos marcados pela desigualdade social e pela hierarquização cultural.

O não reconhecimento do outro está diretamente ligado à produção e à reprodução de estereótipos culturais, que reduzem a diversidade a padrões preestabelecidos e reforçam visões distorcidas sobre grupos sociais. Ao transformar a diferença em sinal de inferioridade, tais estereótipos silenciam identidades, desvalorizam tradições e legitimam práticas de exclusão. Em vez de celebrar a pluralidade que se manifesta nas expressões culturais — como a música, a dança, as festas populares, os dialetos e os modos de viver —, a sociedade tende a enquadrá-las em categorias simplificadas e preconceituosas, restringindo a compreensão da cultura à ótica dominante.

Desse modo, as representações sociais construídas sob o prisma da dominação simbólica perpetuam desigualdades históricas e inviabilizam a construção de um convívio verdadeiramente democrático. Compreender o outro como legítimo em sua diferença é

condição essencial para a superação de práticas discriminatórias e para o fortalecimento de uma cultura de respeito e diálogo. A educação, nesse contexto, assume papel central, pois é por meio dela que se pode promover a desconstrução de estereótipos e o reconhecimento das múltiplas identidades que formam o tecido social. Assim, ao defender uma pedagogia do respeito e da escuta, Kramer (2001) aponta para a necessidade de uma prática educativa que valorize o encontro entre sujeitos diversos, reconhecendo a alteridade como fundamento da formação humana e da convivência plural.

É importante considerar que os estereótipos culturais não são apenas heranças do passado colonial, mas permanecem vivos nas práticas contemporâneas. Na mídia, por exemplo, observa-se frequentemente a reprodução de imagens estereotipadas de povos e culturas, reforçando preconceitos já enraizados na sociedade. Ao mesmo tempo, no campo educacional, práticas pedagógicas descontextualizadas também podem contribuir para a manutenção desses estereótipos, quando não reconhecem a diversidade cultural dos estudantes. Nesse cenário, torna-se necessário um olhar crítico sobre as representações sociais que circulam e são reproduzidas cotidianamente, de modo a desconstruir visões simplistas e preconceituosas.

Diante desse quadro, a educação crítica assume papel central. Para Hall (2006), a representação cultural é sempre um campo de disputa, no qual identidades podem ser ressignificadas. Do mesmo modo, Bauman (2012) lembra que a cultura é dinâmica e se transforma em contato com outras, não podendo ser fixada em padrões rígidos. Já Kramer (2000) aponta que é preciso enfrentar a recusa da diferença, promovendo práticas que valorizem a pluralidade cultural. A escola, nesse contexto, deve se constituir como espaço de resistência aos estereótipos, possibilitando que os sujeitos se reconheçam em sua diversidade e aprendam a valorizar a alteridade.

Portanto, compreender as representações sociais e os estereótipos culturais é compreender também as dinâmicas de poder que atravessam a sociedade. Enquanto as representações constroem sentidos coletivos, os estereótipos revelam o lado excludente desse processo, cristalizando identidades em imagens reducionistas. O desafio contemporâneo está em desconstruir essas imagens, promovendo práticas sociais e educacionais que reconheçam a complexidade das culturas e fortaleçam o respeito à diversidade. Assim, será possível superar visões estereotipadas e construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

4.1 Definição e discussão dos estereótipos culturais

*O príncipe depois de perceber que nenhuma das duas moças eram a dona do sapatinho de cristal, pergunta ao pai:
— Não tendes outras filhas?
— Não — respondeu o homem. — Temos aí apenas uma pequena Cinderela franzina, filha da minha primeira mulher, mas essa de maneira alguma poderá ser a noiva. (Irmãos Grimm. Cinderela. 1812, p.07)*

O trecho do diálogo entre o príncipe e o pai da Cinderela, quando este afirma que a filha franzina não poderia ser a noiva, evidencia de forma clara a presença do estereótipo cultural. Ao qualificar sua própria filha pela aparência física e pela fragilidade, o pai reduz a identidade de Cinderela a um traço único, operando uma forma de categorização simplificada. Essa redução é um dos principais mecanismos do estereótipo, que consiste em fixar indivíduos em imagens rígidas e superficiais. Henri Tajfel (1982) define o estereótipo como “uma imagem hipersimplificada de uma determinada categoria (...) de indivíduos, instituição ou acontecimento, compartilhada, em aspectos essenciais, por grande número de pessoas” (Tajfel, 1982a, p. 160). Assim, no caso de Cinderela, sua identidade de filha é substituída por uma imagem de fragilidade que a desqualifica socialmente e a exclui da possibilidade de ser reconhecida como protagonista de sua própria história.

Na mesma linha, Stuart Hall (2006) destaca que o estereótipo é um processo discursivo que fixa a diferença e a transforma em marca essencializada. Segundo o autor, “o estereótipo reduz, naturaliza e fixa a diferença” (Hall, 2006, p. 259). Essa fixação pode ser percebida na fala do pai de Cinderela, que não vê a filha como sujeito múltiplo e dinâmico, mas como alguém aprisionado em uma característica limitadora: a debilidade física. Para Maria Tatar (2004), os contos de fadas frequentemente reforçam imagens femininas associadas à passividade, à beleza e à fragilidade. Em suas palavras, “as heroínas só ascendem à realeza depois de terem sido humilhadas e submetidas” (Tatar, 2004, p. 94). Essa análise mostra que, para além da narrativa familiar, existe uma lógica cultural que transforma o feminino em sinônimo de submissão e dependência, estabelecendo estereótipos que moldam o imaginário coletivo.

Diante do exposto, Jack Zipes (2006) também argumenta que os contos de fadas desempenham um papel socializador ao reforçar estereótipos de gênero e de comportamento. Para ele, “essas histórias funcionam como instrumentos de normatização cultural, fixando papéis sociais em figuras arquetípicas” (Zipes, 2006, p. 72). Nesse sentido, a fala do pai de

Cinderela não é apenas expressão de um preconceito individual, mas reflexo de uma tradição cultural que cristaliza papéis e identidades em moldes simplificados. Portanto, o episódio narrado em Cinderela evidencia como os contos de fadas reproduzem estereótipos culturais, transformando sujeitos em imagens fixas e naturalizadas. Esses estereótipos não apenas delimitam o que é socialmente aceitável, mas também moldam expectativas de comportamento, contribuindo para a perpetuação de visões limitadoras da identidade feminina.

Os estereótipos culturais estão presentes nas mais diversas manifestações sociais e simbólicas, sendo reproduzidos de maneira recorrente em narrativas literárias, especialmente nos contos de fadas. Essas histórias, transmitidas ao longo dos séculos, não apenas entretêm, mas também carregam valores e padrões de comportamento que se perpetuam culturalmente. Dessa forma, compreender os contos de fadas como instrumentos que reforçam e disseminam estereótipos culturais é fundamental para analisar suas implicações na formação do imaginário social.

A sociedade é permeada por representações simbólicas que orientam condutas, crenças e valores, e os estereótipos culturais se tornam um elemento estruturante nesse processo. Como afirma Friedmann (2013, p. 70), a cultura e suas práticas “harmonizam situações, transmitem conhecimentos, desconstroem certezas” e, ao mesmo tempo, reforçam modelos que moldam as relações sociais. Nessa perspectiva, os contos de fadas, ao serem transmitidos por adultos às crianças, carregam em si uma herança cultural marcada pela tradição europeia, constituindo-se como uma ferramenta de socialização e de internalização de papéis sociais.

As narrativas de contos de fadas são amplamente difundidas e continuam despertando fascínio tanto em crianças quanto em adultos. Entretanto, pouco se questiona sobre os conteúdos simbólicos que elas carregam. Corsaro (2011, p. 135) chama atenção para as “numerosas análises textuais sobre os livros infantis e de conto de fadas sob uma série de diferentes perspectivas teóricas”, ressaltando que tais histórias possuem um papel social relevante. Ao descrever ambientes, condutas e papéis hierárquicos de personagens, os contos estruturam padrões culturais, reforçando estereótipos de gênero, de comportamento e até mesmo de aparência física.

No contexto da infância, a transmissão desses estereótipos ocorre de maneira naturalizada. Ao ouvir ou reproduzir narrativas, a criança não apenas se entretém, mas também produz cultura, apropriando-se de valores simbólicos e materiais que fazem parte de sua vivência. Corsaro (2011, p. 145) destaca que a “cultura infantil a partir da cultura simbólica

(crenças, preocupações e valores) e da cultura material (vestuário, livros, ferramentas artísticas, brinquedos)” é constantemente ressignificada pelas crianças, mas sem deixar de reproduzir elementos já instituídos. Nesse sentido, os estereótipos culturais presentes nos contos de fadas contribuem para consolidar padrões que se perpetuam de geração em geração.

O que está em jogo nesses textos não é apenas o encantamento do mundo mágico, mas a construção de modelos sociais e culturais. Os contos de fadas, ao descreverem princesas frágeis, príncipes valentes, madrastas cruéis e fadas bondosas, impõem imagens que moldam expectativas de gênero e de comportamento. O ideal europeu, transposto para a literatura infantil, difundiu-se como paradigma universal, mas representa muito mais do que entretenimento: trata-se de uma forma de consolidar representações culturais. Como ressalta Coelho (2012, p. 09), “o onírico, o fantástico, o imaginário deixaram de ser vistos como pura fantasia, para serem pressentidos como portas que abrem para verdades humanas ocultas”.

Portanto, os contos de fadas não devem ser analisados apenas como narrativas de imaginação, mas como dispositivos culturais que reforçam estereótipos. Eles reproduzem papéis sociais hierarquizados, padrões de beleza e de comportamento, influenciando a construção do imaginário coletivo. Assim, ao refletirmos sobre seu conteúdo, percebemos como essas histórias cumprem uma função social: preservar e difundir estereótipos culturais que, embora muitas vezes invisibilizados, moldam subjetividades e práticas sociais.

As narrativas dos contos de fadas ultrapassam a função de simples entretenimento e se configuram como representações sociais que expressam modos de vida, valores e comportamentos esperados. Ao associar essas histórias à transmissão de valores morais, é necessário compreender que os contos, ao mesmo tempo em que encantam, também carregam estereótipos culturais que se consolidaram ao longo das gerações. Em uma sociedade plural e multicultural como a brasileira, torna-se preocupante que os padrões de beleza e conduta veiculados por essas histórias permaneçam como modelos ideais a serem seguidos. Como lembra Coelho (2012, p. 09), “é por meio dessa perspectiva que os contos de fadas, as lendas, os mitos, entre outros, também deixaram de ser vistos como ‘entretenimento infantil’ e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo”.

A literatura infantil, especialmente os contos de fadas, tornou-se um campo de forte expansão econômica e cultural, não apenas por seu papel pedagógico, mas também por sua rentabilidade no mercado editorial. Ainda que seu caráter educativo seja frequentemente

destacado, há que se observar o modo como esses textos veiculam padrões culturais e estereotipados. Corsaro (2011, p. 16) enfatiza a atuação da criança como agente social, afirmando que ela “participa e também integra duas culturas interligadas que é a da criança e a do adulto”. Nesse sentido, a infância, ao receber e reproduzir as narrativas, não apenas absorve os modelos presentes nos contos de fadas, mas também os ressignifica, contribuindo para a permanência e transformação dos estereótipos.

Segundo Coelho (2012, p. 85), “mais do que mero entretenimento, os contos de fadas eram valiosos meios transmissores dos valores de base dos grupos sociais, transmitidos de geração em geração, consolidando-se, assim, o sistema de comportamentos consagrados pelo grupo”. Essa transmissão, contudo, não é neutra: ela apresenta e naturaliza papéis de gênero, padrões estéticos e hierarquias sociais. As princesas aparecem descritas como mulheres frágeis, belas, de pele clara, olhos azuis e cabelos lisos, enquanto os príncipes são representados como fortes, protetores e salvadores. Esse conjunto de representações coloca a figura feminina em posição de submissão e dependência, perpetuando estereótipos que não dialogam com a pluralidade cultural contemporânea.

Além disso, os contos de fadas apresentam uma estrutura narrativa que, segundo Coelho (2012, p. 101), carrega elementos universais da experiência humana: “1. situação de crise ou mudança; 2. desígnio; 3. viagem; 4. obstáculos; 5. mediação; 6. conquista”. Ainda que tais elementos expressem valores simbólicos e existenciais, eles são revestidos por estereótipos que reforçam uma visão homogênea e idealizada de vida, especialmente quando associados a ideais de beleza, riqueza e ascensão social através do casamento.

Essas histórias, portanto, ao mesmo tempo em que encantam gerações, também veiculam imagens cristalizadas da sociedade e de seus papéis. Ao proporem finais felizes em que o bem sempre triunfa sobre o mal, os contos de fadas mascaram a imposição de padrões culturais estereotipados. Embora possuam relevância literária e simbólica, é preciso reconhecer que tais narrativas refletem mais os valores de uma tradição histórica e cultural específica do que a diversidade cultural da sociedade atual.

Ao longo dos séculos, os contos de fadas consolidaram-se como narrativas formadoras de imaginários coletivos, transmitidos de geração em geração. Embora sejam fonte de encantamento e fantasia, também carregam representações fixas que naturalizam estereótipos culturais, em especial aqueles relacionados aos papéis de gênero. Em sociedades plurais e

multiculturais como a brasileira, é preocupante que tais modelos idealizados — centrados na beleza, na submissão e na dependência feminina — ainda sejam transmitidos como referência de valores e condutas. Cabecinhas (2004) destaca que:

Os estereótipos são crenças transmitidas pelos agentes de socialização (família, escola, meios de comunicação social, etc.), o que explica o consenso dos estereótipos face aos diversos grupos sociais, a sua independência do conhecimento ‘real’ dos membros desses grupos e a sua dependência do contexto histórico e cultural. (Cabecinhas, 2004, p. 11).

Assim, quando uma criança entra em contato com histórias como Cinderela, Branca de Neve ou A Bela Adormecida, internaliza não apenas a fantasia, mas também os padrões sociais implícitos na narrativa. O ambiente familiar e escolar é central nesse processo. Como aponta Kramer (2019, p. 27), “a obediência e o respeito são considerados as virtudes principais da infância. Na realidade, a autoridade do adulto sobre a criança é social e reproduz, de uma forma geral, as formas dominantes de autoridade em uma determinada sociedade”. Essa autoridade também se manifesta na transmissão de narrativas que consolidam estereótipos de gênero, reforçando a ideia de que a mulher deve ocupar um papel de docilidade e submissão.

Na perspectiva de Lippmann, citado por Cabecinhas (2004, p. 05), os estereótipos são sempre “seletivos” e “parciais”, pois reduzem sujeitos complexos a imagens rígidas. Isso é evidente nos contos de fadas, em que as princesas são representadas quase exclusivamente como belas, frágeis e passivas, enquanto os príncipes são fortes, protetores e ativos. Mendes (2000, p. 45) resume esse modelo ao afirmar que “em Cinderela permanecem vivos os ideais da sociedade patriarcal: a criança e a mulher devem ser submissas, o poder deve ser divino e masculino”.

As princesas dos contos de fadas encarnam modelos de feminilidade moldados por uma visão patriarcal, segundo Tatar (2004) aponta que os contos de fadas frequentemente apresentam heroínas que enfrentam desafios e obstáculos antes de alcançarem recompensas, como o casamento ou a ascensão social. Esse padrão narrativo reforça estereótipos de gênero, ao sugerir que a dor, a submissão e a conformidade são pré-requisitos para o sucesso feminino. Observa-se, no contexto amazônico, que crianças reproduzem esses padrões eurocêtricos de beleza e comportamento, mas também introduzem elementos locais em suas narrativas,

demonstrando capacidade de ressignificação cultural e criatividade, confirmando que a infância é um espaço de produção, e não apenas de reprodução, de sentidos culturais.

Assim, os contos de fadas funcionam como instrumentos de socialização cultural, Zipes (2006, p. 72) acrescenta que “essas histórias atuam como veículos de normatização, fixando papéis sociais em figuras arquetípicas que se repetem ao longo das gerações”. Nesse sentido, princesas, madrastas, príncipes e fadas não são apenas personagens literários, mas representações simbólicas que moldam expectativas sociais e identidades.

Dessa forma, a literatura infantil, especialmente os contos de fadas, participa ativamente na construção de estereótipos culturais. Princesas como Cinderela ou Branca de Neve perpetuam a ideia da mulher como dependente do resgate masculino, enquanto príncipes reforçam a noção do homem como protetor e herói. Ao mesmo tempo em que entretêm, essas narrativas naturalizam desigualdades e cristalizam visões limitadas sobre gênero, beleza e poder.

Reconhecer o caráter estereotipado dessas representações é fundamental para repensar a forma como elas são apresentadas às novas gerações. Uma sociedade multicultural e plural exige narrativas que valorizem a diversidade e rompam com modelos rígidos. Mais do que apenas contos de fadas, as crianças precisam de histórias que ampliem suas possibilidades de imaginar, sonhar e existir para além dos estereótipos culturais herdados.

Neste contexto, a literatura infantil que aparentemente serve como entretenimento e ao longo dos séculos tem sido difundida, traz consigo ideologias no padrão europeu burguês e patriarcal, a criança desde cedo é orientada pelos adultos a seguirem padrões que as levem a uma conduta social que seja ideal dentro dos moldes europeus. Logo, “os estereótipos são, portanto, altamente carregados de sentimentos que lhes estão ligados. Eles são a fortaleza da nossa tradição e por trás da sua defesa podemos continuar a sentir-nos seguros na posição que ocupamos” (Cabecinhas, 2004, p. 06). As “lições de morais” que sempre são referenciadas no final das histórias, como exemplo, obediência, submissão, conformismo, ser bela e prendada, servidão, projeção de futuro melhor na figura masculina, dentre outros estereótipos que culturalmente é incutido na cabeça do sujeito desde a sua infância.

Posto isso, os estereótipos tradicionalmente são reproduzidos e alimentados como marca cultural de grupos sociais, estes alimentam adjetivos que atribuem a outrem como marca de inferioridade para que assim possam manter a sua superioridade em detrimento do outro. Os sistemas de estereótipos podem ser o núcleo da nossa tradição pessoal, as defesas da nossa

posição na sociedade. “(...) Nesse mundo as pessoas e as coisas têm os seus lugares conhecidos e fazem certas coisas esperadas. Nos sentimos em casa lá. Nós nos encaixamos. Somos membros” (Cabecinhas, 2004, p. 05).

É com essa narrativa que desde a infância a criança é bombardeada pelo adulto com objetivo de “moralizar”, “moldar”, “educar”, para que assim ela possa se tornar o adulto desejado para o convívio em sociedade. Lippmann (1961) define;

Os estereótipos como imagens mentais que se interpõem, sob a forma de enviesamento, entre o indivíduo e a realidade. Segundo o autor, os estereótipos formam-se a partir do sistema de valores do indivíduo, tendo como função a organização e estruturação da realidade (Lippmann, 1961 *apud* Cabecinhas, 2004, p. 05).

Dentro da realidade social que cada sujeito está inserido, seus valores, crenças, comportamento e papel social dentre outras atitudes, serão as corretas em comparação as outras organizações sociais. E como essas questões são trabalhadas dentro da pedagogia e do universo escolar? Trabalhar para que estereótipos culturais e preconceitos sejam desconstruídos certamente não é tarefa fácil, diante da realidade que a criança vive, não só no meio escolar, pois muitos valores são construídos inicialmente no seio familiar.

Os estereótipos podem ser compreendidos como construções sociais que se interpõem entre o indivíduo e a realidade, funcionando como filtros interpretativos que moldam a percepção do mundo. Lippmann (1961 *apud* Cabecinhas, 2004, p. 05) aponta que os estereótipos se formam a partir do sistema de valores do sujeito e possuem como função organizar e estruturar a realidade. Nesse sentido, não se trata apenas de representações mentais individuais, mas de categorias compartilhadas socialmente que reduzem a complexidade da vida social a esquemas simplificados.

Contudo, a aparente função de simplificação esconde o caráter limitador e enviesado dessas construções. Como observa Cabecinhas (2004, p. 06), “Não há nada tão obstinado à educação ou à crítica como o estereótipo. Ele se estampa a evidência no próprio ato de obtê-la. (...) Se o que estamos a ver corresponde com sucesso com o que prevíamos, o estereótipo é reforçado para o futuro”. A força dos estereótipos, portanto, reside em sua capacidade de resistir à crítica e se reproduzir incessantemente, sobretudo quando encontram correspondência nas experiências sociais do sujeito.

Essa reprodução ocorre no interior das diversas instâncias de socialização, como família, escola, grupos de convivência e meios de comunicação. É nesses espaços que a criança internaliza os traços culturais predominantes, assimilando valores, crenças e formas de perceber o mundo. Ao conviver com adultos e pares, ela tende a reproduzir padrões estereotipados que marcam os grupos sociais a que pertence. Essa dinâmica influencia diretamente sua formação, podendo consolidar visões de mundo excludentes ou, ao contrário, abrir caminho para a construção de perspectivas mais críticas.

Sob a ótica de Moscovici (2007, p. 38), os estereótipos podem ser entendidos como parte do processo de representações sociais, isto é, formas de conhecimento socialmente elaboradas que permitem ao sujeito interpretar e dar sentido à realidade. As representações sociais, ao serem transmitidas de geração em geração, cristalizam imagens coletivas que, muitas vezes, se confundem com verdades absolutas. Essa cristalização explica por que os estereótipos culturais se perpetuam no imaginário infantil, especialmente por meio de narrativas, práticas educativas e interações sociais.

No campo educacional, Freire (1996, p. 24) alerta para o risco de uma educação que reproduza modelos prontos sem espaço para a reflexão crítica. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que o sujeito construa sua própria compreensão de mundo. Isso implica reconhecer que a criança deve ser estimulada a questionar os estereótipos culturais, e não apenas reproduzi-los. Nesse sentido, a escola precisa ser espaço de diálogo, onde o educando possa confrontar e ressignificar as representações sociais que recebe do meio social.

Da mesma forma, Friedmann (2013, p. 45) ressalta a importância de compreender a criança como sujeito de cultura, que participa ativamente da construção e reconstrução de significados. Ao afirmar que a infância possui um repertório cultural próprio, a autora destaca que a criança não é apenas receptora passiva de valores, mas também criadora de novas formas de ver e viver no mundo. Isso amplia a compreensão de que a desconstrução de estereótipos não pode ser imposta, mas precisa ser vivida no cotidiano da escola, em experiências que valorizem a diversidade cultural e a pluralidade de identidades.

Dessa forma, compreender os estereótipos culturais como construções sociais enraizadas nos processos de socialização é essencial para que a educação possa atuar de maneira transformadora. A tarefa de desconstruí-los é árdua, mas necessária, uma vez que os estereótipos, ao se apresentarem como verdades universais, perpetuam desigualdades

simbólicas e sociais. Cabe à escola, portanto, assumir o papel de mediadora crítica, favorecendo a valorização da pluralidade e o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da vida social.

Os estereótipos constituem construções sociais que orientam percepções, classificações e condutas, influenciando diretamente o modo como os indivíduos se relacionam e interpretam o mundo. Presentes desde a infância, eles são transmitidos pela família, pela escola, pelas mídias e pelas narrativas culturais, atuando como mecanismos de socialização. Mais do que simples generalizações, os estereótipos carregam em si valores e crenças culturais que moldam identidades e definem expectativas sociais. Nesse sentido, sua análise revela a complexidade das representações que organizam a vida coletiva.

Ao observar a formação dos papéis de gênero, por exemplo, percebe-se como os estereótipos impõem normas de conduta. Desde cedo, meninos são incentivados a assumir comportamentos considerados “naturais”, como brincar com carros, ser agitado ou não demonstrar sensibilidade, enquanto meninas são direcionadas para atividades vistas como delicadas e ligadas ao cuidado. Essa normatização se articula com estruturas de poder. Como afirma Saffioti (2001, p. 115), “no exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio”.

Entretanto, os estereótipos não são estáticos. Eles acompanham as transformações sociais, sendo constantemente revistos e ressignificados. Karlins et al. (1969, p. 3) já destacavam que “a ausência de um padrão tradicional de estereótipos pode não indicar um declínio dos estereótipos em si, mas talvez a formação de um consenso social revisto”. Essa constatação mostra que, embora haja mudanças no modo como determinados grupos são representados, a tendência de classificar e simplificar identidades permanece como característica recorrente das sociedades humanas.

Sob uma perspectiva sociocognitiva, Lippmann (1961, p. 120) argumenta que “o preconceito pode ser detectado, descartado e refinado, mas enquanto os homens finitos tiverem de se comprimir numa curta preparação escolar para lidar com uma vasta civilização, terão de carregar imagens dela consigo”. Ou seja, os estereótipos funcionam como atalhos cognitivos que permitem interpretar a complexidade do mundo em tempo reduzido, ainda que, por consequência, cristalizem visões reducionistas e limitem a percepção da diversidade humana.

Nesse contexto, a educação assume papel central no enfrentamento crítico dos estereótipos. Se por um lado eles fazem parte inevitável do processo de socialização, por outro, cabe à escola criar espaços de reflexão que promovam a análise, a problematização e a ressignificação dessas imagens sociais. Isso significa reconhecer que os estereótipos não podem ser eliminados por completo, mas podem ser compreendidos como construções culturais e históricos passíveis de transformação.

Em síntese, os estereótipos representam uma dimensão inevitável da vida social, já que simplificam a realidade e facilitam a interação coletiva, mas também carregam riscos de cristalizar desigualdades e restringir identidades. Autores como Saffioti, Karlins e Lippmann mostram que os estereótipos acompanham a história das sociedades, variando em sua forma, mas mantendo sua função de organizar o pensamento social. O desafio contemporâneo está em desenvolver práticas educativas que incentivem a consciência crítica, permitindo que os indivíduos reconheçam os estereótipos não como verdades imutáveis, mas como representações sociais passíveis de questionamento e mudança.

5 A LITERATURA DOS CONTOS DE FADAS E A SUA SIMBOLOGIA.

Comprova-se que as fadas tiveram origem comum em função do próprio termo que as designa: “fada”. Sua primeira menção documentada em textos novelescos foi em língua latina: fata (oráculo, predição), derivada de fatum (destino, fatalidade). Nas línguas modernas: fada (português); fata (italiano); fée (francês); fairy (inglês); feen (alemão) e hada (espanhol). (Coelho, 2012, p.78).

Os contos de fadas nos remetem ao imaginário, ao místico, ao fabuloso, mas essa literatura tem em sua história e nas entrelinhas muito mais que fantasia, adentraremos neste universo do gênero literário tão difundido mundialmente e que nos remete a lembranças da infância. Iniciaremos pela origem do nome fada, como está explicado no trecho acima em uma citação de Coelho (2012) “fada”. Sua primeira menção documentada em textos novelescos foi em língua latina: fata (oráculo, predição), derivada de fatum (destino, fatalidade). Nas línguas modernas: fada (português); fata (italiano); fée (francês); fairy (inglês); feen (alemão) e hada (espanhol). (Coelho, 2012, p.78). Segundo Silva (2009),

A literatura infantil surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição (Silva, 2009, p. 137).

O destaque se dá com os contos de fadas, neles a função de perpetuar paradigmas de comportamento e desejo de uma formação de conduta dentro dos desejos ideológicos de uma classe dominante, em especial os dogmas religiosos.

Para Coelho (2012, p 12) “a História da Literatura registra que a primeira coletânea de contos infantis foi publicada no século XVII, na França”. Tais coletâneas foi realizada por Charles Perrault um poeta e advogado que tinha reconhecimento e muito prestígio na época, ele acabou sendo reconhecido como pai da literatura infantil pelo fato de registrar e ou editar as histórias de contos folclóricos que eram transmitidos através da história oral, e assim passado de geração em geração. Coelho (2012) fala como surgiu a literatura infantil, segundo ele

Surgi como gênero, a Literatura Infantil e nasceu com Charles Perrault. Mas somente cem anos depois, na Alemanha do século XVIII, e a partir das pesquisas linguísticas realizadas pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), ela seria definitivamente

constituída e teria início sua expansão pela Europa e pelas Américas (Coelho,2012, p.13).

Décadas depois já no século XIX o acervo da literatura infantil fora completado por um dinamarquês chamado Hans Christian Andersen (Coelho, 2012).

(...) seus contos se alimentam da realidade cotidiana, na qual imperam a injustiça social e o egoísmo. Daí que, em geral, os Contos de Andersen sejam tristes ou tenham finais trágicos (e muitos deles tenham “envelhecido”). Entre os mais conhecidos, citamos: O Patinho Feio; Os Sapatinhos Vermelhos; O Soldadinho de Chumbo; A Pequena Vendedora de Fósforos; O Rouxinol e o Imperador da China; A Pastora e o Limpador de Chaminés; Os Cisnes Selvagens; A Roupas Nova do Imperador; Nicolau Grande e Nicolau Pequeno; João e Maria; A Rainha de Neve (...) (Coelho,2012, p.15).

Autores de grande relevância como Charles Perrault, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen marcaram a história ao editar e compilar contos que permanecem vivos até hoje no imaginário coletivo. Nos contos de Andersen, é possível perceber traços do contexto histórico vivido por seu país durante o domínio napoleônico (1805–1815), período de expansão econômica, início da industrialização e acentuamento das desigualdades sociais. No Brasil, esse mesmo intervalo corresponde a um momento decisivo: como destaca Coelho (2012), diante da ameaça da invasão napoleônica em 1808, Dom João VI transferiu a Corte portuguesa para o Brasil, que passou a ser sede do reino até 1822, quando seu filho, Dom Pedro I, proclamou a Independência (Coelho, 2012).

Diante deste breve contexto histórico, voltemos os olhares para os contos de Andersen, podemos perceber em seus contos os traços das relações socioeconômicas da época, com isto, nos leva a crer que os contos carregam consigo elementos que simbolizam as questões sociais dentro do contexto histórico do momento, a literatura não é apenas uma arte, mas a representação histórica das relações e como se davam essas relações sociais dentro de cada período histórico-social. Segundo Cunha (1987, p. 20), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. Segundo Regina Zilberman (1985),

as relações históricas que devem ser consideradas acerca desta questão; até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos; não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (Zilberman,1985, p. 13-14).

Nessa ótica podemos entender que o gênero da literatura infantil, como exemplo os contos de fadas, exercem um papel de modelador da personalidade, padrões e valores ensinados, o sonho ideológico para um futuro adulto funcional dentro da sociedade desejada pela burguesia.

Para Abramovich (1991, p.16), “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. A literatura é de fundamental importância na formação da criança, ouvir e ler história para seu desenvolvimento, mas é importante que saibam analisar e entender o que está lendo, para Freire (2000),

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2000, p. 261).

Ler não é apenas a decodificação, mas é necessário que se compreenda para que assim a leitura faça sentido. Foi no século XVII que Perrault fez a primeira coletânea dos contos de fadas, toda crueldade da representação do mundo feudal estava nas narrativas dos contos que eram propagados através da oralidade, alguns exemplos de como a sociedade da época se relacionava, politicamente, culturalmente e religiosamente, os contos traziam elementos que caracterizavam a sociedade da época, Coelho (2012) exemplifica alguns contos que traziam os elementos característicos da sociedade feudal, como:

O marido que brutaliza a esposa (Grisélidis); o pai que deseja a própria filha (Pele de Asno); as grandes fomes que levavam os pais a abandonarem seus filhos na floresta (João e Maria); a antropofagia de certos povos, que se transforma no gigante comedor de crianças (João e o Pé de Feijão); entre outros (Coelho, 2012, p. 29).

Os elementos do contexto histórico feudal que está identificado nos contos citados acima, possibilita entender como a sociedade vivia e se comportava, e qual o caminho na história foi trilhado até que os contos folclóricos que traziam em si elementos que

representavam a sociedade da sua época, percorreu até serem reconhecidos como literatura infantil. Coelho (2012) explica como foi esse encontro que resultou no que hoje conhecemos como literatura infantil,

Foi pelo encontro da espiritualidade misteriosa dos celtas com a cultura bretã e germânica que, nas cortes da Bretanha, França e Germânia, as novelas de cavalaria se “espiritualizaram” (ciclo arturiano); surgiram os romances cortesões, o mito do “filtro do amor” (tomado por Tristão e Isolda); as baladas, os lais (cantigas de amores trágicos e eternos) e as histórias de encantamento, bruxedos e magias, que, com os séculos e por longos e emaranhados caminhos, se popularizaram e se transformaram nos contos de fadas da Literatura Infantil Clássica (Coelho, 2012, p. 38).

De certo que os contos inicialmente não tinham perspectiva de atender ao público infantil, as narrativas eram agressivas e com extrema crueldade representava as relações humanas mascaradas através da representação de elementos místicos, fantasiosos, certamente por medo das represálias do sistema vigente. “Foi nesse momento que Charles Perrault entrou para a história, não como poeta e intelectual de destaque na corte de Luís XIV, mas como o iniciador da literatura infantil” (Coelho, 2012, p. 63).

No livro *Conto de fadas, símbolos, mitos e arquétipos*, Coelho (2012, p. 48) fala que “...no século XVII, Perrault recolhe da memória popular o conto A Bela e a Fera, incluído na coletânea *Contos da Mãe Gansa*. “Nessa versão, destinada às crianças, a bela desperta antes que a fera-príncipe faça amor com ela e assim reforça o dogma do “interdito ao sexo”, consagrado, no século XVI, pelo Concílio de Trento”.

Para entender a trajetória, é necessário percorrer o contexto histórico, nos períodos correspondentes aos séculos IX e X, segundo estudiosos relatam, a igreja estava iniciando a espiritualidade dos povos bárbaros europeus e, com isso, reforçando o culto à “Virgem Maria”, onde ela concebera Jesus Cristo sem pecado, sem cometer o ato sexual.

A igreja, na tentativa de reforçar o “conceber sem pecado”, não admitiria que o conto fosse narrado na sua forma original, onde a Fera mantém relações com a Bela, Lai de Perceforest narra a história de uma virgem que, em estado de inconsciência, é fecundada por um príncipe metamorfoseado em animal e dá à luz um menino. “No século XVI, essa versão céltico-bretã vai aparecer como História de *Troylus* e da Bela e a Fera” (Coelho, 2012, p. 47).

De certo que os contos de fadas sofreram adaptações da sua forma original diante das questões e imposições religiosa, política, econômica, social e cultural, a igreja, com seu poder,

e a intenção de domínio em muitos aspectos da história, fez com que os contos fossem tomando novas narrativas diante das questões dos dogmas religiosos de cada época e sociedade.

A estrutura literária, como qualquer outra estrutura ideológica, refrata a sociedade socioeconômica que a gera, mas o faz ao seu modo. “Ao mesmo tempo, porém, em seu “conteúdo”, a literatura reflete e refrata as reflexões e refrações de outras esferas ideológicas (ética, epistemologia, doutrinas políticas, religiosa etc.)” (Lopes, 1993, p. 88).

A literatura infantil tem suas raízes na Europa, surgindo em meio a intensas transformações sociais. Segundo Cademartori (1986), seu desenvolvimento ocorre logo após a Fronda — movimento popular que se opunha ao governo absolutista de Luís XIV. Esse período foi marcado por conflitos políticos, pelas Reformas e Contrarreformas religiosas, e pela ascensão da burguesia, que contribuiu para a consolidação de instituições fundamentais como a família e a escola. Nesse contexto, a produção literária voltada à infância começa a ganhar forma, refletindo os valores e tensões da época.

E neste cenário que nasceu a literatura infantil na pessoa de Perrault. Ele iniciou seu trabalho fazendo as adaptações, a partir do registro de contos e das lendas populares, esses contos chegavam à sua família “através de contadores, que, na época, integravam-se à vida doméstica como servos” (Cademartori, 1986, p. 36).

No Brasil temos a chegada da literatura infantil no século XIX, “foi no período da implantação da Imprensa Régia, em 1808, que alguns clássicos europeus foram publicados no Brasil, mas essas publicações tinham, até então, um caráter eventual” (Oliveira, 2003, p. 220). Já a literatura infantil nacional só começou a se constituir no século XX, com o desenvolvimento urbano-industrial. “A literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista, dando-lhe “consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração” (Lajolo, 1988, p. 21). Podemos perceber que as mudanças sociais e econômicas têm ligação direta com as estruturas educacionais e familiares.

Temos como expoente brasileiro da literatura infantil Monteiro Lobato, o qual deu um caráter nacionalista e regionalista valorizando a cultura brasileira, surfando na onda dos contos de fadas, do fabuloso e imaginário, ele trouxe à tona nosso folclore representado por personagens como o saci-pererê, a cuca, entre outros. Também trazendo nas suas fábulas o cenário rural, para Lajolo (1988),

O sítio... não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo o Brasil – e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira (Lajolo, 1988, p. 56).

Com Monteiro Lobato o Brasil ganhou destaque com a equiparação cultural com as grandes potências ocidentais. Mas a inserção do Brasil na literatura infantil, não foi o suficiente para que as nossas crianças deixassem de consumir os contos de fadas. Na atualidade os contos tiveram uma nova roupagem, e foram adaptados pela Disney, jogada de *marketing* estratégica para o consumo em massa, para Corsaro (2011, p. 135) “...a influência da Disney é encarada como tão grande que algumas pessoas manifestaram preocupação sobre a fusão com o canal ABC e seu crescente controle sobre o mercado de mídia global”.

Logo, os contos de fadas saíram dos livros e ganharam a mídia, tamanho o seu potencial de encantamento, “(...) as crianças, no entanto, rapidamente se apropriaram, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de seus pares” (Corsaro, 2011, p. 134). E dentro desse potencial de encantamento sobre os contos de fadas que a criança é exposta e utilizada como capital cultural simbólico, “no entanto, o papel que as imagens, personagens, e histórias da Disney desempenham na vida das crianças, na família e no grupo de pares, permanecem relativamente inexplorado” (Corsaro, 2011, p. 135).

Assim, os contos de fadas, em sua origem, eram narrativas populares do folclore europeu, especialmente aqueles compilados por autores de grande relevância como Charles Perrault e os irmãos Grimm. Inicialmente transmitidos oralmente, esses contos ganharam forma escrita e, ao serem publicados em livros, passaram a circular mundialmente.

No Brasil, além de serem amplamente consumidos, os contos de fadas foram incorporados ao gênero literário infantil e, extrapolando os limites da escola, tornaram-se parte integrante das práticas pedagógicas. Com isso, suas simbologias e representações — muitas vezes impregnadas de paradigmas e estereótipos culturais de matriz europeia — passaram a influenciar diretamente a formação simbólica das crianças. Friedmann (2013, p. 81) ilustra bem esse fenômeno ao afirmar que “(...) as representações infantis como as brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais que caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores levam a marca, e influenciam todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico”.

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem. “se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida” (Perrone-Moisés, 2000, p. 351). Falar sobre as práticas de ensino de leitura é essencial para entendermos como que o gênero literário dos contos de fadas é trabalhado, e os professores inicialmente precisam ensinar ao aluno a ler e entender, interpretar e compreender o conteúdo lido.

Diante destas questões sobre a prática da literatura dos contos de fadas é preciso entender em primeiro lugar a importância do ato de ler, a importância de o saber ler, para Freire (2001), ler é “procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação” (Freire, 2001, p. 261).

A importância de saber ler e compreender o que está lendo, trazer à tona questões problematizadoras para que se desenvolva a leitura de forma crítica e que essa crítica seja uma ação transformadora, só faz sentido a leitura quando se é possível através dela transformar a realidade, a sua e a do mundo, Freire (2001) essa ação transformadora deve ocorrer ao aprender a ler, e que a leitura não é apenas lazer ou diversão, “ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto” (Freire, 2001, p. 260). Segundo o autor

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha (Freire, 2001, p. 260).

Diante deste contexto, a leitura e o ato de ler precisa ser sentido e fazer sentido, o sujeito enquanto leitor precisa se reconhecer dentro do contexto e do processo, a leitura precisa ser o caminho que o leva a perspectivas que o conduza ao pensamento crítico e analítico do seu papel social e do seu lugar no mundo. E desmistificar os contos clássicos, em especial os contos de fadas como uma leitura recreativa, como entretenimento, os livros que ficam na estante da brinquedoteca ou mesmo no cantinho do lazer na sala de aula. Conhecidos como os clássicos da literatura infantil.

O que faz com que os contos de fadas atravessem séculos e continuem encantando gerações sem perder seu fascínio? A resposta está no próprio ato de ouvir e contar histórias — uma prática ancestral que acompanha a humanidade desde seus primórdios. Originados do folclore europeu, esses contos foram transmitidos oralmente por gerações, ganhando força como gênero literário ao serem registrados e difundidos mundialmente. Seu poder reside na capacidade de despertar identificação profunda em quem os escuta, seja por meio de questões conscientes ou inconscientes. Os personagens — heróis, mocinhas, vilões e princesas — funcionam como espelhos simbólicos dos dilemas humanos, oferecendo caminhos imaginários para enfrentar medos, desejos e conflitos internos.

Se deixar levar por esse mundo da imaginação, para que consiga tirar forças e superar suas questões pessoais e até mesmo existências, seria essa a explicação na linha da psicologia, mas na pedagogia, como podemos trabalhar o gênero literário para que se possa utilizar toda a simbologia existente nos contos de fadas para desconstruir ou construir paradigmas de estereótipos culturais e preconceitos.

Toda simbologia e a representação de leitura do mundo em que a criança está inserida, tem relação ao seu lugar de origem, sua cultura, seus valores familiares, relações sociais e suas experiências que vão ser contribuintes para a formação de seu caráter e personalidade, mas não é algo acabado, ao longo da vida somos passíveis de mudanças de comportamento e de novas leituras e olhares para a sociedade, ao passo que o mundo se transforma. Assim, tomando como base os estudos de Piaget (1969), bem como sobre o ponto de vista de Vygotsky (1989) em relação à criança e o jogo simbólico da imitação, a influência na formação da criança na fase inicial da vida, visto que sofrem influência do meio social em que vive, as influências culturais, podem ser representadas de forma consciente ou mesmo inconsciente.

Para Vygotsky o desenvolvimento da criança e o uso dos signos ou símbolos fazem parte da construção do sujeito, ele fala sobre os primeiros dias do desenvolvimento da criança, e que suas atividades alcança um significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, e se refletem através do prisma do ambiente da criança. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky, 1989, p. 33).

Neste contexto podemos perceber a importância do brincar, o lúdico aliado ao processo de aprendizagem torna muito mais leve o processo de construção do conhecimento, a contação

de histórias, jogos, e outras brincadeiras para Vygotsky (1984) contribuem para o desenvolvimento da criança.

A chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é, portanto, a utilização pela criança de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Desta maneira, os jogos, assim como os desenhos infantis, unem os gestos e a linguagem escrita (Vygotsky, 1984, p. 122).

Contribuindo para a representatividade de suas experiências de vida e na construção ou desconstrução de paradigmas de estereótipos culturais. Os paradigmas que podemos observar nas histórias contadas e difundidas através da contação de histórias, trazem simbologias ocultas ou até mesmo explícitas, o olhar criterioso e os estudos a respeito do contexto social em que o conto de fadas foi criado nos diz o que está implicitamente oculto e qual o seu papel na formação do sujeito, a intenção que traz argumentos que envolve, comportamento, dita padrões estereotipados, daí Vygotsky (1984) “considera a brincadeira do faz de conta uma grande contribuição para a aprendizagem da linguagem escrita pela criança” (Vygotsky, 1984, p. 125). Os contos no seu faz de conta apresenta relações sociais conflituosas, questões econômicas, ascensão social, o papel da mulher na sociedade, bem como as relações de amor e ódio.

A criança na fase escolar com seus 7 a 12 anos já faz a relação dos símbolos e conseguem relacionar as regras que difere o que pode e o que não pode, é o momento em que a criança consegue formar o seu “senso de moralidade”, compreendem as regras e os limites. Para Vygotsky (1984) finalmente, surgem as regras, que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo na idade escolar. “Nesta idade, a brincadeira não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade” (Vygotsky, 1984, p. 118). E a criança consegue associar o imaginário e o mundo mágico a realidade, consegue fazer o elo entre a ludicidade, jogos e brincadeira com suas experiências de vida.

Essa relação do mundo real com o mundo imaginário faz com que a criança entre também em um mundo de faz de conta, na qual representa através de suas brincadeiras seus sentimentos ocultos ou mesmo inconscientes, a imaginação da criança aparece e ela utiliza sua criatividade reproduzindo acontecimentos reais as fantasias quando brinca. “Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz de conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar” (Vygotsky, 1984, p. 117). Essa fase a criança gosta

de representar e criar histórias baseadas no que vê e ouve do meio social em que ela está inserida.

A simbologia presente no universo infantil exerce papel central na constituição da subjetividade da criança, uma vez que é nesse período que ela observa, internaliza e reproduz comportamentos e valores, seja por meio das brincadeiras, seja através da expressão de condutas sociais. Vygotsky (1998) destaca que o brincar é um espaço privilegiado de mediação cultural, no qual a criança elabora significados, experimenta papéis sociais e constrói sua compreensão do mundo. Nessa perspectiva, Piaget (1969, p. 29) reforça que, ao brincar de boneca, por exemplo, “a criança refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção”. Essa afirmação esclarece que a atividade lúdica não é mera reprodução mecânica da realidade, mas uma reconstrução criativa que permite à criança reelaborar suas vivências, atribuindo novos sentidos e soluções às experiências cotidianas.

Assim, tanto as teorias de Piaget (1969) quanto as de Vygotsky (1999) convergem ao reconhecer o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. As experiências lúdicas, ao possibilitarem que a criança simbolize e reelabore conflitos, prazeres e normas, constituem a base para a formação de sua personalidade, revelando também aspectos emocionais que a acompanharão até a vida adulta.

Para Piaget (1969), a simbologia está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente durante o estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), quando ela começa a utilizar símbolos para representar objetos, ações e sentimentos. É nesse período que o pensamento simbólico se manifesta com mais intensidade, por meio do faz de conta, da linguagem, dos desenhos e das brincadeiras. A criança não apenas reproduz o mundo que observa, mas o reorganiza segundo suas próprias experiências e afetos. O jogo simbólico, portanto, não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ferramenta essencial para a construção do pensamento, da linguagem e da compreensão da realidade. Piaget reconhece que, ao brincar, a criança expressa e elabora conflitos internos, desejos e vivências, criando pontes entre o mundo real e o imaginário.

Além disso, Piaget (1969) destaca que o uso de símbolos permite à criança antecipar ações, compreender regras sociais e desenvolver noções de tempo, espaço e causalidade. A simbologia, nesse sentido, é um instrumento que favorece a internalização de valores culturais e sociais, contribuindo para a formação da personalidade e do senso moral. Ao brincar de

boneca, por exemplo, a criança não apenas imita comportamentos observados, mas também revisita e ressignifica suas próprias experiências, como ele afirma: “a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira” (Piaget, 1969, p. 29). Assim, o universo simbólico é um espaço de elaboração subjetiva, onde a criança constrói significados, resolve tensões e prepara-se para interagir com o mundo de forma mais complexa e consciente.

Em síntese, Piaget (1969) e Vygotsky (1999) convergem ao reconhecer o caráter essencial da simbologia para o desenvolvimento infantil, mas partem de ênfases distintas. Para Piaget (1969), o jogo simbólico reflete a estrutura interna do pensamento em formação, permitindo à criança construir e reorganizar seus esquemas mentais por meio da assimilação e acomodação de experiências. Já Vygotsky (1999, 1984) destaca que esses símbolos nascem da interação social e se consolidam graças à mediação cultural — a linguagem, os signos e o brincar com outros fornecem o suporte necessário para que a criança internalize significados e amplie seu repertório cognitivo.

Integrar essas perspectivas enriquece tanto a teoria quanto a prática pedagógica. Reconhecer as etapas da função simbólica em Piaget (1969) nos ajuda a planejar atividades que respeitem o ritmo e as capacidades de cada faixa etária. Ao mesmo tempo, a abordagem de Vygotsky (1999, 1984) reforça a importância de contextos colaborativos, onde pares e adultos atuam como facilitadores na apropriação de símbolos e normas sociais. Juntas, essas lentes oferecem um quadro abrangente para entender como contos de fadas, brincadeiras e outras formas de representação constroem pontes entre o mundo interno da criança e o tecido cultural que a envolve — um fenômeno dinâmico, aberto a revisões e sempre pulsante de significados.

“A criança e a infância trazem muitas particularidades e devemos pensar a infância como um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (Cohn, 2005, p. 21). Diante disto, a ideia de infância foi sendo construída e elaborada ao longo dos tempos, isso na Europa, mas podemos entender que a ideia de infância em outras sociedades e culturas pode nem existir ou ser pensada de outra maneira, isso tudo atrelado a contextos socioculturais distintos, por isso “para estudar a infância e a criança é necessário comparar suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural” (Cohn, 2005, p. 26).

É pensarmos a criança como atuante e construtora de conhecimento com papel ativo, sendo protagonista da sua história, é percebermos que a criança produz cultura, Cohn (2005, p. 35) fala que “a criança não sabe menos, a criança sabe outra coisa”. As crianças não são produto

de cultura elas também são produtoras de cultura. As experiências vividas na infância geram lembranças na vida adulta, podemos então perceber o quanto as relações entre a infância e vida adulta estão ligadas e o quanto é necessário que tenhamos uma base de infância sólida e saudável, para Kramer (1999):

A experiência cultural contribui para a formação de crianças, jovens e adultos, pois enraíza, resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, dos valores da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós (Kramer 1999, p. 208).

É na infância que as brincadeiras, as histórias e as fantasias são intensas, o mundo da imaginação causa fascínio e encanto, mas temos que entender que são em meio a essa difusão de cultura que formamos nossos valores, personalidade, caráter, no brincar, no contar histórias vamos passando valores, crenças, “lição de moral” e afins, mas esses valores podem ser deturpados, as histórias contadas podem não ser tão inocentes e trazer consigo símbolos que podem influenciar na formação do sujeito, “o mundo em que a criança vive suas relações com o outro é um claro-escuro de verdades e enganos” (Kramer, 1998, p.35).

Dentro do universo lúdico literário temos os contos de fadas, com “lições de morais”, mais também com valores deturpados, como cita Bruno Bettelheim (1980) “os mitos projetam uma personalidade ideal, agindo na base das exigências do superego, enquanto os contos de fadas descrevem uma integração do ego que permite uma satisfação apropriada dos desejos do id” (Bettelheim, 1980, p.52). Onde os príncipes são sempre lindos e loiros, as mocinhas se tornam princesas ou são princesas amaldiçoadas pelo feitiço de alguma bruxa má e invejosa, a ascensão social da mulher se dá pelo matrimônio com um príncipe e todos tem sempre um final feliz, percebe-se que poucos são os contos clássicos onde o príncipe não é o mais belo e a princesa se torna um ser incomum, desses conto de fadas podemos tirar “lições” que fogem da busca de ideal imposto pela sociedade preconceituosa, que só percebe a beleza padronizada e os desejos de felicidade duradouro.

Caberia a educação realizar a tarefa de ajudar a criança a construir uma visão clara da realidade dela em contraponto aos contos de fadas, ou mesmo, juntas refletirem de forma analítica as diferenças de valores e respeito ao desigual, “a escola, portanto, também deve ser abordada em uma pesquisa antropológica tendo a criança como um ator social importante e relevante” (Cohn, 2005, p. 41). Muito se discute sobre a criança e a infância, analisar os campos

do conhecimento e dialogar com as crianças para pesquisar e compreender sua visão de mundo e seu papel de produtora de cultura é fundamental para o processo educacional,

Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com os colegas, professores e outros profissionais do ensino e da aprendizagem podem ser muito enriquecedora para que possamos compreender a escola e sua pedagogia (Cohn, 2005, p. 42).

Os contos de fadas trazem em seu repertório histórias com representações de relações sociais, religiosas e mostra muito os papéis bem representado de todos os personagens existentes no seu enredo, cada personagem tem sua função, a narrativa tem início, meio e fim, bem sistematizado e organizado, nesse gênero literário podemos encontrar “lições de moral”, “ensinamentos”, relação de amor e ódio, tudo bem articulado para te levar ao mundo da imaginação, as histórias começam com a frase “era uma vez...” e termina com “e foram felizes para sempre...” no processo em que a história se desenrola encontramos vilões, magia, traições, mentiras e verdades, leva a momentos que vão do desejo de vingança a realização do sonho, quando o vilão se dá mal, é com essa magia do lícito e ilícito que o conto de fadas prendem a atenção de adultos e crianças.

Do mesmo modo existe uma diversidade de experiências culturais e de aprendizado e podemos destacar o gênero literário representado pelo conto de fadas que trazem experiências de encantamento, “a infância é tomada por perspectivas de outras temporalidades não se esgotando na experiência vivida, mas ressignificada na vida adulta por meio da memorização” (Kramer, 1998, p. 35).

A abordagem que nos leva a reflexão é sobre a educação e nela o paradigma do ensino, mas porque o ensinar se torna uma questão tão pesquisada? O fato é o desejo de se ensinar mais e melhor, para Alves (2000, p. 26) “nossas escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados”. A forma tradicional do ensino foi sendo questionada e o paradigma da educação foi entrando na crise das mudanças de conceitos e dos procedimentos no campo do saber.

Pensar a educação a partir de uma perspectiva crítica é um desafio constante, especialmente quando se busca compreender o papel da criança e da literatura infantil na formação cultural. Segundo Cohn (2005, p. 20), “rever a sociedade implica rever também o

papel do indivíduo dentro dela”. Assim, refletir sobre as questões educacionais significa repensar o contexto social, econômico e político que estrutura as práticas pedagógicas e, sobretudo, as formas de representação da infância.

Dessa forma, Cohn (2005, p. 37) destaca que “há uma diversidade de experiências culturais de ensino e de aprendizagem”. No contexto amazônico, em especial no Amapá, essa diversidade se expressa nas múltiplas vivências das crianças, que aprendem a partir de suas realidades locais, de suas relações com a natureza e das práticas culturais de suas comunidades. Diante disso, é necessário questionar: o que as crianças devem aprender? Ou melhor, o que podemos e devemos ensinar às nossas crianças? A busca por metodologias que valorizem as experiências culturais regionais e rompam com o ensino tradicional é essencial. Afinal, “espaços especializados de aprendizagem podem ser encontrados ao redor do mundo, transmitindo conhecimentos os mais diversos, em modalidades as mais diversas” (Cohn, 2005, p. 37). E como afirma Alves (2000, p. 23), “o essencial, na vida de um país, é a educação”.

Repensar o ensino é, portanto, promover uma educação que valorize a identidade da criança amazônica amapaense, reconhecendo-a como sujeito histórico e socialmente ativo. Desenvolver o senso crítico, a autonomia e o protagonismo infantil implicam compreender que “a criança e a infância têm sido foco de análise de vários campos do conhecimento” (Cohn, 2005, p. 41). Nesse sentido, a escola tem papel fundamental ao promover práticas pedagógicas que representem a criança como participante ativa da cultura, e não como mera receptora do saber adulto. “A escola, portanto, também deve ser abordada, (...) tendo a criança como ator social importante e relevante” (Cohn, 2005, p. 41).

A literatura infantil tem função essencial nesse processo. Ao longo da história, a criança foi muitas vezes retratada por meio de estereótipos culturais que não condizem com sua realidade social, sobretudo quando se trata das crianças da Amazônia, frequentemente invisibilizadas nas narrativas literárias tradicionais. Tais representações limitam a compreensão da infância, reduzindo-a a modelos universais que desconsideram a pluralidade cultural brasileira. Para Cohn (2005, p. 27), “a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja”, o que reforça a importância de reconhecer as crianças amazônicas como produtoras de cultura e de sentidos. Como destaca Zilberman (1985):

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A

imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade (Zilberman, 1985 p. 18).

Essa reflexão é essencial para compreender que a forma como a criança é representada nas obras literárias influencia diretamente a forma como ela é percebida e tratada na sociedade. Ao reconhecer a criança amazônica amapaense como sujeito cultural e produtor de saberes, abre-se espaço para uma literatura infantil mais plural, que dialogue com sua realidade, valorize seus modos de vida e amplie as possibilidades de expressão e aprendizagem.

Assim, Zilberman (1985, p. 20) aponta que a literatura infantil age como potente mecanismo pedagógico para reforçar as normas em vigor. “Transmitindo, geralmente, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem”. Esse caráter normativo é especialmente visível nos contos de fadas: suas lições de conduta moral, nutridas desde a infância, escapam do terreno puramente imaginário e acabam por moldar expectativas e comportamentos na vida real.

A literatura infantil tem ocupado um papel significativo no processo educativo, sendo muitas vezes associada ao entretenimento e à fantasia, especialmente quando se trata dos contos de fadas. Considerando o romantismo, o mundo do fabuloso e da magia, é necessário refletir se, dentro desse contexto, os contos têm sido trabalhados de forma crítica e reflexiva, levando em conta as simbologias, os estereótipos culturais e os valores morais que são transmitidos de forma sutil às crianças.

Sob essa ótica, a literatura infantil carrega consigo o papel de expor o mundo à criança a partir da visão do adulto. Assim, as crianças acabam assumindo o papel de espelho do ideal que o adulto espera que elas sejam. Para Candido (1995, p. 245), “toda obra literária é inicialmente uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção”. Isso significa que a literatura não apenas diverte, mas também forma e transforma o leitor, humanizando-o por meio das experiências simbólicas que proporciona. A literatura, enquanto manifestação cultural, reflete e reproduz imaginários, sensibilidades e valores de uma sociedade. Lajolo (2008) afirma que:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (Lajolo, 2008 p. 106).

Desse modo, o incentivo à leitura e a forma como a escola trabalha a literatura são fundamentais para que o desenvolvimento das crianças ultrapasse o simples exercício da cidadania, alcançando a formação crítica e a transformação da realidade. Conforme Frantz (2001, p. 16), “a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas”. É importante compreender que o livro infantil, embora destinado à criança, é uma criação e intenção do adulto. Meireles (1984) ressalta que:

O livro infantil, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (Meireles, 1984, p. 29).

Essa constatação reforça a importância da mediação docente no processo de leitura. O professor precisa conduzir a criança à reflexão, promovendo o desenvolvimento do senso crítico, de modo que o conteúdo literário não seja absorvido de maneira passiva, mas interpretado e analisado. A literatura, portanto, deve ser tratada como instrumento de formação estética e social, e não apenas como veículo de moralização.

Nesse sentido, os contos de fadas, gênero amplamente difundido no universo infantil, representam um importante objeto de estudo. Suas narrativas, de origem europeia, estão carregadas de simbologias e representações culturais que moldaram, ao longo do tempo, visões idealizadas de comportamento e de papéis sociais. Contudo, esses contos podem e devem ser trabalhados de modo crítico, servindo como ferramenta de reflexão sobre as relações sociais e sobre as construções simbólicas que influenciam a formação infantil. Como afirma Meireles (1984, p. 32), “a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição”.

Assim, torna-se necessário “nutrir” nossas crianças não apenas com histórias encantadas, mas com leituras que estimulem o pensamento, a análise e a compreensão do mundo em sua diversidade. Para Lajolo (2008):

O leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito) (Lajolo, 2008 p. 45).

Esse diálogo entre texto e leitor é essencial para que a criança possa reconhecer-se nas narrativas e ampliar sua compreensão de mundo. Entretanto, nas práticas escolares, a leitura ainda é frequentemente trabalhada apenas como requisito para o exercício da cidadania ou como técnica de decodificação textual. Os contos de fadas, por sua vez, continuam sendo usados como instrumentos para o ensino de valores morais universais, que nem sempre correspondem à realidade cultural das crianças brasileiras. Abramovich (1997, p. 143) observa que, ao utilizar material literário de qualidade, “a criança é capaz de pensar criticamente e reformular seu pensamento”, destacando a importância da literatura como meio de desenvolvimento do potencial crítico do leitor infantil.

No entanto, desenvolver esse potencial crítico exige um olhar atento à distância entre os contos tradicionais e a realidade cultural das crianças, especialmente daquelas que vivem em contextos socioculturais específicos, como as crianças da Amazônia amapaense. O desafio está em articular o encanto e o imaginário dos contos com a valorização das experiências culturais locais. Magnani (2001, p. 63) aponta que “se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita”.

O fascínio causado pelos contos de fadas é inegável, pois eles tocam o imaginário infantil e despertam emoções profundas. Contudo, é necessário compreender a leitura não apenas como decodificação, mas como prática social e transformadora. Magnani (2001) reforça que:

A leitura é a chave do saber, e com isso, recai sobre ela, o peso de responsabilidade da aprendizagem e, consequentemente, incide sobre a literatura, o papel de agente instrumentalizador da transformação social. Peso este, creditado pela falsa crença que os livros, por si só, resolvem o problema do analfabetismo, repetência e evasão escolar (Magnani, 2001 p. 38).

Dessa forma, cabe à escola, e especialmente ao professor, o papel de mediador da literatura infantil, estimulando a leitura reflexiva e contextualizada. Mesmo quando se trata de contos que expressam ideologias distantes da realidade brasileira, o docente deve promover o diálogo e a análise crítica dos textos, ajudando as crianças a compreenderem os valores e simbolismos neles presentes. Rousseau (2004) observa que:

Nada é tão vão nem tão mal-entendido quanto a moral pela qual se termina a maior parte das fábulas. Como se essa moral não fosse ou não devesse ser compreendida na própria fábula, de modo que a tornasse sensível ao leitor! (...) O talento de instruir é fazer com que o discípulo encontre prazer na instrução (Rousseau, 2004, p. 345)

Portanto, ensinar literatura é um ato que vai além de transmitir valores ou incentivar o gosto pela leitura. É formar leitores críticos, conscientes de sua cultura e capazes de interpretar o mundo a partir das múltiplas vozes que compõem a sociedade. Ao reconhecer o potencial simbólico e cultural da literatura infantil, especialmente em contextos como o da Amazônia amapaense, a escola contribui para a valorização da identidade local e para a construção de uma educação mais significativa e humanizadora.

Diante da rica diversidade cultural brasileira, os contos de fadas continuam sendo veiculados de forma idealizada, transmitindo modelos românticos que moldam comportamentos e reforçam paradigmas excludentes. Essas narrativas reproduzem estereótipos — como a submissão feminina ou a ideia de ascensão social exclusivamente via casamento — e cristalizam a noção de família heteronormativa. Ao mesmo tempo, impõem padrões de beleza e expectativas étnicas restritivas. São inúmeros os símbolos que direcionam as crianças a se conformarem a um único ideal social.

A literatura infantil exerce um papel decisivo na formação emocional, social e cultural das crianças. Por essa razão, é fundamental que o trabalho pedagógico com os contos de fadas seja conduzido com cuidado e intencionalidade, considerando o impacto simbólico e afetivo que essas narrativas exercem sobre o imaginário infantil. Meireles (1984) adverte que;

“A natureza e intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. Não apenas ele se lembrará, até a morte, desse primeiro encantamento, [...] muitas vezes, a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras” (Meireles, 1984, p. 128).

Essa afirmação reforça que o contato com a literatura infantil pode influenciar profundamente a constituição da subjetividade e das escolhas futuras das crianças. Contudo, esse mesmo encantamento pode gerar frustrações quando as expectativas criadas pelas histórias não se concretizam na realidade, o que exige da escola e do professor uma mediação crítica e sensível.

Ao ingressarem no espaço escolar, as crianças trazem consigo experiências literárias prévias, construídas nas relações familiares e afetivas. Muitas vezes, o primeiro contato com os contos de fadas ocorre no ambiente doméstico, mediado por um adulto. Lahire (2004, p. 20) explica que “quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza, na relação afetiva com seus pais, estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita”. Assim, o livro e o afeto se entrelaçam, e a literatura passa a representar, para a criança, não apenas um instrumento de aprendizagem, mas também um meio de vínculo emocional e simbólico.

Dentro dessa perspectiva, os contos de fadas tornam-se espaços de projeção de desejos, medos e conflitos. A criança se identifica com os personagens e, muitas vezes, absorve modelos e padrões culturais presentes nas narrativas, especialmente aqueles associados às representações estéticas e comportamentais. Arroyo (1990, p. 25) lembra que “a natureza da literatura infantil, o seu peso específico, é sempre o mesmo e invariável. Mudam as formas, o revestimento, o veículo de comunicação que é a linguagem”. Ou seja, ainda que os contos se adaptem ao longo do tempo, seu poder simbólico permanece, influenciando a maneira como as crianças percebem a si mesmas e o mundo que as cerca.

Esse poder de encantamento atravessa gerações e se reflete nas expressões cotidianas dos adultos, que retomam frases e arquétipos dos contos de fadas, como “dia de princesa”, “à espera do príncipe encantado” ou “em busca do final feliz”. Isso demonstra como o imaginário construído na infância permanece vivo e atua na formação de valores e percepções de vida. Entretanto, não se trata de negar a importância do imaginário, mas de compreendê-lo de forma crítica. Estimular a fantasia é fundamental para o desenvolvimento da criança, mas o uso da

literatura como instrumento de moralização ou padronização de comportamentos deve ser repensado. Oliveira (2005, p. 125) ressalta que “importa que o livro infantil não se limite e nem se determine, mas que sempre extrapole e convide à fruição”.

Portanto, a leitura literária deve ser um espaço de liberdade e descoberta, no qual a criança possa criar, interpretar e dialogar com diferentes visões de mundo. Nessa perspectiva, o papel da escola é essencial: formar leitores críticos capazes de compreender que a literatura vai além do simples entretenimento, sendo uma forma de diálogo entre o texto, o leitor e o contexto social. Cosson (2007, p. 27) afirma que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Conclui-se, assim, que o trabalho com os contos de fadas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental deve ultrapassar a leitura passiva e a reprodução de modelos idealizados. A literatura precisa ser mediada de forma reflexiva, de modo que a criança compreenda os significados simbólicos e culturais das histórias e desenvolva a capacidade de pensar criticamente sobre eles. Ao promover a leitura literária como prática de fruição, diálogo e construção de sentidos, a escola contribui para a formação de sujeitos autônomos, sensíveis e conscientes de seu papel na sociedade.

No contexto amazônico, especialmente no Amapá, essa reflexão ganha ainda mais relevância. As crianças amapaenses carregam consigo uma rica bagagem cultural, marcada pela oralidade, pela relação com a natureza e pela diversidade de expressões artísticas e simbólicas da região. Trabalhar a literatura infantil nesse cenário significa reconhecer e valorizar essas experiências, ampliando o repertório cultural sem apagar as identidades locais. O desafio está em integrar os contos de fadas, com todo o seu universo simbólico universal, às narrativas e tradições amazônicas, para que as crianças possam se ver representadas, compreender sua realidade e construir um olhar crítico e plural sobre o mundo. Assim, a literatura torna-se não apenas um espaço de encantamento, mas também de reconhecimento, pertencimento e valorização da infância amazônica amapaense.

6 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E OS CONTOS DE FADAS: ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES COM AS CRIANÇAS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

A educação na Amazônia é desafiadora, é necessário enxergarmos a sua diversidade e seus diferentes sujeitos. Deste modo, devemos pensar que a educação da criança amazônica deve considerar o jeito de ser, de pensar e de sentir essa diversidade cultural. Destacamos que o Amapá é um Estado brasileiro¹² situado ao norte do país, tem sua formação recente em relação aos demais Estados do Brasil, pois antes era território do Pará, mas com a Constituição Federal de 1988, adquiriu o *status* de Estado.

Sua origem identitária está vinculada aos povos originários Maracá e Cunani, “entre 2.000 e 1.000 anos atrás começaram a predominar povos de cultura baseada na agricultura e na cerâmica” (SEBRAE, 2006, p. 14). Foram esses os povos que habitaram as regiões de mata do Amapá, esses povos originários, deixaram vestígios de uma cultura riquíssima, tanto dos seus artesanatos, pinturas, quanto das relações sociais e religiosas.

Embora o Amapá por sua condição geográfica fique praticamente isolado do resto do país, pois o acesso ao Estado só é possível via aérea ou fluvial, o que o torna praticamente uma ilha cercada por rios, assim como em todo território brasileiro, a cultura e o folclore são predominantes nessa região ao norte. Dentro desse cenário surgem os saberes locais, as brincadeiras, músicas, danças, lendas, etc.. Assim, a cultura e a infância são marcadas por rios, florestas e asfalto. A Amazônia é um território de muitas Amazonas, como advoga Gonçalves (2012),

Há a Amazônia de várzea e a de terra firme. Há a Amazônia de rios de águas claras e a de rio de águas escuras. Há a Amazônia dos terrenos movimentados e serranos como o Tumucumaque e o do Parima, ao norte, e a da serra dos Carajás, no Pará, e há a Amazônia das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas (Gonçalves, 2012, p. 09).

Dentro dessa imensidão que é a região Norte, podemos encontrar várias Amazonas, e nelas uma variedade cultural de saberes. Neste panorama temos as várias crianças e infâncias,

¹² O Território Federal do Amapá foi criado em 1943 pelo Decreto-Lei nº 5.812, permanecendo sob administração federal, sem autonomia política plena. Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, Amapá deixou de ser território para tornar-se Estado, adquirindo autonomia política e institucional, com direito a eleger seus representantes executivo e legislativo, criar sua Assembleia Legislativa e exercer os poderes que os estados possuem (Silva, 2017, p. 379).

estas compõem a história, fazendo parte dessa construção cultural com seus saberes, “(...) as crianças produzem culturas infantis, construídas por suas interações e práticas sociais. A cultura é construída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (Fernandes, 2004, p. 246). Logo, podemos entender que as várias identidades vão se constituindo com a interação entre outras crianças e com os adultos que fazem parte do seu convívio. “A infância faz parte da sociedade” (Corsaro, 1997, p.5). Essa diversidade da Amazônia e as várias crianças que compõem a região norte do Brasil estão distribuídas entre o asfalto, a floresta, o rio, o campo, as comunidades indígenas e dos quilombos, diante disso podemos contar com muitos saberes e diversas culturas.

As crianças amazônicas vivem suas brincadeiras e descobertas imersas em lendas que carregam o espírito da floresta. Histórias como a da Cobra Grande (ou Cobra Sofia), do Boto-cor-de-rosa, de Iara a mãe d’água, além das travessuras do Saci-Pererê e dos encantos da Matinta Pereira, faz parte do repertório cultural. Esses mitos, herança dos povos originários, não só alimentam o imaginário infantil, como também reforçam o respeito pela mata e pelos seres que nela habitam o Curupira, guardião das matas, ou a sucuri, personificação da Cobra Grande, tornam-se símbolos vivos de proteção ao ecossistema.

Ao brincar à beira dos rios e entre as árvores, as crianças aprendem, quase sem perceber, até onde podem aventurar-se e como honrar o equilíbrio da natureza. Assim, crenças e valores amazônicos se entrelaçam ao cotidiano, deixando marcas profundas na formação de sua identidade e moldando, desde cedo, atitudes de cuidado com o meio ambiente.

Os saberes culturais da criança é a tradução da sua história e da sua voz, esse mundo de significados e de simbologia representa toda diversidade que envolve os saberes amazônicos, “as crianças têm a capacidade de dizer do seu lugar de uma maneira simples, concreta e sensível, dando-nos a possibilidade de problematizá-las para que não fiquem no *sensus communis* como crianças “in-fans” - sem voz” (Andrade; Pacheco, 2016, p. 111). Construtora de cultura, ela reinventa, transforma e edifica. A partir dos seus sonhos, dá forma a mundos imaginários ou composições criativas que se entrelaçam com a realidade. No ato de brincar, tece narrativas onde elementos do cotidiano se misturam ao “faz de conta” da imaginação, criando pontes entre o vivido e o inventado.

As crianças da região Norte que fazem parte dessa diversidade cultural tão plural e ao mesmo tempo tão singular, onde cada criança carrega consigo suas particularidades nas experiências e vivências com seu grupo social, dentre a criança urbana, rural, indígena,

quilombola, ribeirinha e a do campo, todas elas têm em comum o fato de serem crianças, terem infância e gostarem de brincar de ouvir e de contar histórias, Alves (2007) afirma que as crianças da Amazônia,

Vivem em um meio social carregado de significações, ideologias, história e uma cultura muito singular como a da Amazônia. Cercada de narradores que transmitem toda a poética da Amazônia, ouvindo histórias desde o nascimento, têm um repertório narrativo carregado de elementos típicos do imaginário mitopoético do amazônida (Alves, 2007, p. 140).

É o saber cheio de cultura e originalidade que ao mesmo tempo interage com a pluralidade de outros saberes, a troca, que acontece entre as relações culturais e sociais, essa troca das experiências, a troca do conhecimento que passa de geração a geração se perpetuando e ao mesmo tempo se modificando, seguindo as mudanças socioeconômica. A criança que joga bola, brinca no rio, conta histórias é a mesma que utiliza computadores e celulares, que joga jogos eletrônicos, e que empina pipa nas férias, “mas elas estabelecem relações definidas, seguindo seu contexto de origem, interagindo com uma pluralidade de linguagens, fazendo uso das relações sociais e culturais” (Alves, 2007, p. 140).

Em meio a toda essa diversidade, essa criança aprende outras linguagens e outras simbologias, na escola a criança da Amazônia amapaense aprende outros saberes que irão compor o seu repertório de conhecimento, experienciam outras leituras e conhecem outras culturas, que irão influenciar na sua leitura de mundo. Para entendermos essas influências outras, precisamos situar as crianças da região norte do país, que convivem com as lendas e mitos, mas também conhecem contos e fábulas, um ponto importante é o gênero literário dos contos de fadas, pois faz parte do currículo escolar, assim como os mitos, lendas e fábulas.

As práticas pedagógicas apresentam esse gênero literário enfatizando pontos como a sua constituição na escrita, se discute sua classificação como gênero textual, é ensinado as características sem a preocupação de analisar as entrelinhas das narrativas, quais as ideologias que o texto apresenta, quais condições os textos foram escritos, como os aspectos da sociedade se apresentam nas entrelinhas dos contos de fadas e principalmente o lugar que cada personagem é colocado, em especial o papel da mulher.

Nesse ponto de vista, a diversidade, seja ela étnica ou cultural, se manifesta principalmente através das relações sociais dialógicas, “de trocas, de convivência, de reconhecimento do outro, que se constroem e reinventam nas relações cotidianas” (Coelho, 2021, p.84). Muitas vezes, essa diversidade passa despercebida no dia a dia das salas de aula,

pois é algo comum para quem faz parte daquele ambiente, e é nesse ambiente cultural e de troca de ideias, que as crianças precisam ser ativas. Brincar, correr, pular, ouvir histórias e contar histórias também. Além disso, elas conversam entre si, criam e reinventam suas maneiras de se expressar e estar nesse espaço.

A partir das singularidades das múltiplas infâncias amazônicas, propõe-se investigar a representação social dessas crianças em um contexto marcado pela diversidade cultural. O estudo busca compreender quem são essas infâncias, como interpretam as relações sociais presentes nas narrativas dos contos de fadas e de que forma essas histórias influenciam suas percepções e atribuições de significado. Para isso, foi essencial observar e dialogar com a professora, cuja prática pedagógica oferece pistas sobre os fatores que influenciam diferentes formas de pensar e agir entre os gêneros. A pesquisa também analisa se tais práticas têm colaborado para a construção ou desconstrução de paradigmas relacionados a estereótipos culturais, promovendo uma educação mais equitativa e respeitosa das diferenças.

6.1 Práticas pedagógicas escolares com crianças em relação aos estereótipos culturais: Observação e vozes da professora

As práticas educacionais vêm sofrendo modificações ao longo dos anos, tais mudanças resultam em diversas teorias das práticas escolares, o debate acerca da prática tradicionalista ganhou destaque por entenderem que não resulta em desenvolver um sujeito social pensante, com capacidade de mudar a sua realidade, assim como mudar o mundo que o cerca. Oliveira (2005) advoga que, é importante que o livro infantil contribua com a fluência do pensamento, desenvolver o hábito da leitura é fundamental, mas esse estímulo ao hábito de ler precisa ter o desenvolvimento do senso crítico, “o ensino de literatura deve contribuir para formar leitores críticos, capazes de perceber as relações entre o texto e a sociedade em que vivem” (Perrone-Moisés, 2006, p. 21). Assim, o trabalho pedagógico necessita de um entendimento sobre cada leitura realizada, bem como o estudo do processo histórico de cada gênero literário trabalhado em sala de aula.

Entre a disputa no campo da docência e do currículo, se faz necessário a formação de professores para autoria docente, para isso é importante que o professor repense suas rotinas escolares, mesmo que o comprometimento em seguir o currículo dificulte esse processo autoral, “[...] no sentido de construir sua autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa” (Kramer,

2003, p. 37). É preciso refletir sobre as instituições formativas, se afastar da visão conservadora, neoliberal da educação que são tão presentes nos documentos oficiais como diretrizes, currículo, etc. que norteia o pensar e o fazer educativo na Amazônia. É construir uma realidade educacional escolar que ainda não se tem, mas se almeja.

Para isso, é fundamental uma formação que, nas palavras de Arroyo (2011, p. 191), apresente “uma organização e uma estrutura específicas que respeitem e não violem o processo de formação, socialização e pleno desenvolvimento das aprendizagens próprias do tempo humano, social, cultural e identitário da infância”. Isso implica práticas pedagógicas capazes de romper com o tradicionalismo e incorporar a diversidade amazônica, indo além das rotineiras atividades de leitura e interpretação centrais às aulas de língua portuguesa e oferecidas pela rede de ensino.

Entre práticas pedagógicas e o que se exige o currículo escolar o professor se torna alvo de críticas, entre cumprir o currículo e tentar inovar, trazendo práticas que quebre a rotina desejada, acaba impossibilitando o desejo de mudanças, as dificuldades criadas muitas vezes pelo próprio professor, é compreensivo o argumento pelo acúmulo de trabalho e salas lotadas, em média de 25 a 35 alunos ou mais. As aulas por sua vez seguem nos moldes tradicionais como fora registrado por meio da observação participante em sala de aula, divergindo com a fala da professora na entrevista que diz: “*trabalho de forma lúdica e dramatizada...*”. Não é o papel de julgarmos as práticas pedagógicas, mas de sinalizar que embora na formação, se trabalhe atualmente colocando a criança como protagonista do processo da aprendizagem, existe uma enorme divergência entre a realidade e a prática, essa nos mostrou uma outra realidade.

Coletamos dados por meio de entrevista semiestruturada com a professora Cristiane Gomes dos Santos e por observação de sua prática pedagógica. Entramos em campo, inicialmente com a observação que possibilitou-nos descrever o espaço físico da escola (Ver quadro 04 na seção de metodologia), bem como a sala de aula, nela podemos constatar a existência de calendário na parede, cartazes com as palavras mágicas, quadro de valor de lugar, o abecedário, poster de comemoração do dia das mulheres com o tema: mulheres que fizeram história, alguns produzidos pelos alunos, e outros produzidos pela professora em material impresso, dentre esses poster afixados na parede da sala, observamos um trabalho feito em dobraduras sobre o conto de fadas “Chapeuzinho vermelho”.

Antes de iniciar a aula a professora faz a predição, inicia sempre com contextualização, buscando a interação dos alunos, eles são bem solícitos no que diz respeito a participação no diálogo. Na turma existem 02(dois) alunos especiais com TEA, um menino e uma menina, o menino tem acompanhamento em sala de aula e a menina acompanha a aula sem a necessidade de um acompanhante, pois ela tem mais autonomia e consegue desenvolver suas atividades.

Durante a observação, notou-se que a professora inicia suas aulas de Língua Portuguesa com atividades de predição. Ela utiliza o livro didático da rede, Educa Macapá do 5º ano, que traz fábulas e exercícios de interpretação voltados a diversos gêneros textuais, além de recorrer a materiais impressos complementares. No início das aulas, a docente apresentou narrativas clássicas como Chapeuzinho Vermelho, A Princesa e o Sapo e Rapunzel, assim como a fábula O Lobo e o Cordeiro, entre outras leituras.

Na predição, a professora faz perguntas aos alunos, como: *“você podem escrever seus próprios contos de fadas”* (registro da observação, 2025) e partindo dos questionamentos feitos por ela, inicia sua aula, fazendo revisão da aula anterior, trabalhando gêneros textuais, os contos de fadas e as fábulas, explica sobre as características de ambos, faz uma comparação do conto “Chapeuzinho vermelho” com a “Lenda do guaraná”, pergunta para os alunos qual a diferença entre as lendas e os contos? E vai explicando que: *“ambos trazem valores culturais”*, explica que: *“as lendas se contam em toda região do Brasil, assim como os contos”* (registro da observação, 2025)? Segue questionando os alunos sobre: *“quem já sonhou em ser príncipe ou princesa”*? (registro da observação, 2025) A resposta dos meninos; negativa, disseram não desejar ser um príncipe, mas ser um super-herói. Já a resposta das meninas foi positiva, sonham em ser princesas, bem como ter uma festa de 15 anos de princesa. Característica marcante em relação ao universo feminino. Isso levanta o questionamento sobre as práticas pedagógicas e a questão de identidade e pertencimento cultural das meninas em especial.

Antes de adentrarmos na entrevista com a professora, é importante voltarmos os olhares para o livro didático da rede, nosso foco não é analisar o livro, mas julgamos ser importante entendermos o material didático trabalhado e distribuído na rede municipal de Macapá. Podemos perceber que o livro didático trabalhado no 5º ano do ensino fundamental, tem o foco destinado ao alcance de pontuação exigida na avaliação externa SAEB, com isso a corrida dos professores contra o tempo para preparar os alunos basicamente para realização da avaliação com desempenho satisfatório que eleve o *hanck / status* positivo da rede municipal de Macapá. Nesta perspectiva o processo educacional gera uma disputa por interesse de elevação de nota, contribuindo com o prejuízo no desenvolvimento do senso crítico (Ver quadro 13).

Quadro 13. Livro da rede Municipal de Macapá, Educa Macapá do 5º ano do ensino fundamental. Caderno 2. Referente ao segundo bimestre/2025.

	A capa traz a imagem do monumento que celebra a diversidade dos povos do Amapá, chamado de povos do meio do mundo. a representação das etnias constituintes da identidade da Amazônia amapaense, realizado por um grupo de artistas coordenado pelo artista plástico J. Márcio com a colaboração da professora Dra. historiadora Piedade Videira.
	A página 60 do livro, temos a fábula o lobo e o cordeiro, dentre outras que compõem o repertório para trabalhar gêneros textuais. A atividade proposta vem com interpretação do texto, gramática e características textuais, focada no preparar do aluno para as avaliações formativas externas, como exemplo, o SAEB (sistema de avaliação da educação básica).
	Várias páginas: Caderno Extra de LP.: 18, 63, Caderno Extra de MT.: 12, 13, 24, no caderno lembrando de LP.: 40, 63, 91, 100 com atividades do livro da rede Municipal Educa Macapá, nelas observa-se as imagens utilizadas como ferramenta de apoio as questões propostas. enquanto a capa passa a ideia de reforçar a identidade do povo amapaense, o conteúdo traz imagens de outra realidade, elementos fora do cotidiano dos alunos, rei, rainhas, estereótipos reforçando a imagem masculina como provedor, a beleza feminina representada por uma imagem feminina branca e loira, a bruxa na figura de uma pessoa de nariz grande, fora do padrão exigido socialmente, roupas com estilo europeu, desenhos de crianças seguindo padrões europeus, animais que não fazem parte da nossa biodiversidade, enfim, folheando o livro não se encontra a identidade da Amazônia amapaense como apresentado na capa.

Fonte: Dados da autora (2025).

Como observado nas páginas do livro, este apresenta poucas ilustrações, mas das poucas existentes, trazem a simbologia fora da realidade da Amazônia amapaense, torna-se contraditório o que a capa apresenta com o que existe de fato no conteúdo. Na representação da figura da bruxa por exemplo, a questão pede para completar a frase substituindo as imagens pelo nome, remete a bruxa a imagem de feiura e nariz grande, logo, sugere que pessoas de nariz avantajado seriam feias? Ou bruxas? Imagem estereotipadas, quando apresenta a imagem do masculino em frente a um *notebook* simbolicamente sua representação social, remete ao provedor, temos imagens de rei e rainha, de animais como zebra, de cidades com muitos prédios, por que não utilizar as referências regionais? A rica biodiversidade bem como a imagem da cidade amapaense?

Se a pretensão é reforçar a identidade, seria necessário que o livro didático da rede municipal fizesse jus a capa que apresenta, essa dicotomia entre o pretender e o fazer precisa ser repensada, assim seguem na tentativa de quebrar o ensino tradicionalista que reforça padrões e propaga estereótipos culturais digamos que “não intencional”, mas como reavivar ou despertar o sentimento identitário de pertencimento enaltecendo culturas outras, tendo um riquíssimo acervo natural que podem ser apresentado as crianças da Amazônia amapaense.

Não é tarefa fácil desconstruir ideologias internalizadas e normalizadas no cotidiano, pois passam de forma sutil, despercebida até pelos técnicos pedagógicos que produzem materiais didáticos e constroem currículos engessados que praticamente limita o professor de trabalhar outras práticas que não seja a orientada pelo sistema educacional. É importante entender que “a literatura infantil é antes de tudo literatura, e não apenas um instrumento pedagógico; sua função é despertar o imaginário e a sensibilidade da criança” (Coelho, 2000, p. 32). Mas é preciso ocasionar na criança o despertar do senso crítico do que se lê.

Esse adendo ao livro didático da rede foi necessário para que possamos compreender todo o processo que envolve a prática pedagógica que acaba contemplando questões fora da realidade das crianças da Amazônia amapaense influenciando na sua construção identitária de pertencimento. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 1996, p. 25). Por isso é importante, que ao se trabalhar com literatura infantil, e que o livro didático traga possibilidades para a criança construir cultura e conhecimento.

Na entrevista com a professora (Ver quadro da entrevista – Apêndice VIII), percebemos que a ela trata contos, fábulas, mitos e lendas sobretudo sob o viés da análise textual e do entretenimento, sem aprofundar sua dimensão histórico-cultural. Segundo Coelho (2012), essas narrativas deixaram de ser mero divertimento infantil e passaram a funcionar como autênticas fontes de autoconhecimento e de compreensão do lugar do homem no mundo, servindo de veículo para a transmissão intergeracional dos valores de um grupo social. Nesse sentido, Kramer (2013, p. 59) alerta que “a infância não pode ser vista como um tempo natural, mas como uma construção histórica e cultural que precisa ser problematizada”. Ao relegar os contos ao entretenimento puro, fragmenta-se e oculta-se o rico conjunto de informações e significados que suas entrelinhas comportam.

Com a análise da entrevista, podemos compreender o ponto de vista da professora, usando como base a análise de conteúdo de Bardin (2011) bem como a TRS de Moscovici (2007) para assim, compreendermos como o conhecimento científico ou cultural circula, é apropriado e ganha novos significados no senso comum.

Ao analisar a entrevista com a professora, é possível observar que suas falas expressam representações sociais fortemente marcadas por valores culturais e simbólicos que envolvem o trabalho com os contos de fadas e a literatura infantil. Segundo Moscovici (2012, p. 27), as representações sociais são como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função

de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre indivíduos”. Nesse sentido, a professora revela, por meio de seu discurso, o modo como a escola e o imaginário social estruturam a compreensão sobre o papel dos contos de fadas na formação da criança.

Logo no início, quando questionado sobre sua prática ao trabalhar os contos, ela afirma:

“Procuro fazer com que meus alunos tenham leituras e comportamentos de forma divertida e lúdica, porém com reflexões sobre o bem e o mal” (Entrevista- professora, 2025).

Percebe-se uma ancoragem, conforme define Moscovici (2012), na prática pedagógica da professora, sustentada por uma representação tradicional da literatura infantil como instrumento moralizador. Segundo o autor, “as representações sociais constituem formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que orientam condutas e comunicações no cotidiano” (Moscovici, 2012, p. 42). Nesse sentido, a visão da professora ancora-se em uma concepção cristalizada de literatura infantil, em que os contos de fadas são utilizados prioritariamente para ensinar valores éticos e morais. A dicotomia “bem versus mal” reflete essa estrutura simbólica rígida, que reduz a complexidade cultural das narrativas a uma leitura simplista e normativa. Essa oposição, presente nos clássicos literários, reforça estereótipos culturais binários, como exemplo: o herói virtuoso e a vilã cruel, a princesa indefesa e o príncipe salvador, imagens que, ao serem internalizadas socialmente, passam a ser reproduzidas no discurso pedagógico sem reflexão crítica.

Quando perguntado sobre os contos de fadas que ela utiliza, a mesma responde:

Chapeuzinho vermelho, Rapunzel, Branca de neve, a princesa e o sapo, dentre outros (Entrevista – professora, 2025).

Ao afirmar que utiliza com frequência contos como Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e Branca de neve, a docente evidencia uma escolha ancorada em matrizes eurocêntricas, o que, segundo Jodelet (1989, p. 36), “expressa o modo como as representações sociais se organizam em torno de valores partilhados e legitimados culturalmente”. Nessa perspectiva, a literatura eurocêntrica atua como referência simbólica dominante, reforçando um padrão de moralidade e beleza centrado na cultura ocidental. A ausência de narrativas amazônicas, afro-brasileiras ou indígenas no repertório da professora evidencia um processo de silenciamento cultural, no qual outras vozes e identidades são invisibilizadas. Esse fenômeno reproduz, no campo educativo, o que Freire (1996, p. 32) denomina de “educação bancária”, isto é, uma prática pedagógica que

deposita conteúdos prontos nos educandos, sem problematizar os contextos históricos e culturais que os sustentam.

Em contraposição, uma abordagem dialógica da literatura infantil poderia transformar o espaço da leitura em um lugar de construção crítica e de valorização da diversidade cultural. Para Freire (1996, p. 68), “educar é um ato político, e ler o mundo precede a leitura da palavra o que implica reconhecer que cada texto traz consigo uma visão de mundo e um conjunto de valores”. Assim, ao promover o questionamento sobre os papéis sociais e simbólicos presentes nos contos de fadas, o professor pode contribuir para a formação de leitores conscientes, capazes de compreender a literatura como expressão cultural plural e não como doutrina moral.

Além disso, sob a ótica sociológica de Corsaro (2011), é preciso reconhecer que as crianças não são meras receptoras de cultura, mas agentes ativos que interpretam, ressignificam e reinventam os significados transmitidos pelos adultos. O autor ressalta que “as crianças participam criativamente da reprodução interpretativa da cultura” (Corsaro, 2011, p. 45), o que reforça a importância de oferecer a elas múltiplas referências simbólicas e culturais. Nesse sentido, restringir o contato literário a contos clássicos europeus limita a imaginação infantil e impede que as crianças se vejam representadas nos textos que leem.

Dessa forma, a análise da prática docente revela que a seleção de obras literárias, quando não mediada por uma reflexão crítica e intercultural, pode perpetuar visões hegemônicas e excludentes. É fundamental, portanto, repensar o uso da literatura infantil na escola não apenas como meio de transmissão de valores morais, mas como espaço de diálogo entre culturas, de construção da identidade e de reconhecimento do outro em sua pluralidade simbólica.

Em outro trecho, no momento do diálogo, a professora afirma:

“Sempre que lemos uma história, conversamos sobre o que aprendemos e o que a história nos ensina”. (Entrevista – professora, 2025).

A afirmação evidencia uma concepção pedagógica que transforma a leitura em um veículo de moralização. Nesse sentido, a prática da professora reflete o processo de objetivação descrito por Moscovici (2012, p. 33-50), no qual “conceitos abstratos, como “ensinar valores”, se concretizam em práticas escolares cotidianas”. Ao privilegiar apenas a transmissão de valores preestabelecidos, a leitura se distancia de seu potencial crítico e se torna instrumento para reforçar estereótipos culturais.

Podemos beber da água da visão da Cohn (2010, p. 45-60), ela argumenta que “as práticas pedagógicas pautadas em normas e valores dominantes contribuem para a naturalização de representações sociais normativas”. No contexto da literatura infantil, essa naturalização se manifesta na repetição de estereótipos de gênero, classe social, raça ou comportamento, que moldam o que é considerado “certo” ou “errado” na visão hegemônica da sociedade. Assim, a abordagem da professora, ao enxergar os contos como meras lições de moral, acaba criando imagens simplificadas e fixas do mundo, o que restringe as várias formas de interpretá-los.

Além disso, Caldas (2012, p. 78-95) “ressalta a importância de se promover uma leitura crítica, capaz de confrontar os textos com múltiplas experiências culturais e sociais”. Ao não problematizar os conteúdos e ao não questionar os padrões normativos presentes nas histórias, a prática educativa reforça estereótipos que podem reproduzir desigualdades e exclusões culturais. A escola, portanto, deixa de ser um espaço de reflexão crítica e se transforma em palco para a reprodução de normas sociais hegemônicas.

E sobre a educação ter o papel de incentivo e desconstrução de estereótipos, bem como reconhecer a pluralidade cultural, Cabecinhas (2015, p. 112-130) reforça que “a educação deve incentivar a desconstrução de representações sociais estereotipadas, promovendo o reconhecimento da pluralidade cultural e a valorização das experiências individuais”. Nesse sentido, a leitura deveria servir como instrumento de análise crítica, permitindo que as crianças interpretem os textos a partir de suas próprias vivências, questionando padrões impostos e ampliando sua percepção de mundo.

Portanto, a fala da professora, embora bem-intencionada, evidencia a reprodução de estereótipos culturais e de representações sociais normativas. Para que a prática pedagógica se torne verdadeiramente formativa, é fundamental repensar a abordagem da literatura infantil, transformando a leitura em um espaço de múltiplas interpretações, reflexão crítica e valorização da diversidade cultural dos alunos.

Quando questionada sobre as dificuldades para trabalhar com os contos de fadas, a professora afirma:

“As dificuldades são mais voltadas ao contexto da realidade dos alunos, que muitas vezes não se identificam com as histórias”. (Entrevista – professora, 2025).

A afirmação da professora demonstra uma tensão profunda entre o universo simbólico europeu dos contos de fadas e a vivência cultural das crianças amazônicas do Amapá. Ao reconhecer a falta de identificação dos estudantes com as narrativas trabalhadas, a docente

demonstra certa sensibilidade quanto ao distanciamento entre conteúdo e realidade, mas não propõe estratégias pedagógicas para superar essa lacuna. Essa ausência de mediação crítica contribui para a manutenção de estereótipos culturais e de modelos educativos excludentes, que reforçam hierarquias simbólicas e a invisibilidade das identidades locais.

Segundo Corsaro (2015, p. 72–88), “as crianças constroem sua compreensão do mundo por meio da interação entre suas experiências individuais e os contextos sociais em que estão inseridas”. Assim, quando o conteúdo escolar como os contos de fadas clássicos europeus se apresenta desvinculado da realidade cultural das crianças amazônicas, instaura-se um descompasso entre aprendizagem e vivência. Essa desconexão simbólica não apenas dificulta o envolvimento das crianças com o texto literário, como também pode reforçar a ideia de que certas culturas são superiores, universais ou normativas, enquanto outras como as tradições amazônicas são marginalizadas ou vistas como “exóticas”.

Assim, Cosson (2012, p. 54–70) complementa que “a escola, ao privilegiar repertórios literários eurocêntricos, reproduz representações culturais hegemônicas e naturaliza estereótipos que silenciam as identidades locais”. No caso da Amazônia amapaense, o ensino da literatura infantil centrado em contos de fadas europeus nega o direito das crianças de se reconhecerem em suas próprias experiências, paisagens, modos de vida e saberes tradicionais. Tal prática perpetua uma visão hierarquizada da cultura, em que o imaginário europeu é tomado como padrão de beleza, moralidade e civilização, enquanto as narrativas amazônicas são relegadas a um plano secundário, periférico ou folclórico.

Nessa perspectiva, Cunha (2014, p. 101–118) enfatiza que “o papel da educação deve ser o de promover a valorização da diversidade cultural e a problematização das representações sociais cristalizadas no imaginário escolar”. Ao não integrar os contos e mitos amazônicos repletos de simbologias próprias, personagens da floresta e cosmovisões locais, a prática docente desconsidera a experiência concreta das crianças e perde a oportunidade de reconstruir significados identitários e culturais que favoreçam o pertencimento e a autoestima. A ausência de diálogo entre literatura e contexto amazônico evidencia a reprodução de estereótipos culturais, pois mantém a hegemonia de uma cultura sobre as demais, tornando invisíveis as múltiplas infâncias e expressões da região.

Dessa forma, a fala da professora revela uma contradição entre o desejo de ensinar literatura infantil e a perpetuação de práticas que reforçam distâncias simbólicas e culturais. Para romper com essa lógica, é necessário repensar o ensino literário a partir de uma abordagem

crítica e contextualizada, incorporando as vozes, os mitos, as paisagens e os modos de vida da Amazônia amapaense. Tal movimento permitiria às crianças não apenas reconhecerem-se como sujeitos de cultura, mas também desconstruir estereótipos e hierarquias culturais historicamente impostas, promovendo uma educação literária verdadeiramente inclusiva, plural e emancipadora.

Na declaração da professora ao ser questionada sobre a contação de história;

“Contar histórias é um momento de lazer, de reflexão e de aprendizado”. (Entrevista – professora, 2025).

Mostra uma representação social positiva sobre a contação de histórias, mas que, ao mesmo tempo, revela a permanência de estereótipos culturais enraizados nas práticas pedagógicas. Tal discurso ancora-se em uma visão funcionalista da literatura, que a reduz a um instrumento de formação moral e de comportamento, desconsiderando seu papel como expressão simbólica da cultura e identidade infantil.

De acordo com Abric (2002, p. 22), “as representações sociais são sistemas organizados de significações que orientam condutas e justificam práticas cotidianas”. Quando o professor compreende a contação de histórias apenas como um momento de lazer e aprendizagem, ele reproduz representações herdadas historicamente, nas quais a literatura infantil cumpre uma função moralizadora e normativa. Essa representação favorece a reprodução de estereótipos culturais, pois as narrativas escolhidas e a forma de contá-las muitas vezes reforçam modelos hegemônicos de gênero, beleza e poder a princesa submissa e bela, o herói corajoso e forte, o pobre resignado e o rico virtuoso.

Nessa perspectiva, Araújo (2002, p. 47) destaca que “os discursos literários na infância contribuem para a formação do imaginário social das crianças, funcionando como espelhos simbólicos nos quais elas aprendem o que é ser homem ou mulher, bonito ou feio, bom ou mau”. Na Amazônia amapaense, por exemplo, essa reprodução de estereótipos pode se acentuar, pois as narrativas tradicionais europeias, frequentemente utilizadas na escola, não dialogam com as matrizes culturais locais indígenas, afrodescendentes e ribeirinhas que compõem a identidade das crianças da região. Assim, a literatura escolarizada tende a silenciar a diversidade cultural amazônica, reforçando um modelo de “infância ideal” euro centrado.

Para Cademartori (2005, p. 56), “compreender a literatura apenas como meio de transmitir valores morais é reduzir sua complexidade estética e simbólica”. Ao reproduzir estereótipos culturais de forma inconsciente, o professor priva a criança de reconhecer-se nas

histórias e de construir uma leitura crítica de mundo. A literatura deve ser espaço de questionamento e descoberta, e não de reprodução de modelos sociais preestabelecidos.

Na percepção de Cohn (2005, p. 19) complementa ao afirmar que “a criança é um sujeito de cultura, dotado de capacidade interpretativa e criadora”. Dessa forma, quando a escola restringe o contato da criança com narrativas plurais especialmente aquelas que representam a diversidade de corpos, etnias, saberes e modos de vida ela contribui para a manutenção de estereótipos culturais excludentes, negando à infância amazônica o direito de se reconhecer como produtora de cultura e sentido.

Portanto, a fala analisada, embora revele uma visão positiva da contação de histórias, reflete uma prática pedagógica sustentada por representações sociais cristalizadas, que reforçam estereótipos culturais historicamente naturalizados. Superar tais estereótipos implica repensar a literatura infantil como expressão da diversidade cultural e como instrumento de valorização das identidades regionais e amazônicas, permitindo à criança ler o mundo a partir de múltiplas vozes e perspectivas.

Ao perguntarmos: Você debate com os alunos no final de cada história lida ou contada?

“Acredito na importância de debater os finais dos contos de fadas, para refletirem sobre os mesmos e ‘julgarem’ se esses finais acontecem na vida real ou são somente factuais”. (Entrevista – professora, 2025).

A fala acima expressa uma postura pedagógica que busca estimular a reflexão das crianças sobre as narrativas literárias. Contudo, ainda se observa a presença de uma visão tradicional e universalizante da literatura infantil, que tende a reproduzir estereótipos culturais e valores simbólicos distantes da realidade sociocultural das crianças da Amazônia amapaense.

De acordo com Zilberman (2003, p. 21), “a literatura infantil historicamente foi concebida como um instrumento de formação moral, servindo para ensinar comportamentos socialmente aceitos e reproduzir valores hegemônicos”. Essa função pedagógica se manifesta na ênfase da professora sobre os “finais felizes”, associados à vitória do bem, ao amor romântico e à recompensa pela virtude elementos que expressam uma visão de mundo eurocêntrica e idealizada. Ao discutir tais finais sem contextualizá-los, a prática docente pode, inadvertidamente, reforçar representações culturais estereotipadas, nas quais o belo, o bom e o justo pertencem a um mesmo modelo simbólico, distante da pluralidade amazônica.

Nessa perspectiva, Silva (1999, p. 34) ressalta que “a escola tem papel fundamental na reprodução ou desconstrução das representações sociais e culturais”. Quando a literatura é

trabalhada de forma descontextualizada, reforça-se a ideia de que apenas as histórias oriundas da tradição europeia possuem valor estético e moral universal. No contexto amazônico-amapaense, essa escolha pedagógica contribui para o silenciamento das vozes locais, das narrativas indígenas e afrodescendentes, e das simbologias da floresta, criando um distanciamento entre o imaginário escolar e a vivência concreta das crianças.

Sob a ótica do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1978, p. 42) destaca que “a aprendizagem significativa ocorre quando a criança consegue relacionar o novo conhecimento às estruturas mentais previamente construídas por suas experiências”. Assim, ao propor debates sobre histórias que não dialogam com o universo simbólico das crianças da Amazônia, o processo de reflexão tende a ser superficial, pois o conteúdo não se ancora nas referências culturais do aluno. O resultado é um ensino literário que, em vez de promover autonomia e pensamento crítico, mantém uma visão homogênea de mundo, centrada em valores externos à realidade local.

Por sua vez, Miranda (1996, p. 88) enfatiza que “o trabalho com a literatura infantil deve considerar a dimensão cultural e social do leitor, possibilitando que a criança se reconheça nas histórias e construa sentido a partir de suas próprias experiências”. No caso da fala da professora, a ausência de narrativas amazônicas no repertório trabalhado priva as crianças do direito ao reconhecimento simbólico de sua identidade. O debate sobre os “ finais felizes ” poderia ser uma oportunidade para questionar os modelos de felicidade e sucesso presentes nos contos tradicionais e para introduzir narrativas regionais, nas quais os desfechos refletem os desafios, valores e modos de vida das populações locais.

Dessa forma, a fala da professora traduz uma prática pedagógica bem-intencionada, mas ainda ancorada em uma concepção de literatura que perpetua estereótipos culturais e hierarquias simbólicas. Para que o debate sobre os finais dos contos de fadas se transforme em uma experiência crítica e emancipadora, é necessário ampliar o repertório literário das crianças, valorizando histórias que expressem a diversidade cultural da Amazônia amapaense. A literatura, quando entendida como espaço de diálogo entre culturas e não como instrumento de padronização moral, possibilita à criança desenvolver uma leitura de mundo mais ampla, sensível e plural condição essencial para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e de seu lugar na sociedade.

Criticamente, sua fala confirma que a literatura infantil é não apenas entretenimento, mas também um espaço de produção de sentido coletivo, no qual o maravilhoso, o moral e o

cultural se encontram. “A cultura é um campo de disputas, em constante movimento, e sua fluidez exige que repensemos continuamente nossas identidades” (Bauman, 2013, p. 12). Assim, reforça-se o papel da escola como espaço de circulação, ressignificação e recriação das representações sociais. E é nessa perspectiva que Cabecinhas (2004) reforça que os estereótipos e crenças são transmitidos pela família, escola, meios de comunicação, isso explica o porquê do consenso deles face aos diversos grupos sociais. Percebe-se que no discurso da professora, ela mostra esforço de aproximação cultural e crítica pedagógica, mas ainda há dependência dos modelos europeus como referência principal, evidenciando tensões entre tradição local e global.

Fazendo a análise das falas da professora, à luz da TRS de Moscovici (2007), evidenciamos como os contos de fadas são ancorados tanto em referências culturais universais (contos clássicos europeus) quanto em contextos locais (lendas amazônicas, oralidade familiar, prática escolar). Esse processo de ancoragem funciona como um elo entre o imaginário coletivo infantil e a realidade concreta dos alunos, permitindo que histórias distantes sejam ressignificadas dentro do contexto amazônico.

No processo de objetivação, observa-se que as ideias abstratas dos contos (bondade, maldade, justiça, riqueza, obediência) são materializadas em imagens concretas: o castelo como símbolo de poder, a floresta como espaço de identificação local, a bruxa como encarnação do mal e os heróis/princesas como exemplos de virtudes sociais. Assim, os contos não apenas divertem, mas também ensinam valores sociais e morais. A análise revela que a fala da professora oscila entre dois movimentos: Reprodução de estereótipos (bem/mal, princesa obediente, bruxa má), mostrando a permanência de narrativas tradicionais e normativas e Ressignificação criativa, quando aproxima os contos da realidade amazônica, reconhecendo mitos e lendas locais como igualmente formadores de identidade cultural.

A presença dos contos de fadas no contexto educacional amazônico revela um potente instrumento de mediação cultural e emancipação intelectual. Ao associar narrativas clássicas ao cotidiano dos alunos, o trabalho docente rompe com o distanciamento dos modelos europeus e reinscreve o conto como metáfora da própria vida, em que os conflitos e valores humanos ganham sentido na realidade local. Nesse sentido, Cohn (2005, p. 87) observa que “os contos de fadas atuam como mediadores entre o imaginário e a experiência cotidiana, traduzindo simbolicamente os conflitos humanos”. Assim, a literatura deixa de ser mero entretenimento e se converte em espaço de reflexão sobre o social, o simbólico e o existencial. (Ver quadro 14);

QUADRO 14. Análise da fala da professora na entrevista – com enfoque na simbologia

Fala da professora	Ancoragem - Ligação ao conhecimento	Objetificação - Materialização das ideias
<i>“Associo os contos de fadas à nossa realidade.”</i>	Contos clássicos são ancorados no cotidiano dos alunos.	A realidade amazônica aparece como referência concreta.
<i>“A contação de história é subjetiva, simbólica e dramatizada.”</i>	A prática se ancora na tradição da oralidade.	Histórias se concretizam em dramatizações, vozes e ilustrações.
<i>“Debato os finais dos contos com os alunos.”</i>	Histórias são ancoradas em debates e trocas sociais.	Valores (bondade, coragem, esperteza) materializados nas falas das crianças.
<i>“Trabalho lendas e mitos da Amazônia.”</i>	Histórias locais são ancoradas como parte do patrimônio cultural.	Personagens como Curupira e Matinta tornam-se símbolos concretos de valores sociais e ambientais.
<i>“Faltam livros de contos de fadas na escola.”</i>	A escassez é ancorada na ideia de democratização do acesso à leitura.	Concretiza-se no desejo por uma mini sala de leitura.
<i>“A contação leva a mundos diferentes e faz refletir.”</i>	Leitura ancorada como experiência de imaginação e conhecimento.	“Mundos diferentes” se concretizam em imagens, personagens e cenários.

Fonte: Dados da autora (2025)

A prática da contação de histórias, ancorada na tradição da oralidade, reafirma o papel do simbólico e do lúdico na construção do conhecimento. Podemos observar que na fala da professora, ela afirma: *“A contação de história é subjetiva, simbólica e dramatizada”*. O ato de contar torna-se um rito de transmissão cultural e emocional, preservando memórias e fortalecendo o elo entre gerações. Conforme Zilberman (2003, p. 56), “a literatura infantil cumpre função formativa ao integrar a imaginação ao conhecimento, possibilitando à criança compreender o mundo por meio da linguagem simbólica”. Nessa perspectiva, a dramatização e as vozes das crianças configuram não apenas estratégias pedagógicas, mas expressões de pertencimento e identidade. As histórias, ao serem interpretadas e reinventadas, abrem caminho para a crítica e para o diálogo, ressignificando o maniqueísmo simplista entre bem e mal e promovendo uma leitura mais complexa e ética da realidade.

Ao afirmar que trabalha lendas e mitos da Amazônia (fala presente no quadro 14), ela integrar ao ensino a cultura amazônica, com isso, valoriza a cultura regional e reconhece o patrimônio oral como forma legítima de conhecimento. Os personagens como o Curupira e a Matinta-Perera simbolizam a relação do homem com a natureza e com a ancestralidade, mostrando que a literatura é também uma expressão da memória coletiva e ambiental. Segundo Bauman (2013, p. 45), “as narrativas locais reafirmam o sentido de comunidade e de

pertencimento, funcionando como instrumentos de resistência frente à homogeneização cultural”. Essa inserção de narrativas amazônicas amplia o horizonte de leitura, evidenciando que o imaginário regional é fonte de saberes e de fortalecimento identitário.

Por outro lado, lamenta a escassez de livros de contos nas escolas; “*Faltam livros de contos de fadas na escola*”, sua fala denuncia as desigualdades estruturais que limitam o acesso à leitura e à emancipação intelectual. O livro, nesse contexto, simboliza o saber e a liberdade, tornando-se signo da democratização do conhecimento. Como destaca Zilberman (2003, p. 62), “a ausência de políticas de leitura reflete a exclusão simbólica de grupos sociais que permanecem à margem do direito à literatura”. O desejo por uma mini sala de leitura expressa o anseio por espaços que possibilitem o encontro entre o texto e o leitor, condição essencial para a formação crítica e criativa.

Por fim, afirma que a contação de histórias que “*leva a mundos diferentes e faz refletir*” demonstrando que entende o caráter emancipatório da literatura. Tatar (2004, p. 112) observa que “os contos de fadas oferecem às crianças não apenas fuga, mas também instrumentos para enfrentar os desafios da realidade”. Os “mundos diferentes” representam, assim, a abertura ao novo, à diversidade e à possibilidade de transformação social. Como reforça Bauman (2013, p. 88), “a imaginação é um ato de resistência, pois permite vislumbrar alternativas ao mundo dado”. Dessa forma, entendemos que o conto de fadas, reelaborado pela experiência amazônica, ultrapassa o limite da ficção e assume uma função pedagógica, ética e simbólica: a de formar sujeitos capazes de imaginar, questionar e reconstruir o mundo em que vivem.

Portanto, analisa-se que a fala da professora reflete uma tensão entre tradição e inovação, ao mesmo tempo em que se ancora em modelos clássicos europeus, busca também objetivar esses conteúdos na vivência amazônica das crianças, favorecendo um espaço híbrido de aprendizagem, onde coexistem valores universais e identidades locais, seguindo um consenso. Para Moscovici (2007, p. 39) “o universo consensual é aquele no qual os homens vivem juntos, trocam ideias e constroem, por meio da comunicação, uma realidade comum”. Embora exista a inovação, a prática do trabalho pedagógico em torno da literatura infantil dos contos de fadas, segue sendo transmitida tradicionalmente, com o sentido consensual de entretenimento ou apenas análise de um dos gêneros literários proposto pelo sistema educacional.

6.1.1 Observação da prática

A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e fundamentados na teoria das representações sociais de Moscovici (2005), desenvolvemos a subseção voltada à observação da prática pedagógica da professora, buscando compreender os significados atribuídos às suas ações no contexto educacional. Nas atividades em sala de aula, a professora recorre aos contos de fadas como recurso didático, estabelecendo analogias com a realidade dos alunos e estimulando-os à escuta e à leitura das narrativas. Trabalha o gênero literário de maneira lúdica, explorando seus elementos textuais e propondo questionamentos que favorecem a análise crítica das leituras. No entanto, observa-se que sua prática tende a enfatizar a 'moral da história', compreendida por Zilberman (1985, p. 20) como um “ensinamento pautado na perspectiva adulta e em padrões ideológicos”. Tal abordagem pode restringir a construção de interpretações autônomas por parte das crianças e dos jovens, limitando o exercício de suas próprias visões de mundo.

Quando a professora aborda a ludicidade, ela a relaciona sobretudo à leitura dos contos: promove a confecção de cartazes e desenhos sobre contos e fábulas, e solicita apresentações em grupo para que os alunos compartilhem suas percepções do texto. No entanto, o aspecto lúdico permanece centrado no próprio material literário, por compreender os contos de fadas principalmente como gênero de entretenimento, embora estabeleça analogias com a vida cotidiana. Essa postura dialoga com a ideia de Lippmann (1961), de que primeiro definimos e depois vemos; ou seja, tendemos a perceber aquilo que já foi culturalmente predefinido como verdade.

Nesta seção, apresentamos a análise de sete excertos selecionados a partir das observações realizadas em sala de aula. Cada excerto evidencia aspectos específicos da prática pedagógica da professora, permitindo refletir sobre os sentidos atribuídos às ações educativas, à luz da teoria das representações sociais e da análise de conteúdo. Assim, passamos à análise das observações.

O excerto 1 apresenta a análise da aula com os contos de fadas. O trabalho com gênero textual dos contos de fadas foi analisado a luz de Freire (1996), Piaget (1978), Mendes (2000) e Tatar (2004), para a compreensão de como as práticas pedagógicas podem contribuir com a construção e/ou desconstrução dos estereótipos culturais.

Excerto 1 Aula sobre produção textual utilizando o gênero literário dos contos de fadas.



No dia 22/05/2025 – A aula foi de produção textual sobre o gênero literário dos contos de fadas, a professora explica sobre as características e sua interpretação. Entra nas questões do gênero textual, fala sobre as características dos contos e tem uma boa interação com os alunos. Explica para os alunos que eles podem escrever seus próprios contos e também podem ser os príncipes e princesas da sua própria história. Ela pergunta: “*gostam de ler sobre príncipes e princesa*”? os alunos respondem que “*sim*”! Ela fala que: “*vocês podem ser os príncipes e princesas de suas próprias histórias*”!

Fonte: Observação da prática pedagógica (2025).

A atividade de produção textual observada, centrada no gênero dos contos de fadas, revela uma prática pedagógica voltada para estimular a criatividade e a autoria das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de sua própria narrativa — “*príncipes e princesas da sua própria história*”. A proposta evidencia intencionalidade formativa que supera o ensino mecânico da escrita, articulando a produção literária à construção da subjetividade e à ampliação da autonomia dos alunos.

Sob a perspectiva de Freire (1996, p. 67), “a prática docente deve promover um processo dialógico e emancipador, no qual o aluno não é mero receptor de conteúdo, mas coautor do conhecimento”. A atitude da professora ao incentivar as crianças a criarem seus próprios contos aproxima-se dessa concepção freiriana porque valoriza a experiência de vida e o repertório simbólico de cada aluno; isso fica evidente quando ela pergunta “*O que aconteceria se a princesa tomasse outra decisão?*” e quando alunos respondem com hipóteses que trazem conflitos, valores e soluções oriundos de suas realidades.

No entanto, a ênfase no modelo tradicional dos contos de fadas, marcada por arquétipos de princesas e príncipes idealizados, pode reproduzir estereótipos culturais e padrões de comportamento vinculados à moralidade e à aparência, aspectos que exigem problematização crítica em sala de aula. A prática ganharia maior potência freiriana se a professora estimulasse debates orientados — por exemplo: “*Quem define o que é bonito ou certo nesta história?*” — , confrontasse papéis tradicionais e incentivasse a reescrita coletiva de episódios, transformando o exercício criativo em espaço de reflexão sobre poder, gênero e diversidade.

De acordo com Tatar (2004, p. 12), “os contos de fadas são narrativas que carregam uma herança simbólica complexa, construída historicamente a partir de valores eurocêntricos e patriarcais”. Quando essas histórias são apresentadas sem reflexão crítica, tendem a naturalizar papéis de gênero e modelos sociais excludentes. No contexto amazônico-amapaense, por exemplo, é fundamental que a mediação pedagógica amplie o repertório literário, incorporando narrativas regionais e culturais que dialoguem com as identidades locais, rompendo com a ideia de que apenas os contos clássicos representam o “mundo mágico” da infância.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1978, p. 42) ressalta que “a aprendizagem significativa ocorre quando a criança é ativa no processo de construção do conhecimento”. Ao propor que os alunos escrevam seus próprios contos, a professora favorece a assimilação e a acomodação de novas estruturas mentais, promovendo a passagem do pensamento concreto para o simbólico. Esse tipo de atividade estimula o pensamento criativo e a capacidade de abstração, elementos essenciais para o desenvolvimento intelectual e emocional.

Por sua vez, Mendes (2000, p. 59) sustenta que “o ensino da literatura na infância deve articular a dimensão estética e cultural do texto à vivência do aluno, de modo que ele perceba a literatura como uma forma de expressão de sua realidade e de seus afetos”. Quando a professora convoca as crianças a tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias, ela cria condições para que a literatura exerça seu papel humanizador e social, convertendo a escola em espaço de produção simbólica e de pertencimento.

A aula observada busca equilibrar o ensino técnico da escrita com o desenvolvimento da imaginação e da autonomia, porém, para que o processo seja verdadeiramente crítico e emancipador, é preciso contextualizar culturalmente os contos de fadas e problematizar os estereótipos de gênero e as relações de poder que essas narrativas historicamente reproduzem. Na perspectiva de Freire (1996), a educação libertadora exige que educador e educando construam juntos o conhecimento, promovendo uma leitura de mundo que valorize as múltiplas vozes e culturas presentes no espaço escolar.

Desta forma, passamos à análise do Excerto 2, que aborda o trabalho com o clássico Chapeuzinho Vermelho, examinando como a narrativa é mobilizada em sala de aula.

Excerto 2 Conto do chapeuzinho vermelho trabalho com produção de texto

	A aula do dia 23/05/2025, foi sobre o conto do chapeuzinho vermelho, a professora trabalhou sobre comportamento, obediência, bondade e maldade, explica que nos contos não existe apenas fantasia e diz que nas suas narrativas existem realidades e transmitem conhecimentos. instiga a turma a falar sobre as características dos contos de fadas e em especial do chapeuzinho vermelho. <i>"Quais são as características do gênero literário dos contos de fadas?" "A chapeuzinho vermelho obedeceu a mãe?" e "o que aconteceu com a chapeuzinho por não obedecer às recomendações da mãe?"</i>
---	---

Fonte: Observação da prática pedagógica – perguntas da professora (2025).

Percebe-se, na prática da professora, uma intenção pedagógica voltada à formação ética das crianças, uma vez que trabalha valores como obediência, bondade e maldade por meio do conto “Chapeuzinho Vermelho”. No entanto, essa abordagem ainda reflete uma concepção tradicional da literatura infantil como instrumento moralizador. Segundo Coelho (2000), os contos de fadas, embora possuam uma dimensão simbólica e educativa, não devem ser

reduzidos à mera transmissão de valores morais, mas compreendidos como expressões culturais e psicológicas complexas. Essa visão também é reforçada por Tatar (2004), ao afirmar que as narrativas maravilhosas são portadoras de múltiplos sentidos e que sua força está na possibilidade de o leitor reinterpretar os conflitos humanos, e não apenas internalizar normas sociais.

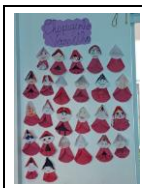
Nessa perspectiva, observa-se que a professora, ao afirmar que *“nos contos não existe apenas fantasia”* (registro da observação, professora, 2025), demonstra uma tentativa de romper com a visão superficial das narrativas infantis. Contudo, ainda há uma ênfase na dimensão normativa, o que, segundo Zilberman (2003), pode limitar o potencial crítico e emancipador da leitura literária. A literatura infantil, quando tratada apenas como veículo de comportamentos ideais, perde seu caráter de mediação estética e cultural, afastando-se de sua função formativa no sentido amplo.

À luz de Moscovici (2012), pode-se compreender essa prática como uma representação social cristalizada da literatura, uma ancoragem de sentidos que vincula o conto de fadas à moral e ao controle de condutas. Essa ancoragem reflete as formas pelas quais a escola reproduz discursos culturais hegemônicos, naturalizando valores e estereótipos. Ravlin (2015) complementa ao apontar que as representações sociais moldam as percepções e comportamentos individuais, de modo que o modo como a professora lê e transmite o conto influencia diretamente o olhar das crianças sobre o mundo e sobre si mesmas.

Assim, a análise evidencia que, embora haja uma tentativa de ampliar o entendimento dos contos de fadas para além da fantasia, a prática observada ainda se ancora em concepções tradicionais de ensino moralizante. Para que o trabalho com a literatura infantil alcance uma dimensão crítica, é necessário reconhecer, como defendem Coelho, Tatar e Zilberman, que os contos devem ser lidos como espaços de construção simbólica, cultural e subjetiva e não apenas como instrumentos de correção de comportamentos. Somente assim o ensino literário poderá promover reflexões sobre a realidade, o imaginário e as identidades culturais de forma verdadeiramente formadora.

Ao analisarmos o excerto 3, identificamos que a aula sobre o conto do chapeuzinho vermelho com a utilização de atividades lúdicas, reproduzia a mesma dobradura sem explorar a criatividade autônoma dos alunos;

Excerto 3 Aula sobre Chapeuzinho vermelho, produção de dobraduras



No dia 26/05/2025, a professora realizou um trabalho com dobraduras sobre o conto do chapeuzinho vermelho, solicitou aos alunos que representassem a figura do chapeuzinho da forma que eles quisessem, mas pela imagem podemos observar que representaram exatamente como na história. Ela explicou que os contos seguiam uma estrutura textual com início, meio e fim, começa com “*era uma vez*” e termina com “*e foram felizes para sempre*” perguntou para os alunos: “*Podemos ser felizes para sempre*”? a maioria respondeu que “*não*”!

Fonte: Observação da prática pedagógica (2025).

A atividade em que a professora solicita representações gráficas de Chapeuzinho Vermelho combina interpretação textual e expressão artística, mas também revela a circulação de padrões culturais que moldam o imaginário infantil na Amazônia Amapaense. Na perspectiva de Silva (2009), as representações sociais emergem da interação entre indivíduo e contexto cultural, apropriando-se de modelos socialmente disponíveis; nesse sentido, as imagens produzidas pelas crianças reproduzem, com notável fidelidade, o estereótipo da heroína europeia, evidenciando a internalização de padrões de beleza, comportamento e narrativa importados.

Esse fenômeno indica que a prática, mesmo quando criativa, pode reforçar a hegemonia cultural ao não problematizar as origens e as implicações desses modelos. Dialogando com Silva (2009), é preciso reconhecer que a simples reprodução plástica não é neutra: trata-se de um indicador de como discursos simbólicos dominantes se naturalizam nas experiências cotidianas dos alunos. Para transformar a atividade em oportunidade crítica, recomenda-se articular a produção artística a discussões sobre proveniência cultural, contrastar versões locais e globais da narrativa e incentivar reescrituras que valorizem imagens, vozes e cosmologias regionais, promovendo, assim, a reconstituição de representações mais plurais e enraizadas na realidade dos estudantes.

Dentro da percepção de Vala (1993) os estereótipos funcionam como simplificações cognitivas que orientam a percepção social, moldando a forma como grupos percebem a si mesmos e aos outros. Ao solicitar que os alunos observassem a figura de Chapeuzinho, a professora não apenas reproduz uma narrativa ocidental clássica, mas também coloca em evidência a tensão entre modelos culturais externos e a identidade local. As respostas das crianças, ao mesmo tempo em que reproduzem os padrões eurocêtricos, mostram nuances de ressignificação: elementos de sua realidade amazônica podem ser incorporados de forma sutil, evidenciando a capacidade crítica e criativa dos alunos em dialogar com diferentes universos simbólicos.

Na ótica de Lajolo (2006) a literatura infantil, especialmente os contos de fadas, carrega valores culturais historicamente construídos, que frequentemente refletem visões moralizantes e estereotipadas de gênero e classe social. Nesse sentido, a atividade proposta pela professora permite identificar como as crianças assimilam e reinterpretam tais valores. O fato de alguns alunos introduzirem modificações em seus desenhos ou finais alternativos revela que, mesmo em um contexto marcado pela influência cultural externa, há espaço para a construção de representações próprias, que dialogam com a experiência local e com a identidade amazônica.

Portanto, a prática pedagógica analisada evidencia não apenas a presença de estereótipos culturais nos imaginários das crianças, mas também o potencial da infância como espaço de produção simbólica e cultural. A atividade possibilita a observação de como padrões eurocêntricos são internalizados e, ao mesmo tempo, transformados, mostrando que as representações sociais das crianças da Amazônia Amapaense são híbridas, negociando constantemente entre tradição externa e vivência local.

Ao utilizar a experiência local dos alunos a professora segue sua prática solicitando uma reescrita do final do conto de fadas da Rapunzel, no excerto 4, observa-se que os alunos apresentam a internalização de estereótipos culturais e de gênero, vejamos na análise a seguir;

Excerto 4 Reescrevendo o final da história da Rapunzel

	No dia 04/06/2025 a professora solicitou que os alunos contassem a história da forma que eles gostariam que fosse, depois de organizarem as ideias com o grupo os alunos compartilharam suas percepções sobre o conto de fadas da Rapunzel, na fala das alunas: <i>“a bruxa é invejosa”</i> e os pais da Rapunzel embora tenham sofrido com a perda da filha, fizeram algo errado, em especial <i>“o pai não devia roubar a erva da casa da bruxa”</i>, e revelaram achar que: <i>“a Rapunzel é linda”</i>! porque ela é <i>“loira e tem os cabelos longos”</i>, falaram sobre o príncipe, o fato dele salvar Rapunzel foi um ato heroico: <i>“o príncipe salvou a Rapunzel, ele é um herói”</i>! e depois de tanto sofrimento foram <i>“felizes para sempre”</i>
---	--

Fonte: Observação da prática pedagógica – apresentação dos grupos (2025).

A prática da professora ao solicitar que os alunos recontem a história de Rapunzel conforme suas próprias interpretações representa uma proposta significativa de reconstrução narrativa, pois estimula a reflexão sobre o texto e o protagonismo discente. No entanto, a atividade também revela a presença de estereótipos culturais internalizados pelas crianças, que se manifestam nas falas ao descreverem a bruxa como invejosa, a princesa como linda por ser loira e de cabelos longos e o príncipe como herói. Essas representações reproduzem valores tradicionais de gênero e beleza, enraizados no imaginário social, que precisam ser problematizados no contexto escolar.

Na concepção de Hall (2006), a cultura configura-se como um campo de disputas simbólicas onde significados são produzidos e negociados à luz de relações de poder e dominação. Nessa perspectiva, a percepção das alunas que enaltece Rapunzel como símbolo de beleza e pureza e que estigmatiza a bruxa como figura negativa evidencia como as narrativas contribuem para a formação de identidades e para a manutenção de hierarquias culturais. Zipes (2006) reforça essa leitura ao mostrar que os contos de fadas foram historicamente reconfigurados por valores patriarcais e eurocêtricos, projetando modelos normativos de feminilidade e masculinidade.

A atitude da professora, embora possua potencial formativo, exige aprofundamento por meio de uma abordagem crítica da literatura, conforme propõe Cosson (2007), que entende o texto literário como prática social situada em contextos históricos e ideológicos. Discutir com os alunos porque Rapunzel é considerada “bonita” por ser loira e por que o príncipe é elevado à condição de “herói” permitiria desconstruir estereótipos e ampliar a compreensão sobre diversidade de identidades e experiências. Integrar essa problematização a atividades de comparação de versões, inclusão de narrativas locais e reescritas coletivas transforma a leitura em espaço de reflexão crítica e fortalecimento da consciência cultural.

Do ponto de vista das relações de gênero, Saffioti (2001) adverte que a reprodução de papéis femininos submissos e masculinos salvadores está na base da construção social da desigualdade. Ao reafirmar a figura feminina como dependente da ação heroica masculina, as narrativas reforçam estruturas simbólicas que naturalizam a dominação e invisibilizam outras formas de protagonismo. A escola, portanto, deve assumir o papel de espaço de resistência e transformação desses discursos.

Por sua vez, Friedmann (2013) destaca a importância da mediação pedagógica na literatura infantil como forma de ampliar o olhar crítico da criança, permitindo-lhe reconhecer o texto não apenas como entretenimento, mas como produto cultural carregado de valores e ideologias. Assim, o trabalho docente deve ir além da leitura encantada e promover a interpretação crítica que estimule a consciência cultural e social dos estudantes.

Portanto, embora a prática da professora tenha possibilitado o envolvimento e a expressão dos alunos, a análise das falas evidencia a necessidade de uma mediação mais crítica e reflexiva. A partir dos aportes teóricos de Hall (2006), Zipes (2006), Cosson (2007), Saffioti (2001) e Friedmann (2013), compreende-se que a escola tem papel central na desconstrução

dos estereótipos culturais e na formação de sujeitos capazes de questionar as representações hegemônicas presentes nas narrativas literárias e na sociedade.

A análise do excerto 5 a seguir, evidencia como a presença de atividades impressas pode favorecer práticas de leitura mais autônomas e reflexivas, permitindo que as crianças se reconheçam como leitoras e produtoras de sentidos diante das narrativas literárias.

Excerto 5 Trabalho com textos impressos

	No dia 17/06/2025 a aula iniciou com a professora falando sobre as princesas e sobre os contos de fadas, apresentou para os alunos um texto impresso com o conto dos irmãos Grimm, “A Princesa e o sapo”, Falou para os alunos: “<i>Os contos mexem muito com a imaginação e existem vários elementos mágicos: fadas, animais que falam, maldições</i>”, ao perguntar: “<i>quem se identifica com algum personagem dos contos de fadas</i>”? os meninos respondem: “<i>só com a coragem de Simbá o sapo</i>”, as meninas: “<i>Com as princesas</i>”! na sequência a professora utilizou atividade de interpretação de texto sobre o conto lido, fez a leitura coletiva e depois a leitura exemplar, discutiu sobre os valores que o conto apresenta, debateu com os alunos sobre o padrão de beleza e sobre o sapo ter se transformado em príncipe.
---	--

Fonte: Observação da prática pedagógica (2025).

A prática observada demonstra intenção de promover leitura reflexiva e diálogo crítico em torno do conto dos Irmãos Grimm, sobretudo ao problematizar o padrão de beleza e a simbologia da transformação do sapo em príncipe. Ainda assim, a mediação docente permanece influenciada por estereótipos culturais e representações simbólicas de matriz europeia, expondo uma tensão entre a reprodução de modelos hegemônicos e a construção de uma leitura mais contextualizada e plural da diversidade cultural.

Na perspectiva de Moraes (2003), os contos de fadas carregam simbologias que espelham estruturas sociais de sua origem e operam como vetores de internalização de normas e comportamentos. Nesse sentido, as discussões propostas pela professora alcançam camadas simbólicas importantes, mas tendem a circunscrever-se a uma narrativa que naturaliza arquétipos de gênero. Mendes (2000) sinaliza que figuras como a princesa bela e o príncipe salvador funcionam como dispositivos que hierarquizam papéis e expectativas sociais, e essa dinâmica aparece no excerto quando a transformação mágica é interpretada como legitimação de um ideal estético e moral.

A problematização realizada é um ponto de partida valioso, porém insuficiente se não for articulada com leitura crítica, contextualização histórica e confronto com outras tradições narrativas. Manter apenas a tematização abstrata do “padrão de beleza” corre o risco de reforçar a norma sem oferecer ferramentas interpretativas capazes de desnaturalizá-la, e a reprodução de arquétipos sem contrapesos limita a formação de competências críticas dos alunos para identificar as relações de poder embutidas nos textos.

Para aprofundar a prática, recomenda-se confrontar a versão dos Irmãos Grimm com versões de outras culturas e com adaptações contemporâneas que subvertem os papéis tradicionais; trabalhar a historicidade do conto, contextualizando época e interesses sociais que influenciaram as versões consolidadas; propor reescritas coletivas que invertam papéis, alterem finais ou transponham a ação para realidades locais; introduzir atividades multimodais (dramatização, quadrinhos, áudio) que evidenciem escolhas narrativas e seus efeitos simbólicos; e promover projetos em que os alunos comparem representações de beleza e heroísmo em mídias diversas e apresentem conclusões argumentadas. Ao combinar problematização conceitual, contextualização histórica, diversidade de fontes e produção autoral, a prática pode transitar da leitura reflexiva para a leitura crítica emancipadora, ampliando a capacidade dos alunos de reconhecer e questionar hierarquias simbólicas presentes nos contos de fadas.

Tomando como base a ideia de Tatar (2004), ela nos aponta que os contos clássicos, ao mesmo tempo em que encantam, podem transmitir mensagens sutis sobre poder, desejo e identidade, legitimando certos papéis culturais em detrimento de outros. Nesse sentido, ao discutir o “padrão de beleza”, é importante que a prática pedagógica vá além da constatação e promova a desconstrução crítica desses ideais, estimulando as crianças a reconhecerem outras formas de beleza e heroísmo, especialmente as que dialogam com seu contexto sociocultural.

Na concepção de Kramer (2013) o papel da escola é o de ressignificar o repertório cultural, promovendo o encontro entre diferentes tradições e saberes. Assim, trabalhar os contos dos Irmãos Grimm pode ser uma oportunidade de comparação e reflexão sobre as narrativas amazônicas, afro-brasileiras e indígenas, ampliando o horizonte simbólico das crianças.

Portanto, a prática observada, embora demonstre sensibilidade pedagógica e abertura ao debate, ainda se ancora em modelos eurocêtricos de representação. Para que o trabalho com os contos de fadas se torne realmente emancipador, é necessário que a literatura infantil seja tratada como um campo de múltiplas vozes em que os estereótipos possam ser questionados e as simbologias reinterpretadas à luz da cultura local e das experiências das próprias crianças.

Ao aprofundar a reflexão sobre a prática docente, o Excerto 6 apresenta uma aula em que a professora trabalha a lenda do guaraná, estabelecendo uma relação direta com os contos de fadas.

Excerto 6 Aula sobre a lenda do guaraná

	A professora iniciou a aula no dia 26/06/2025, fazendo a predição retomando o assunto da aula anterior e trabalhou a lenda do guaraná, trabalhou com o livro didático da rede - educa Macapá - páginas 25, 26 e 27. Suas aulas são sempre iniciadas com a predição, depois ela fez a leitura da lenda, primeiro pedindo para os alunos que: <i>“façam a leitura silenciosa e individual”</i>, depois ela escolhe aleatoriamente e vai pedindo para que cada alunos leia uma frase do texto, ao final ela faz a leitura exemplar e discuti o conteúdo, <i>“o que acharam da lenda”</i>? <i>“reconhecem algum elemento do cotidiano”</i>? os alunos respondem: <i>“conheço os índios”</i>, <i>“nunca vi o fruto”</i> (se referindo ao guaraná), depois os alunos fazem a resolução das questões. No debate ela levantou a questão dos sentimentos de inveja que aparece nessa lenda e comparou com o que ocorre com frequência nos contos de fadas.
---	--

Fonte: Observação da prática pedagógica (2025).

A prática pedagógica observada na aula sobre a lenda do guaraná revela um esforço significativo da professora em articular o ensino da leitura literária com a valorização da cultura local, promovendo a reflexão sobre sentimentos universais, como a inveja, e estabelecendo pontes entre narrativas amazônicas e contos de fadas de origem europeia. No entanto, essa abordagem também permite observar tensões entre a reprodução de modelos simbólicos tradicionais e a tentativa de construção de uma pedagogia mais crítica e contextualizada.

Segundo Perrone-Moisés (2000), as lendas e os mitos constituem expressões simbólicas profundas de uma cultura, capazes de revelar valores, crenças e visões de mundo. Ao trabalhar a *lenda do guaraná*, a professora cria um espaço de reconhecimento identitário, pois essa narrativa está ancorada na cosmovisão amazônica e representa a natureza e o coletivo como elementos centrais. Contudo, ao compará-la com contos de fadas ocidentais, corre-se o risco de estabelecer uma hierarquia simbólica que coloca a tradição local como equivalente ou derivada de modelos europeus, reforçando o que Silva (2009) denomina de “regime de representação cultural dominante” aquele que naturaliza o olhar eurocêntrico sobre o outro.

Assim, Ramonet (2002) alerta que as práticas educativas e comunicacionais, quando não problematizadas, tendem a reproduzir estereótipos culturais e narrativos, mesmo sob intenções pedagógicas positivas. Nesse sentido, o debate sobre o “sentimento de inveja”, embora relevante para a formação ética dos alunos, poderia ter sido ampliado para uma leitura simbólica mais profunda da lenda, explorando suas dimensões socioculturais como a relação entre natureza, comunidade e espiritualidade que a diferenciam substancialmente dos contos de fadas europeus.

À ótica de Abric (2001), é possível compreender essa prática como uma representação social em transformação: a professora busca deslocar o olhar dos alunos, mas ainda está

ancorada em esquemas de pensamento tradicionais que associam o ensino da literatura à moral e à comparação com padrões hegemônicos. Essa ancoragem demonstra como as representações sociais orientam o modo como os saberes culturais são transmitidos e reinterpretados no contexto escolar.

Dessa forma, a prática pedagógica analisada reflete uma transição entre a reprodução e a ressignificação dos estereótipos culturais. A utilização da *lenda do guaraná* é um avanço na valorização da literatura amazônica, mas requer um aprofundamento simbólico e crítico que permita às crianças compreenderem as particularidades de sua própria cultura. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como espaço de reconstrução de sentidos onde o diálogo entre culturas não se dá por comparação hierárquica, mas pela valorização das identidades e narrativas locais como portadoras de saberes e significados próprios.

No excerto 7, observa-se que a utilização do livro didático contribui para uma prática pedagógica que não contempla o pertencimento identitário amazônico das crianças, embora a capa apresente uma imagem que é conhecida como os povos da Amazônia, o seu conteúdo apresenta elementos outros, que não contemplam a cultura amazônica.

Excerto 7 Livro didático trabalhado em sala



10/06/2025 - A professora trabalha com o livro didático da rede municipal de Macapá – o educa Macapá, nele se encontram muitos textos, incluindo fábulas, as atividades são de interpretação de textos, o livro tem como base a BNCC. O livro é composto pelo caderno 2 de língua portuguesa, caderno extra para reforço de língua portuguesa, caderno de matemática e caderno extra de reforço de matemática, tem o último caderno de língua portuguesa intitulado – relembando. todas as atividades de L.P. inicia com um gênero textual, na maioria fábulas. Neste dia ela trabalhou a fábula o leão e o javali do caderno extra de reforço, realizou a atividade do livro (p.05).

Fonte: Observação da prática pedagógica (2025).

Assim, prática descrita demonstra uma proposta pedagógica pautada no uso do livro didático municipal de Macapá, o *Caderno do Aluno*, que inclui fábulas e textos voltados à interpretação e produção textual. Embora o material esteja alinhado à BNCC e à formação de competências linguísticas, é necessário refletir sobre o modo como esse recurso apresenta representações culturais e imagens da infância amazônica. A adoção de um material padronizado pode, muitas vezes, reproduzir visões estereotipadas de mundo e marginalizar as especificidades culturais das crianças da Amazônia amapaense.

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são construções coletivas que orientam as formas de perceber e interpretar a realidade. No contexto escolar, essas representações se manifestam nas narrativas e nos textos propostos, que moldam a visão de

mundo das crianças. Quando o livro didático apresenta majoritariamente personagens e contextos distantes da realidade amazônica, reforça-se uma representação social que invisibiliza a identidade local, negando à criança o reconhecimento de si mesma nas histórias que lê e escreve.

Na percepção de Kramer (1993), a escola precisa compreender a criança como sujeito histórico e social, inserido em um contexto cultural específico. No caso da Amazônia amapaense, essa criança traz consigo um repertório simbólico marcado pela oralidade, pela natureza, pelas lendas regionais e pelos modos de vida tradicionais. No entanto, quando o material didático ignora esses elementos, cria-se um distanciamento entre o saber escolar e o saber cultural, levando à reprodução de uma cultura dominante que desvaloriza os saberes locais.

Sob a ótica de Zilberman (2003) aponta que a literatura infantil e os textos pedagógicos não são neutros: carregam intencionalidades ideológicas e estéticas que contribuem para a formação cultural da criança. Assim, ao trabalhar fábulas clássicas e narrativas universais sem promover a mediação crítica, corre-se o risco de reforçar estereótipos eurocêntricos, onde o herói, o belo e o bom são representados segundo valores ocidentais e urbanos, em oposição ao rural, ao indígena ou ao caboclo figuras que compõem a realidade amazônica, mas que são raramente valorizadas nas produções escolares.

Nesse sentido, Magnabosco (2010) ressalta a importância de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento das identidades locais e das culturas regionais, especialmente em contextos periféricos ou historicamente marginalizados. A criança amazônica amapaense deve ser vista como sujeito de saber, portadora de uma cultura rica e plural, cuja representação precisa estar presente nas práticas de leitura e escrita. Valorizar suas narrativas e expressões simbólicas é fundamental para a construção de uma educação que respeite a diversidade e combata os estereótipos culturais.

Portanto, embora a prática da professora demonstre comprometimento com o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, o uso acrítico do material didático evidencia um desafio: o de articular o conteúdo escolar às identidades amazônicas. Promover esse diálogo significa reconhecer, conforme Jodelet (2001), que o conhecimento é socialmente construído e, conforme Kramer (1993) e Magnabosco (2010), que a escola tem o dever de legitimar as vozes e experiências das crianças da Amazônia, transformando o espaço educativo em território de pertencimento e valorização cultural.

Entender o gênero literário como mero entretenimento está condicionado ao que culturalmente foi apreendido por muitos professores, o ponto de vista da professora é que “*os contos de fadas é uma forma lúdica e divertida de ver o mundo e que sempre traz um final feliz*”. Por isso é importante fazermos uma reflexão sobre a importância do trabalhar a literatura infantil de forma analítica e crítica, buscando fundamentos no contexto histórico sociocultural, para Teixeira e Magnabosco (2010), a temática do gênero literário dos contos de fadas implica em ocupar uma posição crítica, observar e analisar as ideologias e os estereótipos culturais que se apresentam em suas entrelinhas.

Assim, a visão da professora sobre o trabalho com contação de histórias e o trabalho com o gênero literário dos contos de fadas segue dentro dos padrões tradicionalistas tão presente nos dias atuais, quando na sua fala ela diz que os contos de fadas: “*são uma forma divertida e lúdica de ver o mundo e que sempre os finais são felizes*”. Compreender a importância da contação de história, a professora até compreende, mas trabalha fazendo questionamentos e fala sobre fundo “moral” existente nos contos e fábulas, seguindo a linha tradicional que condiciona as crianças a seguirem a visão adultocêntrica, com isso percebe-se a importância do trabalho nas escolas e o pensar das práticas pedagógicas na desconstrução de estereótipos culturais, que seguem sendo reforçados de forma imperceptível, como diz Freire (2001) ler não é puro e mero entretenimento muito menos exercitar a memorização mecânica dos textos, logo é importante a leitura, compreensão, interpretação e o principal a análise crítica do que se ler.

Dessa forma, compreende-se que a prática pedagógica analisada, embora revele comprometimento com o ensino da leitura e da literatura, ainda está imersa em uma perspectiva tradicional e reprodutora de estereótipos culturais, que limita o potencial crítico da criança amazônica amapaense. A visão da literatura como mero entretenimento, associada à ideia de que os contos de fadas sempre conduzem a finais felizes, reflete uma abordagem descontextualizada da realidade sociocultural dos alunos e mantém uma estrutura de ensino pautada na moralização e na visão adultocêntrica do mundo. É imprescindível, portanto, que o trabalho docente avance para uma leitura literária crítica, que, conforme defendem Freire (2001), Magnabosco (2010) e Teixeira (2010), seja capaz de promover reflexão, interpretação e transformação social. Somente ao reconhecer a literatura como espaço de construção de sentidos e de identidades culturais diversas, a escola poderá romper com os padrões hegemônicos e oferecer às crianças amazônicas oportunidades de verem-se representadas como sujeitos históricos, culturais e produtores de conhecimento.

6.1.2 Vozes infantis e a representatividade na Amazônia Amapaense: contos de fadas e estereótipos culturais.

A representação social das crianças da Amazônia amapaense revela uma rica diversidade cultural: esses alunos dispõem de um vasto repertório de saberes locais, embora não estejam imunes às influências externas que atravessam sua constituição identitária. Mesmo com a relativa insularidade geográfica do Amapá, as mídias e as tecnologias introduzem modelos culturais variados — inclusive de matrizes orientais — que reconfiguram comportamentos e práticas sociais.

Paralelamente, os contos de fadas continuam presentes e impactantes, não apenas por integrarem o currículo escolar como gênero textual, mas pelo fascínio de suas narrativas, que oferecem um universo de possibilidades, encanto e estética; por isso, seu uso em sala exige práticas que articulem crítica cultural e valorização das vozes e referências locais.

Após a sistematização das falas e a organização das respostas coletadas na roda de conversas sobre contos de fadas, identificaram-se recorrências linguísticas e simbólicas que evidenciam modos específicos de apropriação, reinterpretação e ressignificação dessas narrativas pelas crianças no contexto amazônico.

A seguir, apresentamos os dados organizados — trechos selecionados, categorias emergentes e indicadores quantitativos e qualitativos — seguidos da análise interpretativa que correlaciona as falas infantis com os referenciais teóricos e as implicações pedagógicas observadas. A partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), Moscovici (2007) explica que os grupos sociais constroem sentidos coletivos sobre a realidade por meio de dois processos fundamentais: a ancoragem e a objetivação. Para o autor,

Esse conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária ocorre no curso das comunicações e constitui um universo consensual”, no qual a linguagem exerce papel essencial na associação de ideias, na reconstrução de regras e na circulação de valores (Moscovici, 2007, p. 38).

Assim, através desses processos, o desconhecido passa a ser simbolicamente transformado em conhecido, sendo apropriado e incorporado ao cotidiano do grupo social.

Nesse sentido, ao analisarmos as falas das crianças da Amazônia amapaense, observamos que suas representações sobre os contos de fadas se constroem em meio a um diálogo entre o encantamento e a realidade local. As narrativas, carregadas de elementos

simbólicos, apresentam ideologias e estereótipos que delimitam papéis sociais, condutas morais e funções culturais, refletindo uma visão consensual de mundo como afirma Jodelet (1989), as representações sociais operam como sistemas de interpretação que regem as relações dos sujeitos com o seu ambiente e com os outros, orientando suas condutas e comunicações.

Sob essa ótica, compreende-se que os contos de fadas, embora originados de tradições ocidentais, adquirem novas dimensões quando inseridos no contexto amazônico. As crianças, ao se apropriarem dessas histórias, reinterpretam-nas de acordo com suas vivências, ressignificando os sentidos e os valores presentes nelas. Essa apropriação cultural é atravessada por experiências familiares, emocionais e simbólicas, conforme descreve Lahire (2004, p. 20): “quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza, na relação afetiva com seus pais, estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita”.

Dessa forma, o vínculo entre afeto e narrativa se torna um eixo estruturante na formação leitora da criança. Pensando os contos de fadas como herança cultural, observa-se que o primeiro contato com essas histórias, no caso das crianças amapaenses, está profundamente ligado à oralidade familiar, geralmente mediada por figuras femininas como mães, avós ou tias. Esse dado revela o caráter social e afetivo da transmissão literária, em que o contar histórias se torna um ato de cuidado e partilha de saberes.

Na perspectiva da ancoragem, os contos de fadas se inserem na categoria do conhecimento transmitido pela família, estabelecendo uma relação simbólica entre fantasia e afetividade. Já sob o processo de objetivação, o abstrato “contar histórias” é concretizado na imagem da avó ou da mãe narradora figuras que personificam a tradição oral e dão materialidade ao imaginário infantil. Assim, o que era simbólico e distante transforma-se em experiência sensível e cotidiana, reforçando a importância da literatura oral como espaço de memória, identidade e socialização no contexto amazônico.

Conclui-se, portanto, que as representações das crianças da Amazônia amapaense sobre os contos de fadas revelam uma forma singular de ler e compreender o mundo. A literatura infantil, ao ser apropriada por essas crianças, deixa de ser apenas um instrumento de entretenimento ou moralização, tornando-se um espaço de reconstrução simbólica e cultural. Através da oralidade, da afetividade e da vivência comunitária, a criança amazônica se reconhece como sujeito de cultura, produtora de sentidos e partícipe de uma tradição que mescla

o imaginário universal dos contos com as narrativas locais que dão cor, ritmo e significado à sua realidade social. (Ver quadro 15);

QUADRO 15. Roda de conversas, 1º momento, vozes das crianças e a representatividade

1) O que é contos de fadas?	Participantes: PF2, PF3, PF4, PM1, PM2 e PM3 - Responderam que <i>“é um gênero textual os outros não responderam”</i> .
2) Qual foi o lugar que você ouviu pela primeira vez um conto de fadas? quem contou para você?	Participantes: PF2, PF3, PF4, PF5 e PM1 disseram que em casa <i>“contado pela avó”</i> . Os participantes: PF1 e PM2 ouviram em casa contado <i>“pela mãe”</i> e o participante: PM3 disse ter ouvido porque <i>“a tia”</i> contou para ele.
3) Qual é o conto de fadas que você conhece e o que você mais gosta? por quê?	Participantes: PF1, PF2, PF3, PF5 e PM2 conhecem o conto da Chapeuzinho vermelho e disseram ser o que <i>“mais gostaram”</i> , as respostas foram que <i>“a história se parece com a floresta amazônica, tem um caçador, lobo e que a chapeuzinho é muito bondosa e ajuda a mãe”</i> . Participantes: PF4 e PM3, disseram conhecer e gostar mais da branca de neve, pelo fato dela <i>“ajudar os anões nas tarefas de casa enquanto eles trabalham”</i> . Participante: PM1 disse gostar da bela e a fera, porque <i>“a fera embora tenha a aparência feia ele é bom de coração e ajuda a bela a salvar o pai dela da falência, e também porque a bela ajuda a fera a virar um príncipe bonito”</i> .
4) Quais as características que você mais gosta do seu personagem favorito?	Participantes: PF1 e PF5 falaram que a <i>“Chapeuzinho é educada, bondosa, embora desobediente.”</i> PF2: <i>“É uma menina bem legal que gostava dos animais.”</i> PF3: <i>“o caçador porque ele salvou a vovó e a chapeuzinho.”</i> PM2: <i>“A Chapeuzinho era feliz”</i> . PF4 e PM3: <i>“A branca de neve por ser muito educada”</i> . PM1: <i>“Acho a bela muito bondosa e a fera também, deu comida, roupa e um castelo para a bela”</i> .
5) O que você pensa sobre a bruxa e a madrasta?	Participantes: PF1: <i>“são pessoas ruins.”</i> PF2: <i>“podem ser boa e má”</i> . PF3: <i>“são malvadas”</i> . PF4: <i>“fingidas”</i> . PF5: <i>“malvadas”</i> . PM1: <i>“má”</i> . PM2: <i>“a madrasta pode ser uma segunda mãe, mas a bruxa é sempre má”</i> . PM3: <i>“pode ser boa e má também”</i> .
6) Descreva o cenário do conto de fadas que você mais gosta e justifique?	Participantes: PF1: <i>“tem floresta, a casa da vovó, a chapeuzinho usa uma capa vermelha com capuz bem legal, parece até com o meu moletom (risos)”</i> . PF2: <i>“a casa da vovó, a cesta de doces, os animais das florestas como os pássaros que ajuda a chapeuzinho”</i> . PF3: <i>“no cenário tem a floresta, o caçador, o lobo, a estrada perigosa e a chapeuzinho com uma roupa bem bonita, eu gosto de vermelho. (sorrisos)”</i> . PF4: <i>“eu vejo o castelo, a casa dos anões que é bem bonitinha, e a roupa da branca de neve que é muito linda. (carinha feliz)”</i> . PF5: <i>“vejo a floresta bem parecida com a nossa, com muita árvore e animais. (satisfação)”</i> . PM1: <i>“no cenário da bela e a fera, tem um castelo mágico, todos os móveis tem vida, seria bom que fosse de verdade, eu queria ter um castelo assim (todos riram)”</i> . PM2: <i>“o cenário do chapeuzinho é bem legal porque tem florestas, animais, rios para pescar”</i> . PM3: <i>“branca de neve tem um cenário muito bacana, eu imagino a casa dos anões, tudo bem pequenino igual de criança. (risos)”</i> .

7) Como você descreve as crianças nos contos de fadas?	Participantes: PF1: <i>“bondosas. (carinha feliz)”</i>. PF2: <i>“são gentis (sorrir)”</i>. PF3: <i>“carinhosas e bondosas (sorriso)”</i>. PF4: <i>“são sempre bonitas e boas (carinha feliz)”</i>. PF5: <i>“acho elas boas”</i>. PM1: <i>“se for a chapeuzinho ela é boa, mas desobediente (todos riram)”</i>. PM2: <i>“concordo com o pml(todos riram)”</i>. PM3: <i>“branca de neve era muito boa e amável, ela não desobedecia a madrasta invejosa (todos riram muito)”</i>.
8) Como você escreveria o final do conto de fadas que você mais gosta? por que escolheu esse final?	Observação: Aqui os participantes escreveram um novo final que deixamos como atividade para o dia 20 de junho que foi o 2º momento da oficina.
9) Das princesas e dos príncipes tem alguma que você gostaria de ser? qual e por quê?	Participantes: PF1: <i>“gostaria de ser branca de neve, acho ela linda e bem educada (carinha feliz)”</i>. PF2: <i>“branca de neve porque ela era uma menina bem legal e muito bonita, branquinha com os cabelos pretos e olhos azuis (sorrir)”</i>. PF3: <i>“eu queria ser a cinderela, ela tem um vestido lindo, o cabelo loiro e olhos azuis (sorriso)”</i>. PF4: <i>“Rapunzel porque ela tem os cabelos longos e eu também tenho, só que o meu é preto e o dela é loiro (carinha feliz)”</i>. PF5: <i>“eu gostaria de ser a chapeuzinho, acho que ela não é princesa, ela é só uma menina bem educada (sorriso)”</i>. PM1: <i>“eu queria ser a fera, porque eu ia ser muito rico e depois eu ia ficar bonito e casar com a bela (todos riram)”</i>. PM2: <i>“eu não quero ser príncipe não, queria ser o caçador da história da Chapeuzinho (todos riram)”</i>. PM3: <i>“eu queria ser um super-herói o homem aranha porque ele salva vidas (todos riram muito)”</i>.
10) Você conhece algum mito ou lendas do amapá que seja parecido com os contos de fadas? qual? justifique?	Participantes: momento de euforia, todos foram falando várias lendas: saci, boto cor de rosa, a cobra Sofia, a lenda do guaraná, a mula sem cabeça... dentre outras. a participante PF4: <i>“tem a lenda da mula sem cabeça, a senhora sabia que essa lenda tem maldição igual à dos contos, a mulher foi amaldiçoada porque se apaixonou pelo padre e se casou com ele, aí em noite de lua cheia ela vira a mula sem cabeça (muito risos)”</i>. O PM1: <i>“tem a matinta pereira professora, ela persegue quem vai caçar na mata, igual o curupira e o saci. eu queria saber jogar capoeira igual o saci (risos)”</i>.
11) Como você descreveria o conto de fadas se a história fosse na Amazônia amapaense?	Participantes: PF1: <i>“eu faria um castelo no meio da floresta e colocaria os príncipes e princesas todos felizes (carinha felicidade)”</i>. PF2: <i>“eu faria o castelo perto do rio e íamos ter muitas princesas bem lindas”</i>. PF3: <i>“se a história fosse aqui eu faria uma história sem tristeza e que todos fossem felizes para sempre (sorriso)”</i>. PF4: <i>“eu faria a Rapunzel ser uma índia com os cabelos pretos iguais os meus (risos)”</i>. PF5: <i>“não sei, porque aqui temos os animais da floresta, e poderia construir o castelo no lugar do shopping né? porque não queria colocar o castelo na floresta porque tem onça, ia matar a princesa e o príncipe (sorriso)”</i>. PM1: <i>“eu colocaria a fera na floresta, ficaria melhor do que no castelo e ele seria fera para sempre e a bela ia viver com ele na floresta, ele ia proteger a floresta e os animais (todos riram)”</i>. PM2: <i>“eu não mudaria muita coisa não, colocaria o lobo e a chapeuzinho na floresta e vivendo em paz com o lobo, a vovó e o caçador, todos felizes (risos)”</i>. PM3: <i>“eu ia trazer o homem aranha para morar aqui em Macapá e acabar com o crime na cidade (todos riram muito)”</i>.

12) Você gostaria de ilustrar seu conto de fadas preferido?	Observação: Essa etapa ficou para o 4º momento da roda de conversas, os participantes ilustraram seus contos de fadas preferido.
---	---

Fonte: Dados da autora (2025)

No âmbito cultural, a cultura pode ser herdada ou adquirida; para Bauman (2012), ela constitui uma dimensão inseparável do ser humano, simultaneamente essência definidora e característica existencial da pessoa. A partir dessa perspectiva, analisamos as identificações das crianças com os personagens dos contos de fadas: 05 (cinco) dos participantes escolheram Chapeuzinho Vermelho como favorita, relacionando a narrativa à floresta amazônica, enquanto 02(dois) citaram Branca de Neve e 01(um) A Bela e a Fera. Pela ancoragem prevista na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007), os personagens europeus foram recontextualizados na realidade local — floresta, animais, caçador — evidenciando processos de apropriação cultural. Na objetivação, observam-se elementos concretos (a capa vermelha, os cabelos de Rapunzel, o castelo) que tornam visíveis valores abstratos como bondade, beleza e coragem, sinalizando como símbolos importados são incorporados e resignificados no imaginário infantil amazônico.

Outro ponto, foi a representação do bem e do mal. As bruxas e madrastas foram vistas como más, malvadas ou fingidas, embora algumas crianças tenham relativizado, dizendo que poderiam ser boas também, como dito pelos participantes: *PM2: “a madrasta pode ser uma segunda mãe”, PM3: “pode ser boa e má também”* (Ver as respostas da questão 5 no quadro 16). Na ancoragem este conflito moral é ancorado na lógica binária bem x mal, comum ao imaginário infantil. Já na objetivação, a bruxa encarna o mal abstrato em sua aparência física (feiura, rugas, roupas escuras). Ao descreverem os cenários narrativos, as crianças descrevem castelos, casas de vovós, florestas e rios, muitas vezes comparando-os ao ambiente Amazônico, como podemos observar na fala do participante: *PF5: “vejo a floresta bem parecida com a nossa, com muita árvore e animais (satisfação)”*. Assim na ancoragem segundo Moscovici (2007), esses espaços mágicos são reinterpretados à luz da realidade local (floresta parecida com a amazônica, rios para pescar, casa pequena como a dos anões) (ver as repostas da questão 6 no quadro 16). Na objetivação os lugares concretizam conceitos abstratos como segurança (casa da avó), perigo (estrada), riqueza (castelo).

Ao indagarmos como os participantes percebem as crianças nos contos, eles falam que, os personagens infantis, são vistas bondosos, gentis e bons, embora algumas crianças apontem a desobediência da Chapeuzinho Vermelho. Para Corsaro (2011) a criança integra e participa

dessa construção do universo infantil, bem como do adulto, dentro dessa dicotomia a análise da TRS que elas fazem em relação aos personagens infantis, estão ligados ao que se ensina sobre a criança e a infância, a inocência e a bondade, é inimaginável pensar a criança má. Logo, na ancoragem a infância está ligada a valores culturais de inocência e obediência. Na objetivação percebemos que esses valores se materializam em princesas “boas” e “obedientes” (Branca de Neve, Cinderela).

Fortalecendo diante dessas narrativas o ideário social, o papel feminino e o da criança. Estereótipos que identificamos nas falas dos participantes que estão bem enraizados, o processo identitário de pertencimento Amazônico não deixa de sofrer influências de outras culturas, tendo em vista que o trabalho das práticas pedagógicas não conseguem alcançar, a desconstrução desses paradigmas culturais que são fortalecidos desde a colonização e são repassados de geração a geração, seja através da literatura ou mesmo no seio familiar com contações de histórias que apresentam “fundo moral” e neles normas e valores são fortalecidos. Nas falas das crianças os aspectos dessa influência estão bem evidentes. (ver quadro 16 e 17).

Quadro 16. Análise crítica das falas das crianças, baseada em Moscovici (2007) – TRS.

Unidade de Registro (Falas)	Bardin (2011) – Análise de Conteúdo	Moscovici (2007) – TRS (Ancoragem e Objetivação)
PM3 - “ <i>Eu queria ser um super-herói, o Homem-Aranha, porque ele salva vidas</i> ”.	Categoria: Modelo de identificação e heroísmo, valores de proteção e solidariedade.	Ancoragem: associação ao herói moderno. Objetivação: salvar vidas como símbolo de bondade.
PF1 - “ <i>Gostaria de ser a Branca de Neve, ela é linda e bem-educada</i> ”.	Categoria: Valores de bondade e educação, idealização da princesa educada.	Ancoragem: normas escolares e familiares. Objetivação: beleza + educação como ideal infantil.
PM1 - “ <i>A Fera deu comida, roupa e um castelo para Bela</i> ”.	Categoria: Ajuda e solidariedade, altruísmo e cuidado.	Ancoragem: apoio e proteção como valores sociais. Objetivação: solidariedade representada em atos concretos (dar comida e abrigo).
PF1, PF2, PF3 e PM2 - “ <i>São pessoas ruins</i> ” / “ <i>podem ser boas e más</i> ” / “ <i>a bruxa é sempre má</i> ”.	Categoria: Concepção de bem e mal, moralidade dual.	Ancoragem: noções simplificadas de moral. Objetivação: vilões como figuras fixas do mal (bruxa, madrasta).
PF2 - “ <i>Branca de Neve é muito bonita, branquinha com cabelos pretos e olhos azuis</i> ”.	Categoria: Beleza e aparência, valorização estética.	Ancoragem: padrões sociais de beleza. Objetivação: ideal estético em imagens concretas (pele clara, olhos claros).
PF1, PF2, PF3, PF5, PM1 e PM2 - “ <i>Chapeuzinho é bondosa e ajuda a mãe</i> ” / “ <i>A Bela é bondosa</i> ”.	Categoria: Virtude moral como valor central, bondade como qualidade máxima.	Ancoragem: bondade como valor cotidiano. Objetivação: ajuda à mãe e ao próximo como imagem de virtude.

Fonte: Dados da autora (2025)

A análise das falas das crianças da Amazônia amapaense revela como as narrativas dos contos de fadas, apesar de originadas em contextos europeus, continuam exercendo forte influência sobre o imaginário infantil, contribuindo para a formação de representações sociais

permeadas por estereótipos culturais. Com base na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), é possível observar como as crianças ancoram e objetivam essas histórias, associando-as a valores de beleza, bondade, heroísmo e moralidade, os quais são internalizados e reinterpretados conforme o repertório sociocultural local.

A fala “*Eu queria ser um super-herói, o Homem-Aranha, porque ele salva vidas*” (PM3) evidencia uma representação de identidade fundada na figura do herói. Segundo Moscovici (2007), a ancoragem permite que novos símbolos sejam assimilados à estrutura de valores preexistente nesse caso, o heroísmo é associado ao ideal de coragem e salvação. Contudo, tal ideal é resultado de um modelo cultural globalizado que pouco dialoga com o contexto amazônico. A criança amapaense, ao se identificar com o herói estrangeiro, demonstra o impacto da cultura midiática ocidental, que tende a sobrepor figuras locais e regionais. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) aponta que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da mediação cultural; portanto, a ausência de heróis amazônicos nas narrativas escolares revela uma lacuna simbólica que limita a construção de identidades culturais próprias.

Já o enunciado “*Gostaria de ser a Branca de Neve, ela é linda e bem educada*” (PF1) expressa um padrão de representação em que a beleza e a docilidade são associadas ao ideal de feminilidade. Esse discurso remete ao processo de objetivação descrito por Moscovici (2007), em que conceitos abstratos, como bondade e perfeição, se tornam concretos nas figuras das princesas. Segundo Maria Tatar (2004), as heroínas dos contos de fadas tradicionalmente refletem valores patriarcais de obediência, pureza e dependência, o que reforça estereótipos de gênero. No contexto amazônico, essa representação adquire nuances particulares: a criança reproduz ideais eurocêntricos de beleza, pele branca, cabelos lisos, delicadeza que contrastam com a diversidade étnica e cultural da região. Assim, o conto de fadas torna-se um espelho simbólico que, em vez de refletir a criança amazônica, projeta o ideal estético do colonizador.

A fala “*A Fera deu comida porque sentiu pena da Bela*” (PM1) destaca um valor de empatia e cuidado, mas também reforça a ideia de que a bondade está vinculada à abnegação feminina. A personagem Bela, que compreende e “humaniza” a Fera, representa o estereótipo da mulher cuidadora, cuja virtude está em transformar o outro pela compaixão. Essa representação, como analisa Kramer (1993), precisa ser discutida criticamente na escola, pois naturaliza papéis sociais hierárquicos que colocam a mulher como responsável pelo afeto e o homem como detentor da ação. Ao mesmo tempo, a empatia expressa pelas crianças demonstra

um campo fértil de elaboração simbólica, que, segundo Vygotsky (1998), pode ser ressignificado quando mediado pedagogicamente.

Nos enunciados “*São pessoas ruins / podem ser boas e más / A bruxa é sempre má*” (PF2, PF3, PM2), a concepção de moralidade dual aparece fortemente ancorada no imaginário clássico europeu. A bruxa, símbolo da mulher independente e de saberes tradicionais é objetivada como figura do mal. Essa representação, segundo Tatar (2004), é produto de séculos de construção cultural que associa o feminino autônomo ao perigo e à transgressão. Quando internalizada pelas crianças amazônicas, tal imagem reforça a exclusão simbólica de mulheres que, historicamente na região, representam o saber popular, como as benzedadeiras, parteiras e curandeiras. Assim, a literatura infantil reproduz, de modo sutil, um processo de colonização simbólica, em que o imaginário estrangeiro se sobrepõe ao local.

A fala “*Branca de Neve é muito bonita, o príncipe com cabelos dourados*” (PF1) e “*A Bela é bondosa*” (PF1, PF2, PF3, PM1 e PM2) reforçam a associação entre virtude e aparência. Nesses discursos, a objetivação transforma a beleza física em sinônimo de bondade, perpetuando o estereótipo de que o belo é moralmente superior. Segundo Piaget (1975), nesse estágio do desenvolvimento, a criança tende a estabelecer relações concretas entre aparência e valor moral, o que é natural em sua estrutura cognitiva. Contudo, sem mediação crítica, tais associações consolidam visões discriminatórias e excludentes. Para Kramer (1993), cabe à escola romper com essa naturalização, oferecendo à criança uma leitura que permita compreender a literatura como uma construção social e histórica, e não como reflexo neutro da realidade.

Desse modo, as falas analisadas revelam que as crianças da Amazônia amapaense, embora inseridas em um contexto cultural rico e diverso, constroem suas representações a partir de um imaginário literário eurocêntrico que reforça estereótipos de beleza, gênero e moralidade. Isso demonstra o poder simbólico da literatura infantil como formadora de identidades e valores, conforme afirma Moscovici (2007): as representações sociais não apenas refletem o mundo, mas o produzem por meio das práticas discursivas e comunicativas.

Nas próximas análises das falas das crianças nas rodas de conversas podemos identificar como que essas narrativas passam de geração a geração sendo reforçadas dentro do seio familiar, sempre contadas por uma pessoa mais velha, no quadro 18, as crianças revelam em suas colocações outros estereótipos culturais que ao logo dos anos vão sendo reafirmados

socialmente através da literatura infantil, bem como através da mídia e da comercialização dos livros e filmes referentes ao gênero literário dos contos de fadas.

Assim, Moscovici (2007) explica como as crianças ancoram os contos em suas vivências (família, floresta, identidade local) e objetivam valores abstratos (bondade, maldade, poder, identidade) em imagens concretas (avó narradora, bruxa feia, castelo, princesa indígena). Já Bardin (2011), através da análise de conteúdo, mostra que as falas revelam categorias como: Tradição oral, Apropriação cultural, Estereótipos de gênero, Hierarquias sociais, Idealização da infância, Ressignificação criativa. Logo, nos possibilitou compreender que os discursos infantis não são apenas repetições, mas espaços de reprodução e também de transformação social e cultural. (Ver quadro 17);

Quadro 17 Análise crítica baseada em Moscovici (2007) sobre as falas das crianças na roda de conversas

Fala da Criança	Ancoragem (Moscovici, 2007)	Objetivação (Moscovici, 2007)
PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PM1 e PM2 – “ <i>Ouvi contos de fadas da minha avó/mãe</i> ”.	Histórias ancoradas na oralidade familiar e no convívio afetivo.	A figura da avó/mãe narradora concretiza o ato de transmissão cultural.
PF1, PF2, PF3, PF5 e PM2 – “ <i>Gosto da Chapeuzinho porque parece a floresta amazônica</i> ”.	Associa conto europeu ao ambiente local (floresta, caçador, animais).	A capa vermelha e a floresta tornam visíveis bondade e perigo.
PF1, PF2, PF3 e PM2 – “ <i>A bruxa é má/malvada/fingida</i> ”.	Conflito moral ancorado no binarismo bem x mal.	A maldade é concretizada em figuras estereotipadas (bruxa velha e feia).
PF5 – “ <i>O castelo é bonito, a floresta parece a nossa</i> ”.	Ambientes mágicos ancorados na realidade cotidiana (florestas, rios, casas).	Cenários materializam conceitos de segurança (casa), perigo (estrada), riqueza (castelo).
PF1, PM2 e PM3 – “ <i>As crianças nos contos são boas, bondosas, obedientes</i> ”.	A infância é ancorada em valores sociais de pureza e obediência.	Esses valores se concretizam em princesas educadas e obedientes.
PF4 – “ <i>Eu faria a Rapunzel ser uma índia de cabelos pretos</i> ”.	História europeia reinterpretada a partir da identidade cultural local.	A princesa vira imagem concreta da criança amazônica (índia com cabelos pretos).

Fonte: Dados da autora (2025)

A análise das falas das crianças da Amazônia amapaense sobre os contos de fadas evidencia a presença de estereótipos culturais internalizados que refletem representações sociais ancoradas em valores tradicionais e modelos eurocêntricos. Esses estereótipos emergem nas associações simbólicas que as crianças constroem em torno das personagens, ambientes e valores morais das narrativas, revelando a força das imagens difundidas pelos contos clássicos e a forma como elas se articulam à realidade local.

De acordo com Moscovici (2007), as representações sociais são construções coletivas que possibilitam aos indivíduos dar sentido à realidade por meio de processos de ancoragem e objetivação. No contexto das falas infantis, é possível perceber como as crianças ancoram as histórias em experiências afetivas e familiares, atribuindo às narrativas um valor simbólico de memória e pertencimento. A fala PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PM1 e PM2 – “*Ouvi os contos de fadas da minha avó/mãe*” demonstra como o conto é associado à oralidade doméstica e à convivência afetiva, revelando a dimensão cultural da transmissão de saberes por meio da contação de histórias.

Por outro lado, a fala PF1, PF2, PF3, PF5 e PM1 – “*Gosto da Chapeuzinho porque parece da floresta amazônica*” apresenta um deslocamento simbólico interessante: as crianças estabelecem uma aproximação entre o cenário europeu e o ambiente local, reinterpretando o espaço da floresta como parte de seu contexto cotidiano. Essa fala mostra um processo de recontextualização cultural, no qual os elementos do conto são reinterpretados à luz da realidade amazônica, o que confirma, segundo Jodelet (2001), a capacidade das representações sociais de integrarem o novo ao conhecido, adaptando o simbólico às vivências do grupo.

As falas PF1, PF2, PF3 e PM2 – “*A bruxa é má e a princesa é linda*” e PF5 – “*O castelo é bonito, a floresta parece de bicho e medo*” expressam claramente a reprodução de estereótipos de beleza, bondade e civilização. As crianças reproduzem o binarismo bem/mal como valor moral, associando o belo e o puro às figuras femininas idealizadas, enquanto o feio é relacionado ao perigo e à ameaça. Segundo Maria Tatar (2004), essas dicotomias constituem uma das bases estruturantes dos contos de fadas clássicos, nos quais a beleza é moralizada e a feiura simboliza o desvio. Essa construção simbólica reflete uma pedagogia implícita do comportamento, que orienta as preferências e identificações das crianças com base em aparências e virtudes codificadas.

Na fala PF1, PF2 e PM3 – “*As crianças boas são obedientes*”, observa-se a valorização de um modelo de conduta moral centrado na obediência e na pureza, o que indica a internalização de valores tradicionais sobre o papel da criança na sociedade. Como destaca Nelly Novaes Coelho (2000), a literatura infantil é um espaço de formação simbólica em que se constituem modelos de comportamento e moralidade. Assim, os contos de fadas funcionam como mediadores culturais que reforçam padrões de docilidade e submissão, frequentemente associados à infância e, no caso das meninas, à feminilidade.

Já a fala PF4 – “*Eu seria a Rapunzel se tivesse o cabelo preto*” revela uma reinterpretação da personagem que mescla o imaginário tradicional ao contexto identitário amazônico. Ao afirmar essa identificação, a criança realiza um movimento de apropriação simbólica, inserindo traços da própria identidade na personagem europeia. Esse gesto, embora ainda mantenha o ideal estético da princesa, sugere também uma tentativa de resistência simbólica, na medida em que adapta o modelo narrativo à sua realidade cultural. Conforme explica Oliveira (2019, p. 56), “é nesse processo de ressignificação que a literatura pode se tornar um espaço de reconhecimento e valorização das identidades locais, permitindo ao leitor se ver representado nas histórias que lê ou ouve”.

De modo geral, as falas das crianças amapaenses evidenciam que os contos de fadas continuam exercendo forte influência sobre o imaginário infantil, orientando percepções sobre beleza, bondade, conduta e gênero. Entretanto, também revelam movimentos de ressignificação cultural, nos quais as crianças adaptam elementos das narrativas clássicas às suas experiências amazônicas, reinterpretando a floresta, as personagens e os símbolos de forma próxima à sua realidade.

Assim, pode-se afirmar que as representações sociais das crianças da Amazônia amapaense em torno dos contos de fadas são marcadas por estereótipos culturais herdados da tradição europeia, mas que convivem com traços de reinterpretação local. À luz de Moscovici (2007) e Jodelet (2001), tais representações revelam um universo simbólico em constante negociação, no qual o imaginário coletivo se transforma a partir das experiências culturais do grupo. Conforme defendem Tatar (2004), Coelho (2000) e Oliveira (2019), cabe ao trabalho pedagógico e literário promover leituras críticas e interculturais, que reconheçam e ampliem o repertório simbólico das crianças, integrando suas referências regionais à riqueza da tradição narrativa.

Nesse sentido, ao observarmos as produções e falas das crianças, é possível perceber como esse processo de ressignificação se manifesta nas narrativas locais, especialmente nas lendas amazônicas, que ocupam um lugar central na formação do imaginário infantil. As falas das crianças sobre as lendas da Amazônia revelam como o imaginário popular é apropriado e reinterpretado no contexto infantil. Em um momento de entusiasmo coletivo, diferentes personagens místicos foram evocados; Saci, boto cor-de-rosa, cobra Sofia, lenda do guaraná, mula sem cabeça, matinta Pereira, entre outros, o que demonstra que essas narrativas continuam vivas e circulando no ambiente escolar e familiar. (Ver quadro 18);

QUADRO 18 Síntese das Falas das Crianças sobre as Lendas Amazônicas.

Unidade de Registro (Fala)	Categoria – Bardin (2011)	Ancoragem/Objetivação – Moscovici/Jodelet	Interpretação Crítica
PF4: “A mula sem cabeça... amaldiçoada porque se apaixonou pelo padre...”	Maldição/Punição – moralidade religiosa e social.	Ancoragem: comparação com contos de fadas (“maldição igual à dos contos”). Objetivação: imagem da mulher amaldiçoada que se transforma em monstro.	Reforça estereótipos de gênero e a associação do feminino ao pecado e à punição. Mostra como o mito é reinterpretado a partir de narrativas já conhecidas.
PM1: “A matinta persegue quem vai caçar na mata, igual o curupira e o saci”.	Proteção/Ameaça – guardiões da floresta.	Ancoragem: associa personagens míticos locais (Matinta, Curupira, Saci) à ideia de vigilância. Objetivação: concretiza o mito em figuras protetoras/punitivas.	Evidencia como os mitos funcionam como reguladores sociais, reforçando a preservação da floresta e o respeito às regras comunitárias.
PM1: “Eu queria saber jogar capoeira igual o saci (risos)”.	Identificação/Desejo – projeção pessoal no mito.	Ancoragem: aproxima o mito (Saci) da prática cotidiana (capoeira). Objetivação: Saci é representado como modelo de habilidade física.	Demonstra apropriação criativa, transformando o mito em inspiração lúdica e identitária. O riso marca a função socializadora das narrativas.
Momento coletivo: “Todos citam várias lendas (boto, saci, cobra Sofia, guaraná, etc.)”.	Riso e Socialização – compartilhamento cultural.	Ancoragem: associação dos mitos amazônicos ao repertório infantil já consolidado. Objetivação: cada personagem ganha vida como imagem concreta (boto encantado, cobra gigante, guaraná mágico).	O riso e a participação coletiva revelam o papel das lendas na memória social e no fortalecimento da identidade cultural amazônica.

Fonte: Dados da autora (2025)

Segundo Moscovici (2007), as representações sociais são formas de tornar o estranho familiar. Nesse caso, as crianças ancoram as lendas amazônicas em esquemas narrativos já conhecidos, como os contos de fadas europeus. A fala de PF4, ao relacionar a Mula sem cabeça a uma “maldição igual à dos contos”, mostra como o mito local é reinterpretado a partir de uma matriz narrativa universal (punição ligada ao pecado, como nos contos de princesas e bruxas). Já a fala de PM1 demonstra objetivação: personagens como a Matinta e o Saci são concretizados em imagens vivas de vigilância, perseguição e habilidades mágicas, sendo até associados a práticas corporais do cotidiano, como a capoeira.

Para Jodelet (2001), as representações sociais são formas partilhadas de explicar a realidade. As crianças compartilham sentidos comuns em torno das lendas, rindo, interagindo e reforçando sua função de sociabilidade. O riso coletivo evidencia que as lendas, além de transmitirem valores morais, cumprem o papel de aproximar o grupo, criando uma memória cultural coletiva.

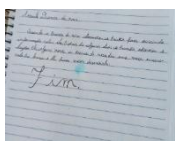
Na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011), emergem categorias importantes: Maldição e punição (PF4: Mula sem cabeça como castigo pelo pecado); Proteção e ameaça (PM1: Matinta e Curupira como guardiões que punem transgressores); Identificação e desejo (PM1: vontade de “*jogar capoeira como o Saci*”, unindo mito e experiência pessoal); Riso e socialização (a forma lúdica como narram, rindo e compartilhando a experiência).

De forma crítica, nota-se que, ao mesmo tempo em que as falas reproduzem estereótipos tradicionais de gênero e moralidade (a mulher amaldiçoada, o castigo pelo desejo), elas também revelam um movimento criativo de ressignificação: o mito não é apenas lembrado, mas atualizado no imaginário das crianças, articulando elementos da tradição oral, da religiosidade popular e até da prática cultural (capoeira).

Assim, a análise evidencia que as lendas amazônicas cumprem dupla função no discurso infantil: conservar a memória cultural coletiva e servir como espaço de recriação simbólica, em que a imaginação e o riso se articulam com a moralidade e a identidade cultural. Nessa perspectiva, a continuidade da investigação se volta para o segundo momento da roda de conversas, no qual solicitamos que escrevessem um novo final para o conto favorito. Tendo em vista que há uma grande problemática na educação relacionada à leitura não fluente o que consequentemente prejudica a escrita, alguns alunos representaram seu final por meio de desenhos acompanhados de breves textos. As atividades correspondentes à roda de conversas (ver Quadro 9) foram realizadas no dia 20 de junho. Nesse momento, os participantes criaram novos desfechos para seus contos preferidos, e, a seguir, destacaremos os finais mais significativos, selecionados em razão de sua relevância analítica.

A análise desse momento revela não apenas a criatividade das crianças, mas também a forma como elas reinterpreta narrativas tradicionais à luz de suas próprias experiências e repertórios culturais. Ao proporem novos finais, os alunos exercem um papel ativo na construção do sentido, deslocando-se da posição de meros receptores para a de produtores de discurso. Esse exercício de autoria evidencia a potência pedagógica da literatura infantil como instrumento de expressão e emancipação simbólica. Contudo, as dificuldades observadas na leitura e na escrita denunciam a urgência de práticas pedagógicas que ultrapassem a decodificação mecânica do texto, favorecendo a formação de leitores críticos e reflexivos. Assim, o ato de reescrever não se limita a um exercício linguístico, mas torna-se um gesto de ressignificação cultural, no qual a criança negocia entre o imaginário coletivo e sua própria visão de mundo. (Ver quadro 19);

Quadro 19. Novo final dos contos de fadas escrito pelos participantes.

Escrita do novo final	Novo Final (criança)	Categoria (Bardin)	Ancoragem (Moscovici)	Objetivação (Moscovici)	Crítica
	PM3: “Branca de Neve dá a maçã envenenada para a bruxa”.	Justiça/Vingança.	Final ancora-se na lógica de punição ao mal.	Justiça materializada na maçã envenenada.	Reforça estereótipos de reciprocidade violenta.
	PF1: “Chapeuzinho gosta do lobo e a avó aceita morar com ele”.	Reconciliação, Convivência.	Final ancora-se em valores de amizade e inclusão.	O lobo torna-se aliado, imagem da aceitação.	Rompe o maniqueísmo bem x mal, visão mais inclusiva.
	PM1: “A Bela poderia ficar igual à Fera”.	Igualdade, Transformação.	Amor verdadeiro ancorado na igualdade.	Transformação da Bela em Fera simboliza reciprocidade.	Questiona padrões estéticos, amplia sentidos do amor.
	PM2: “Chapeuzinho cria amizade sincera com o lobo”.	Amizade, Ressignificação do Mal.	Final ancora-se em experiências infantis de amizade.	Amizade concretizada na união Chapeuzinho-lobo.	Subverte o estereótipo do lobo como vilão.

Fonte: Dados da autora (2025)

Os participantes expressaram seus desejos e escreveram o final do conto que mais gosta, os contos fazem parte do mundo do “faz de conta”, mas retrata também aspectos do desejo relacionado as experiências vividas pelos participantes, nota-se que trazem elementos conhecido por eles, como exemplo, a pescaria, para Vygotsky (1984) nesta idade, a brincadeira não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Os participantes demonstram passividade, o desejo de que a violência esteja ausente dentro das relações, a escolha de “finais felizes”, colocando o vilão da história em uma relação de paz com as suas vítimas, demonstra esse sentimento de apaziguar as relações humanas.

No campo da TRS essas expressões apresentada de forma escrita, representam o objeto e a relação simbólica que o sujeito tem em relação a esse objeto, segundo Jodelet (2001), essa modelização do objeto, no caso os contos de fadas, se refere as experiências a partir da qual o objeto é produzido, tem relação com o contexto e as condições em que ele é criado e sobretudo, ao fato de como essas representações servem para agir sobre o mundo e o outro. Logo, essa construção do conhecimento social está relacionada as experiências da vida social dos participantes.

Entendemos a palavra como o símbolo da comunicação e está comunicação tanto escrita quanto falada expressa uma parte significativa da comunicação ideológica, esta, fazendo parte da relação de troca no cotidiano, Moscovici (2007) reforça que essa comunicação em nenhum momento se reduz a mera transmissão de mensagens, mas que produzem e comunicam aos seus pares as consciências partilhadas pelo grupo social a que pertence sobre a realidade objetiva.

Diante dessa percepção, analisou-se o quadro 20, percebe-se que ao escreverem o novo final, as crianças trouxeram ressignificação do conto de fadas. PM3 – *“Branca de Neve dá a maçã envenenada e a bruxa desmaia.”* Nessa fala, analisamos pela TRS de Moscovici (2007), que a criança ancora o conto na versão tradicional, mas introduz uma inversão de papéis (Branca de Neve dá a maçã para a bruxa). No conceito da objetivação podemos entender que a criança traz a ideia de “justiça” é materializa pela imagem da maçã envenenada, símbolo central do conto. Na percepção da análise de conteúdo de Bardin (2011), revela-nos a ressignificação criativa, aqui a criança rompe com a narrativa canônica, mas ainda mantém os mesmos estereótipos de bem e mal, apenas trocando os papéis. Indicando assimilação da lógica punitiva e moralizante presente nos contos.

Na fala da criança, PF1 – *“Chapeuzinho Vermelho faz amizade com o lobo.”* Aqui a criança pelo conceito da ancoragem de Moscovici (2007), desloca o binarismo clássico (bem x mal) para um cenário de convivência e aceitação. Quando analisamos pela objetivação, vemos que a amizade é concretizada na ideia de “morar junto”, um símbolo de integração social. Essa fala baseada na Análise de conteúdo de Bardin (2011), demonstra ruptura com o estereótipo negativo do lobo e abertura para valores de solidariedade e convivência. Reforça que a criança internaliza noções de coletividade e reconciliação, distanciando-se da moral tradicional punitiva, aqui ela se diferencia do pensamento da criança PM3.

Na interpretação da criança PM1 – *“A Bela e a Fera são felizes para sempre”* (Bela igual à Fera) quando ela inverte o papel de transformar a fera em príncipe e sim fazer a princesa virar uma fera, ela ancora-se no ideal clássico de felicidade conjugal, mas utilizando a inovação a *“Bela transforma-se em Fera.”* Ela objetiva a transformação física e simboliza igualdade entre os personagens e a eliminação de hierarquias de beleza. Pela análise crítica, baseada em Bardin (2011) a criança reelabora a narrativa enfatizando a reciprocidade e a aceitação das diferenças. Ao inverter o foco na aparência, questiona padrões sociais de beleza, trazendo uma crítica implícita ao estereótipo da princesa perfeita, apresentando assim uma visão de quebra de paradigmas de estereótipos culturais de preconceito.

Nesta interpretação a criança PM2 – “*Amizade sincera entre Chapeuzinho e o lobo.*” Assim como a criança PF1, ancora-se em valores sociais de amizade, cooperação e confiança. Objetiva a “amizade sincera” representada como um vínculo social, mais forte que o medo ou a punição. Na teoria de Bardin (2011) essa evidencia a capacidade da criança de reinterpretar o conto em direção a valores humanizadores. Desconstrói o papel tradicional do lobo como vilão, substituindo a narrativa da ameaça pela da parceria. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais constituem teorias do senso comum construídas coletivamente nas interações sociais, entre sujeitos e também entre sujeitos e instituições, em um tempo, cultura e espaço específicos, com o objetivo de tornar o desconhecido compreensível e de organizar a realidade.

Com base em Moscovici (2007), as crianças ancoram os contos clássicos em elementos familiares (amizade, justiça, família, beleza) e objetivam suas ideias através de símbolos centrais (maçã, castelo, lobo, transformação). Na perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo mostra duas tendências: Reprodução da moral clássica: algumas narrativas mantêm o binarismo bem x mal (PM3). Ressignificação criativa: outras quebram estereótipos, abrindo espaço para convivência e igualdade (PF1, PM1, PM2). Isso revela que o imaginário infantil é simultaneamente conservador (mantém estruturas tradicionais) e inovador (reinterpreta símbolos para expressar valores de solidariedade e justiça social). Conforme Jodelet (2001), os sujeitos, ao tentarem dar sentido à realidade que os envolve, elaboram representações sociais, que se constituem em formas coletivas e culturalmente partilhadas de explicar o mundo e de atribuir significado aos objetos sociais em sua totalidade.

Nessa direção, as produções gráficas (Desenhos) das crianças complementam e reforçam as interpretações observadas nas narrativas, permitindo visualizar como esses significados são materializados simbolicamente.

No terceiro e quarto momento da roda de conversas, os participantes realizaram a produção dos desenhos dos personagens que mais tinham afinidades ou os que desejavam ser e também produziram o desenho do cenário dos contos que mais gostavam. Os desenhos são as formas de expressão mais primitiva utilizada pelo homem, para Oliveira (2019) através dos desenhos podemos analisar as expressões das crianças. Dessa forma contribuiu com elementos significativos para análise dos resultados. Dentro do campo das TRS, Moscovici (2012) advoga que os desenhos apresentam emoções e contribuem com os diálogos.

A expressão dos sentimentos através dos desenhos trouxe outros elementos que possibilitou uma análise mais rica, com mais dados, para Junior, Oliveira e Ribeiro (2016), os desenhos são instrumentos valiosos, é através deles que as crianças percebem as formas e também dizem coisas. Compreender as expressões e saber interpretá-las facilita o desenvolvimento da aprendizagem, as crianças dizem muito do seu saber e de suas experiências com os desenhos. Por isso foi importante fazermos a pré-leitura e a leitura dos desenhos, com isso, identificamos elementos das representações sociais que os participantes fazem em relação ao objeto contos de fadas.

Para Moscovici (2007, p. 174) “a TRS é uma dimensão relacionada ao que somos e outra relacionada ao que fazemos”. Para ele, uma representação é algo social porque ajuda a moldar comportamentos e a orientar as formas de comunicação entre as pessoas. Na análise dos desenhos das crianças percebemos traços culturais que são personificados e materializados através dos conceitos de ancoragem e objetivação.

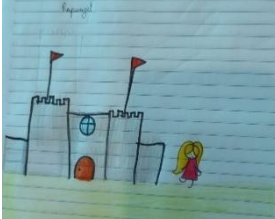
Crenças, valores, e cultura, vemos a cultura europeia se misturar e se fundir nas aspirações de realizações sociais. Essa relação que a criança faz entre o conto de fadas e a sua realidade, nos remete a forte influência que impacta na sua formação. Assim Abric (1998, p. 28 e 29) destaca a importância das representações sociais, explicando que “elas funcionam como um sistema que ajuda a interpretar e agir no ambiente físico e social ao nosso redor”.

A análise dos desenhos das crianças, com base em Bardin (2011) e Moscovici (2007), evidencia que os contos de fadas, ao serem apropriados pelas crianças, passam por processos de reelaboração simbólica que refletem tanto valores culturais quanto experiências individuais. De acordo com Bardin (2011), a análise desse conteúdo permitiu identificarmos categorias recorrentes, tais como identificação pessoal, valorização estética, aprisionamento/libertação, encantamento, transformação e amizade/reconciliação.

Nos desenhos analisados, essas categorias emergem de forma clara: o castelo e a torre aparecem como símbolos de poder e prisão; as princesas são representadas por vestidos, cabelos e expressões corporais que reforçam sua centralidade; e o lobo e o sapo assumem papéis de transformação e reconciliação. Esses elementos revelam como a criança seleciona, organiza e hierarquiza símbolos narrativos, transformando-os em imagens concretas. (Ver quadro 20);

Quadro 20. Desenho das crianças.

Unidade de registro	Bardin (1977) - Categoria	Moscovici (2007)
---------------------	---------------------------	------------------

	U.R. - Figura central da Chapeuzinho, vestido vermelho, sorriso. Identificação pessoal a criança se projeta na personagem (ela escreve: “me identifico com a Chapeuzinho porque ela tem o cabelo liso e é moreninha”).	Ancoragem: a criança ancora a personagem em sua própria experiência corporal (cor do cabelo, aparência física). Objetivação: o “ser Chapeuzinho” se torna visível no desenho e na cor vermelha do vestido, símbolo da identidade.
	U. R. - Vestido longo, cabelos cacheados, acessórios. Valorização estética e reconhecimento identitário a criança escreve que gosta porque “se identifica com o cabelo cacheado”.	Ancoragem: a representação da princesa é ancorada no autoconceito da criança e na valorização da sua estética (cabelo). Objetivação: o ideal de princesa é materializado no desenho com vestido e adereços, tornando concreto o “ser princesa”.
	U.R. - Torre, muralhas, bandeiras categoria aprisionamento e isolamento. A criança seleciona o castelo como símbolo principal, deixando de lado outros detalhes narrativos.	Ancoragem: o conto é ancorado na ideia de prisão/proteção, ligada a valores de obediência e vigilância. Objetivação: o abstrato “estar presa” é tornado concreto no desenho do castelo.
	U. R. - castelo, princesa sorridente, lago com sapo categoria transformação/encantamento. O cenário natural (sol, árvores) reforça o ambiente mágico.	Ancoragem: a criança ancora o conto no cotidiano escolar da “ajuda e amizade”. Objetivação: o amor e a transformação são objetivados na figura do sapo corado e no castelo.
	U.R. -Torre, longos cabelos, príncipe, cenário natural (árvores, sol). Aprisionamento e resgate elementos narrativos centrais são preservados, reforçando o núcleo da história.	Ancoragem: a imagem da Rapunzel se ancora no repertório clássico de contos de fadas que as crianças compartilham. Objetivação: o aprisionamento abstrato é objetivado no castelo/torre e a liberdade nos cabelos longos que conectam Rapunzel ao mundo exterior.
	U.R.- Castelo rosa, princesa ao lado do sapo categoria relação afetiva/princesa e príncipe. O uso da cor rosa reforça a representação feminina estereotipada.	Ancoragem: ancoragem na estética de princesas midiáticas (rosa = feminilidade). Objetivação: o conceito de amor transformador é objetivado na imagem do sapo corado.
	U.R. - Narrativa em imagens, etapas da história categoria processo de transformação. O desenho mostra a princesa em várias fases, evidenciando sequência temporal.	Ancoragem: ancoragem na linguagem dos quadrinhos (histórias em etapas). Objetivação: a transformação abstrata do sapo em príncipe se concretiza em passos visíveis (bola no lago, encontro, aproximação).

	U. R. - Criança pescando, lobo sorridente ao lado categoria amizade e reconciliação. O lobo deixa de ser inimigo e é representado como companheiro.	Ancoragem: ancoragem na experiência infantil da amizade e do brincar. Objetivação: o valor da cooperação é objetivado na cena do lobo e da menina pescando juntos.
---	---	--

Fonte: Dados da autora (2025)

Já na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2007) contribui para compreendermos como se processam a ancoragem e a objetivação nos desenhos. A ancoragem ocorre quando a criança aproxima os personagens de sua realidade: a Chapeuzinho é associada ao cabelo liso ou cacheado, o castelo é comparado à ideia de segurança ou prisão, e o lobo é representado como amigo e companheiro. A objetivação, por sua vez, manifesta-se quando conceitos abstratos como bondade, maldade, amizade e transformação, são traduzidos em imagens visíveis, como a capa vermelha, o vestido azul, o lobo sorridente ou o sapo corado.

De forma crítica, observa-se que os desenhos revelam tanto a reprodução de estereótipos tradicionais (princesas associadas à beleza e delicadeza, reforço de papéis femininos vinculados ao cuidado e à obediência) quanto processos de ressignificação criativa (Rapunzel representada como uma criança indígena, o lobo visto como aliado). Esse movimento confirma que as crianças não apenas reproduzem passivamente os contos de fadas, mas os ressignificam a partir de suas vivências sociais, culturais e afetivas.

Assim, os desenhos confirmam que, conforme Moscovici (2007), as representações sociais tornam o estranho familiar ao aproximar conteúdos distantes da realidade imediata da criança para categorias conhecidas. Ao mesmo tempo, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) possibilitou identificar regularidades e padrões simbólicos que demonstram como o imaginário infantil se move entre a tradição cultural e a inovação criativa. Para Moscovici (2001, p. 63) “nossa sociedade substitui mitos, lendas e formas normais correntes nas sociedades mais tradicionais por processos simbólicos”. Através da análise dos desenhos, podemos perceber como as RS se inserem na sociedade contemporânea, possibilitando a difusão de ideologias, estereótipos e condutas, dando o sentido de pertencimento social ao passo que partilha os sentimentos coletivos.

Desse modo, observa-se que as representações sociais elaboradas pelas crianças não apenas traduzem o universo simbólico em que estão inseridas, mas também constroem vínculos de identidade coletiva e de pertencimento cultural. Como enfatiza Alves (2005, p. 27), “toda representação é um modo de organizar a experiência, de torná-la comunicável e, sobretudo,

compartilhada”. Nessa perspectiva, os desenhos infantis funcionam como mediações entre o imaginário e o real, revelando, ao mesmo tempo, permanências da tradição e a capacidade inventiva própria da infância. Ainda segundo Alves (2010, p. 89), “a criança reelabora símbolos e narrativas de acordo com o contexto em que vive, atribuindo novos sentidos às práticas sociais”. Assim, a análise confirma que as representações sociais, ao circularem no cotidiano, fortalecem a integração do sujeito ao grupo e sustentam os processos de formação cultural e pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender e analisar as representações sociais das crianças da Amazônia amapaense sobre os contos de fadas no contexto das práticas pedagógicas escolares, observando de que modo essas narrativas interferem na formação cultural e identitária infantil. A pesquisa, realizada com uma turma do 5º ano da Escola Municipal Josafá Aires da Costa, em Macapá-AP, fundamentou-se na abordagem qualitativa e no método hermenêutico, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2011) para interpretar falas, desenhos e reescritas infantis.

Os resultados apontaram que as crianças reproduzem, em grande medida, estereótipos culturais e de gênero amplamente difundidos pela tradição literária europeia. Categorias como Gênero/Heróis/Protagonistas, Vilões/Antagonistas, Aparência Física e Valores e Normas revelaram a permanência de arquétipos clássicos a princesa bela e submissa, o herói masculino corajoso, a vilã feia e malvada, evidenciando que a literatura infantil ainda é um canal de perpetuação de modelos eurocêntricos e moralizantes. Como explica Ravlin (2003), os valores culturalmente transmitidos atuam como dispositivos simbólicos que orientam percepções e comportamentos sociais.

Entretanto, observou-se também um movimento de resignificação criativa, em que as crianças reinterpretam as narrativas clássicas, introduzindo nelas elementos da cultura amazônica, como rios, floresta, fauna regional e personagens do folclore local. Essas manifestações demonstram que, mesmo diante da hegemonia cultural europeia, as crianças são capazes de ancorar novos sentidos a partir de suas próprias vivências. Nesse processo, conforme Moscovici (2007) e Jodelet (2001), as representações sociais atuam como formas de conhecimento socialmente elaboradas, que permitem transformar o abstrato em imagens concretas e relacionar o universal ao cotidiano.

As falas infantis, ao compararem contos de fadas e lendas amazônicas, revelaram uma tensão simbólica: enquanto os contos europeus são vistos como encantadores e desejáveis, as figuras do folclore local foram descritas como assustadoras ou feias, demonstrando um distanciamento identitário em relação à própria cultura. Tal fenômeno denuncia o predomínio de uma visão colonizada do imaginário infantil e reforça a necessidade de práticas pedagógicas decoloniais, que valorizem as expressões culturais amazônicas como forma legítima de conhecimento e beleza.

Nesse sentido, a escola emerge como espaço de mediação cultural fundamental. A prática docente observada, embora tenha promovido o diálogo entre contos e lendas, ainda se mostrou fortemente influenciada por referências eurocêtricas, limitando o potencial crítico da literatura infantil. Freire (1996) lembra que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que ele seja construído coletivamente. Assim, cabe ao educador desenvolver estratégias que permitam à criança compreender os contos não como verdades morais fixas, mas como textos abertos à interpretação e à transformação simbólica.

Autores como Nelly Coelho (2000) e Zilberman (2003) reforçam que a literatura infantil é, simultaneamente, instrumento de formação ética, estética e social, sendo capaz de articular imaginação e conhecimento. Nesse processo, Kramer (2013) e Cohn (2005) defendem a criança como sujeito histórico e produtor de cultura, cuja voz deve ser reconhecida na produção de sentidos. As reescritas e os desenhos analisados confirmaram essa concepção, mostrando que as crianças da Amazônia amapaense não apenas reproduzem modelos, mas também os transformam a partir de suas referências locais.

Os dados analisados revelam, portanto, uma dupla dimensão das representações sociais das crianças sobre os contos de fadas na Amazônia amapaense. De um lado, a reprodução de estereótipos de gênero, aparência e moralidade herdados da tradição europeia; de outro, a emergência de ressignificações culturais, nas quais as crianças reapropriam-se dos símbolos narrativos e os reconstróem em diálogo com sua realidade sociocultural. Como aponta Bauman (2013), a cultura é um campo em constante transformação, no qual os significados são continuamente disputados e reinterpretados e é nesse espaço de tensão que se forma o imaginário infantil.

Dessa forma, o estudo evidenciou que os contos de fadas e as lendas amazônicas cumprem uma dupla função pedagógica e simbólica: conservar a memória coletiva e servir como espaço de criação cultural. As representações sociais das crianças revelam tanto os efeitos da colonização cultural quanto o potencial de resistência simbólica da infância amazônica. Trabalhar essas narrativas de modo crítico e contextualizado é, portanto, uma estratégia para promover educação emancipadora, capaz de romper com paradigmas excludentes e afirmar identidades plurais.

Conclui-se que as representações sociais das crianças amazônicas sobre os contos de fadas, nas práticas pedagógicas escolares, refletem uma dinâmica entre tradição e inovação,

reprodução e criação, domínio cultural e resistência simbólica. Os estereótipos persistem, mas coexistem com novas leituras que integram o imaginário local e revelam a capacidade das crianças de reinterpretar o mundo a partir de suas próprias referências culturais. Assim, reafirma-se a importância de uma pedagogia crítica que valorize a diversidade, estimule o pensamento reflexivo e reconheça as crianças como protagonistas de sua própria cultura.

Com este trabalho, compreendemos que as pesquisas sobre a criança e a infância constituem um campo em permanente construção, que não se esgota em uma única abordagem. Analisar a representação social da criança amazônica e a influência do gênero literário dos contos de fadas amplia nosso olhar e nos conduz a novas reflexões acerca da cultura, da identidade e das práticas pedagógicas no contexto amapaense.

Abre-se, assim, um leque de possibilidades para estudos futuros que possam aprofundar, complementar ou ressignificar as conclusões aqui apresentadas, sobretudo no que se refere às práticas escolares e às novas formas de representação social das crianças da Amazônia. Como defende Moscovici (2007), as representações sociais são dinâmicas, transformando-se à medida que a sociedade evolui. Dessa forma, novas ancoragens e objetivações emergem continuamente, refletindo as mudanças culturais e os modos de ser e de viver da infância amazônica. Alguns valores e crenças podem permanecer, reafirmando tradições; outros, entretanto, tendem a ser reinterpretados e ressignificados à luz das experiências e interações socioculturais de cada sujeito.

Essa compreensão reforça que o estudo da infância, especialmente em contextos pluriculturais como o amazônico, deve manter-se aberto à escuta, à diversidade e à constante reconstrução dos sentidos atribuídos pelas próprias crianças ao mundo que as cerca.

7 REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. **Cooperação e Representações Sociais**. Couraça: Del Val 1987.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ALVES, Laura, Maria Silva Araújo (org.). **Educação Infantil e Estudo da Infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, p.51-54, maio 1984.
- ANDRADE, Simeia Santos; PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Infâncias e crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara: Linguagens e práticas culturais**. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v.4, n. 9, set-dez., 2016.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- ARAÚJO, Inês Lacerda, **Da “Pedagogização” à Educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 75-88, set./dez. 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio Sobre o Conceito de Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 366 p.
- BORBA, Francisco da Silva. (Org.). **Dicionário UNESP de Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. 1.470p
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- CABECINHAS, R. (2004). **Representações sociais, relações intergrupais e cognição**

social. Paidéia, Vol. 14, 28, 125-137.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica.** São Paulo: Hucitec, 1986.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In: CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação.** São Paulo: Summus, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2012). **Resolução nº 466/12.** Acesso em 28 de fevereiro de 2024, de
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2016). **Resolução nº 510/2016.** Acesso: em 28 de fevereiro de 2024, de
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **A Educação Infantil na Amazônia Fronteiriça Brasil- Peru-Colômbia: Uma Análise de Práticas Pedagógicas.** In.: ABREU, Waldir Ferreira de Abreu et al (Org.). O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como *locus* de humanização e formação de sujeitos. Belém: RFB, 2021. P.79- 94.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos-mitos-arquétipos.** Editora Paulinas, 2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORREIA, A. M. R. **Literacia informacional para uma cidadania ativa e eficaz.** Livro branco para a Unesco, a Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação dos EUA e o Fórum Nacional sobre Alfabetização Informacional, para uso na Reunião de Especialistas em Alfabetização Informacional, Praga, República Tcheca. 2002. Disponível em:
<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-fullpaper.pdf>>. Acesso em: 03 junho 2024.

CORSARO, W. **The Sociology of childhood.** California: Pine Forge, 1997.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Trad.: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha. **Literatura Infantil: teoria e prática.** 6 ed. São Paulo: Ática, 1987.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

FERREIRA, Aurélio, Buarque de Holanda, 1910-1989, **Novo Aurélio séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**. – 3ª edição totalmente revista e ampliada-Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1999.

FERNANDES, F. **As trocinhas do bom Retiro**: Contribuições aos estudos folclóricos e sociológicos da cultura e dos grupos infantis. Proposições, Campinas, v. 15, n. 1(43), jan.-abr. 2004.

FREIRE, P. (2001). **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, 15(42), 259-268. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>

FREIRE, P. **Ação cultural para a libertação**. Ação cultural para liberdade e outros escritos, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2003.

FRIEDMAN, William J. **O que faz um conto ser curto**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **A formação do leitor literário: mediação, leitura e literatura na infância**. São Paulo: Moderna, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

GOLÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3 ed. São Paulo; Contexto, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 927.

ITAPARICA, M. L. A., **Crença e conhecimento em Nietzsche**. Guarulhos/Porto Seguro, v.36 n.2, p. 201-218, 2015.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. (1989). **As representações Sociais**: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (ed.), *Les représentations Sociales*, Paris, PUF.

JÚNIOR, Lindolfo de O. R.; OLIVEIRA, Mariany S.; e RIBEIRO, Rosângela de M. M. **A importância do desenho na educação infantil**: uma atividade de várias significações. Portal FSLF (Faculdade São Luiz de França), Aracaju, SE, 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_02-1.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

KARLINS, M., Coffman, T. L., e Walters, G. (1969). **On the fading of social stereotypes**: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 1-16.

KISSE, Eduardo Henrique Silveira. **O conceito de hermenêutica e sua aplicação no pensamento de W. Dilthey**. *Revista Litteris*, v. 10, n. 1, p. 81-100, 2012

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Anais do Seminário Internacional da MEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 34-53.

KRAMER, S.; LEITE, M.I. (org.). **Infância e Produção Cultural**. São Paulo: Papirus, 1998.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Enviado a convite para a Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991. 205p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1988.

LEUNG, Sarah. **Pegando a onda do K-pop**: globalidade na produção, distribuição e consumo de música popular sul-coreana. 2012. Projetos de Conclusão de Curso. Disponível em: <http://digitalwindow.vassar.edu/senior_capstone/149>. Acesso em 10/08/2025.

LIPPMANN, W. (1922/1961). **Public Opinion**. Nova Iorque: Free Press.

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

LOPES, Edward. **A palavra e os dias: ensaios sobre a teoria e a prática da literatura**. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p

MARIETTO, Marcio Luiz. **Observação Participante e não Participante**: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. Revista Ibero Americana de Estratégia, vol. 17, núm. 4, 2018, -, pp. 05-18 Universidade Nove de Julho Brasil.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. – 2ª ed. Reimpressão – São Paulo: Contexto, 2019.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDES, Mariza. **Em busca dos contos perdidos**. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 2ª ed. Editora vozes. Petrópolis, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MIGNOLO, W. **Os esplendores e as misérias da “ciência”**: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Boaventura de Souza Santos (org). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado- 2 edições- São Paulo: Cortez, 2006.p.667-709

MIRANDA, J. . **Estereótipos sociais. Definição e abordagens**. Psicologia, XI (2/3): 101-120. Ed. Cosmos, Lisboa, 1996.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MOSCOVICI, S. **Investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho Arcides Guarechi. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Sobre representações sociais em FORGAS, J. G.** (org.) *Social Cognition* tradução de Cléia M. N Schulze para circulação interna no LACCOS/UFSC. Londres: Academic Press, 1981.

MOSCOVICI, S. (1984a). **O fenômeno das representações sociais**. Em R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Representações sociais* (pp. 3-69). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

MOSCOVICI, S.; MARKOVÁ, I. **Ideias e seu desenvolvimento**: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S.; DUVEEN, Gérard (Ed.). **Representações sociais**: explorações em psicologia social. Londres: Polity, 2000. pág. 224-286.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Juliana A.; FOSCHIERA, Elisabeth M. **A importância do desenho no desenvolvimento infantil e suas significações para além dos estereótipos**. Rio Grande do Sul: UFP, 2019.

OLIVEIRA, R. C. “**A Literatura infantil no Brasil Possibilidades Formativas**”. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 28 (2): 219-235, jul./dez. 2003

PEREIRA, C.; TORRES, A.R.R. e ALMEIDA, S.T. **Psicologia: Reflexão e Crítica. Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais**: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial. Volume: 16, Número: 1, Publicado: 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura**: Inútil poesia e outros ensaios breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345-351.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Editora Zahar, 1964 Rio de Janeiro.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos em Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

RAVLIN, E. **Valores**. In C. Cooper & C. Argyris (Orgs.). São Paulo: Atlas p. 1402, 200.

RAMONET, Igmacio. **Propagandas silenciosas: massas, televisão, cinema**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

SAMPAIO J, Santos GC, Agostini M, Salvador AS. **Limits and potentialities of the circles of conversation: analysis of an experience with young people in the backcountry of Pernambuco, Brazil**. Interface (Botucatu). 2014; 18 Supl 2:1299-1312.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 176p

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Este texto é uma versão ampliada da Oração de Sapiência proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra no ano letivo de 1985/86.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS NO AMAPÁ – SEBRAE/AP. **O Legado das Civilizações Maracá e Cunani: O Amapá Revelando sua identidade**. Macapá, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maura Leal da, **O território imaginado: de Amapá federal à autonomia política (1943-1988)**, 2017, p. 379).

SILVA, Aline Luiza. **Trajetória da Literatura Infantil: da origem Histórica e do conceito metodológico ao caráter pedagógico na atualidade**. REGRAD-UNIVEM, V. 2- nº 2 -jul/dez-2009.

PEREIRA, Vera Wannmacher. **Estratégia de predição: plano semântico da língua e ensino da leitura**. *Signo*, v. 34, n. 57, p. 64-75, 2009.

TAJFEL, H. **Grupos Humanos e Categorias Sociais**. I. Lisboa: Livros Horizontes, V. 1 1982^a.

TATAR, MARIA. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

TELES, M. A. de A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985. 108p

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VALA, J. (1993). **Representações sociais** - para uma psicologia social do pensamento social. In: M.B. (Orgs.) *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

ZIPES, Jack. **Contos de fadas e a arte da subversão: o gênero clássico para crianças e o processo de civilização**. 2ª ed. Nova York: Routledge, 2006.

8 APÊNDICE I - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) – (PAIS)

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016)

Título da Pesquisa: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS: ANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS DO IMAGINÁRIO A REALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Pesquisadora Responsável: Maria do Socorro Crespo Ribeiro.

Nome do Participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa intitulado **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS: ANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS DO IMAGINÁRIO A REALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE”**. De responsabilidade da pesquisadora Maria do Socorro Crespo Ribeiro.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite que Seu/Sua filho(a) faça parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer que Seu/Sua filho(a) participe.

1. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como os contos de fadas usam as representações sociais, nas práticas pedagógicas escolares, na formação das crianças em relação aos paradigmas de estereótipos culturais e preconceitos, na Amazônia Amapaense.

2. A participação nesta pesquisa consistirá na doação de um relato oral e também material com produção de desenho que represente sua experiência educacional e de vivências cotidiano em relação ao gênero literário dos contos de fadas, bem como as práticas pedagógicas em sala de aula, o qual pode, se o/a responsável pelo participante permitir, ser gravado e/ou filmado. Além do relato oral, o/a responsável pelo participante pode autorizar o uso da sua imagem em vídeo e fotografias, e de seus desenhos, assim como a transcrição das suas falas.

3. O material coletado pela pesquisadora será usado única e exclusivamente para os fins da pesquisa, passível de ser divulgado e reproduzido na íntegra ou parcialmente. Por esse motivo, a privacidade do(a) seu/sua filho(a) será assegurada pela opção de veto e desistência de uso de imagem e/ou relato. Desta maneira, não serão divulgadas qualquer foto, transcrição do registro oral ou gravação que possa identificar seu/sua filho(a), sem antes a devida autorização dos responsáveis para o uso deles, que se finda a partir da assinatura deste termo.

4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de invasão de privacidade, desconforto e constrangimento pela presença da pesquisadora e as formas de registros utilizadas, bem como a sensação de abuso e exploração do participante frente a presença da

pesquisadora para a realização da pesquisa. No entanto saiba que a participação do(a) seu/sua filho(a) é voluntária e você pode negar a participação ou o registro a qualquer momento e sem nenhuma consequência negativa. A pesquisadora se compromete a zelar pela colaboração saudável e recíproca com os participantes; garante a aproximação cautelosa e manutenção de um ambiente confortável em situações de interação direta ou indireta com os participantes e; reforça o caráter recíproco da pesquisa científica que afirmar-se pela oportunidade de visibilidade da identidade das crianças amazônicas através das suas expressões.

5. Os benefícios da participação nesta pesquisa resultarão na produção de uma dissertação sobre as práticas pedagógicas e a influência do gênero literário dos contos de fadas na formação da criança da Amazônia Amapaense. Esta pesquisa constitui-se como um estudo que promove o fortalecimento da identidade das crianças amazônicas e de suas formas mais características de expressão cultural diante da diversidade existente na Amazonia Amapaense.

6. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

7. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela pesquisadora.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Se você desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Maria do Socorro Crespo Ribeiro, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (96)99914-8225, e-mail: socorro_crespo@hotmail.com ou socorrorespo23@gmail.com e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com os termos da
pesquisa acima descrito. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016

Cidade, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do responsável

APÊNDICE II Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) – (Professor(a))

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016)

Título da Pesquisa: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS: ANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS DO IMAGINÁRIO A REALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Pesquisadora Responsável: Maria do Socorro Crespo Ribeiro.

Nome do Participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa intitulado **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS: ANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS DO IMAGINÁRIO A REALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE”**. De responsabilidade da pesquisadora Maria do Socorro Crespo Ribeiro.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite que você faça parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer que participe.

1. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como os contos de fadas usam as representações sociais, nas práticas pedagógicas escolares, na formação das crianças em relação aos paradigmas de estereótipos culturais e preconceitos, na Amazônia Amapaense.

2. A participação nesta pesquisa consistirá na doação de um relato oral e também material da sua experiência educacional e de vivências cotidiana em relação ao conteúdo trabalhado sobre o gênero literário dos contos de fadas, bem como as práticas pedagógicas em sala de aula, o qual pode, se você como participante permitir, ser gravado e/ou filmado. Além do relato oral, você pode autorizar o uso da sua imagem em vídeo e fotografias, assim como a transcrição das suas falas.

3. O material coletado pela pesquisadora será usado única e exclusivamente para os fins da pesquisa, passível de ser divulgado e reproduzido na íntegra ou parcialmente. Por esse motivo, a sua privacidade será assegurada pela opção de veto e desistência de uso de imagem e/ou relato. Desta maneira, não serão divulgadas qualquer foto, transcrição do registro oral ou gravação que possa lhe identificar, sem antes a sua devida autorização para o uso deles, que se finda a partir da assinatura deste termo.

4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de invasão de privacidade, desconforto e constrangimento pela presença da pesquisadora e as formas de registros utilizadas, bem como a sensação de abuso e exploração frente a presença da pesquisadora para

a realização da pesquisa. No entanto saiba que a sua participação é voluntária e você pode negar a participação ou o registro a qualquer momento e sem nenhuma consequência negativa. A pesquisadora se compromete a zelar pela colaboração saudável e recíproca com os participantes; garante a aproximação cautelosa e manutenção de um ambiente confortável em situações de interação direta ou indireta com os participantes e; reforça o caráter recíproco da pesquisa científica que afirmar-se pela oportunidade de visibilidade das identidades amazônicas através da sua expressão e participação.

5. Os benefícios da participação nesta pesquisa resultarão na produção de uma dissertação sobre as práticas pedagógicas e a influência do gênero literário dos contos de fadas na formação da criança da Amazônia Amapaense. Esta pesquisa constitui-se como um estudo que promove o fortalecimento da identidade das crianças amazônicas e de suas formas mais características de expressão cultural diante da diversidade existente na Amazonia Amapaense.

6. Você não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderá retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

7. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela pesquisadora.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Se você desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Maria do Socorro Crespo Ribeiro, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (96)99914-8225, e-mail: socorro_crespo@hotmail.com ou socorrorespo23@gmail.com e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante da pesquisa acima descrito. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016

Cidade, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

APENDICE III – TALE EM QUADRINHOS PARA CRIANÇA

CONVITE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Olá! me chamo **Maria do Socorro Crespo Ribeiro** sou mestrandanda da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e quero te convidar para participar de uma aventura muito legal!! que tal fazer parte de um passeio ao mundo da imaginação!! vamos falar sobre os **CONTOS DE FADAS?**



Tenho um projeto muito legal chamado: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NA FORMAÇÃO DOS PARADIGMAS, ESTEREÓTIPOS CULTURAIS E PRECONCEITOS DOS CONTOS DE FADAS:** do imaginário a realidade na Amazônia amapaense.

O objetivo deste trabalho é saber como os contos de fadas e as suas histórias de princesas e príncipes, são trabalhados na escola, como você entende os padrões de beleza, preconceitos por causa da cor da pele, cabelo, etc. saber se deseja ser igual aos príncipes e princesas, e como é viver na Amazônia Amapaense.



E para participar desta aventura, pensamos nas crianças do 5º ano do fundamental da escola Josafa Aires, pois sei que temos muito que aprender com você, queremos ouvir suas histórias e também saber se você conhece algum conto de fadas.



Mas pensando aqui com meus botões! vou precisar convidar (05) meninas e (05) meninos, e claro!! a professor(a) não pode ficar de fora dessa aventura, não é mesmo!?



Tive uma ideia!!!
Se você concordar em participar dessa aventura pelo mundo da imaginação dos contos de fadas, terá que assinar seu lindo nome e esse será o seu passaporte para a roda de conversa.



Mas para que tudo isso seja possível é necessário que seus pais ou responsáveis concordem com a sua participação e que você queira participar. Prometo que será um trabalho contando com todo o respeito ético e que só participa quem realmente tiver vontade.



Para que tudo corra bem preciso ter alguns cuidados e vou dizer quais são eles. Alguns riscos que envolve a pesquisa com pessoas. No caso com você.

- Invasão de privacidade;
- Tomar o seu tempo ao responder perguntas;
- Não divulgar sua imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. (Sem a sua autorização, dos seus pais ou responsáveis).

Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016



Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016

Ainda sobre os riscos da pesquisa, temos o que pode acontecer se não tivermos os cuidados na roda de conversa,

- Divulgação de informações;
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais,
- Cansaço, cede, calor.



Mas calma aí criança!! tenho a solução para evitar todos esses riscos na pesquisa, vamos ter o maior respeito e cuidados para que tudo ocorra na maior paz. Vamos ver aqui o que podemos fazer para que tudo corra bem!?



✓ Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes;

✓ Solicitar permissão para registros fotográficos e filmagens com prévia comunicação;

✓ Garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos alunos;

✓ Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;

✓ Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;

✓ Minimizar desconfortos, e garantir a liberdade para não responder questões não desejadas.

Estou tendo umas ideias!!!!



Vou te contar por que essa pesquisa é importante.



Ela pode contribuir com a quebra de padrões de beleza, com a cultura local, a valorização das diferenças e saber como as crianças se percebem diante das simbologias contidas nos contos de fadas, que traz relações socioculturais, econômica e religiosa em um cenário tão diferente da realidade da Amazônia Amapaense.

Se você desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.



Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Maria do Socorro Crespo Ribeiro, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (96) 99914.8225, e-mail: socorro.crespo@hotmail.com, c/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante da pesquisa acima descrito. Autorizo a divulgação dos registros fotográficos das imagens para ser publicados na dissertação e produção do slide: () SIM () NÃO

Cidade, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura do participante

Fonte: Autoral 2024 Baseada na Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016

APÊNDICE IV – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Itens que devem ser considerados durante a observação em sala de aula
1 Como é o planejamento da prática pedagógica
➤ Nome da professora, formação, turma e quantos alunos? ➤ Na turma tem algum aluno especial? ➤ Qual a disciplina que será ministrada? ➤ Como é feito o planejamento? ➤ Segue o programa das disciplinas fornecido pela instituição? ➤ A professora tem uma relação de diálogo com os alunos, informando a eles sobre os conteúdos a serem trabalhados, quais os objetivos e o período das atividades? ➤ Sobre o conteúdo de literatura infantil, como ela desenvolve seu trabalho? ➤ Se trabalha com contação de história?
2 sobre os objetivos da aula
➤ Quais são os objetivos das aulas de contação de histórias? ➤ Se há os objetivos? Como é organizado pela professora e como estão consolidados?
3 sobre a aula
➤ A professora tem segurança? ➤ Há um clima de interação entre a professora e os alunos? ➤ A professora tem algum tipo de rotina estabelecida na turma? ➤ Segue apontamentos e rigorosamente o currículo escolar? ➤ As aulas são contextualizadas? ➤ Os alunos têm liberdade para se expressarem? ➤ Existe uma articulação de uma aula para outra? Há interdisciplinaridade? ➤ Como o gênero literário dos contos de fadas são trabalhados? ➤ Os alunos discutem sobre o que foi lido? ➤ A professora trabalha o gênero literário dos contos de fadas trazendo questionamentos sobre a narrativa e suas simbologias? ➤ Qual o posicionamento dos alunos em relação aos contos de fadas? ➤ Sobre os contos de fadas: os alunos demonstram interesse em ler, ouvir ou mesmo contar? ➤ Os alunos têm algum conto de fadas em especial?
4 sobre o conteúdo de ensino
➤ Solicitar da professora a lista de conteúdo (a ementa). ➤ A professora propõe atividades de aprendizagem? ➤ Qual o tipo de atividade de aprendizagem? Teórica e prática?

- Como a professora desenvolve o conteúdo? Tem uma condução dinâmica? Ou mais voltada para os métodos tradicionais?
- Os alunos têm participação ativa?

APÊNDICE V – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSAS

1 DADOS INICIAIS – RODA DE CONVERSAS
➤ Duração: 50 minutos ➤ Etapa: 5º ano do Ensino Fundamental ➤ Sub-etapa: Crianças ➤ Faixa etária: 11 a 12 ano
2 CONTEXTUALIZAÇÃO
Para a roda de conversa, é fundamental criar um ambiente onde as crianças se sintam confortáveis para compartilhar suas experiências. Esse espaço não apenas enriquece a aprendizagem ao valorizar as vivências de cada um, mas também constrói laços de amizade e respeito que transcendem o ato de ouvir e falar, desenvolvendo um espírito de coletividade e solidariedade.
3 DESENVOLVIMENTO
Para iniciar a atividade, senta-se junto às crianças em um espaço previamente organizado para a Roda de Conversa. É importante pensarmos em criar um ambiente acolhedor, onde todos possam se ver e ouvir. Para começar convida-se as crianças a falar sobre o tema dos contos de fadas, como: “Quem já ouviu falar ou já leu algum conto de fadas?” ou “Qual o conto de fadas você conhece?”. Após a introdução do tema, se assegura que todas as crianças tenham a oportunidade de falar, utilizando estratégias como passar um objeto (como uma bola ou um pelúcia) que simboliza a vez de falar. Isso vai ajudar a estabelecer ordem e a promover a escuta ativa. É importante para o sucesso da roda de conversa: ➤ Criar um ambiente acolhedor, confortável e sem distrações. ➤ Utilizar referências visuais e auditivas que atraiam a atenção das crianças. ➤ Incentivar o respeito pelos turnos de fala, utilizando um objeto que simbolize a “vez de falar”. ➤ Trazer livros sobre o tema para contribuir na fluidez das falas das crianças. A roda de conversa será dividida em 3 momentos, cada um deles com um objetivo que contribuirá para o acesso as experiências ideias e pensamentos das crianças.
4 (1º) PRIMEIRO MOMENTO – APRESENTAÇÃO INICIAL
➤ Objetivo: Familiarizar as crianças com o ambiente, os colegas e a temática. ➤ Descrição: cada criança diz seu nome e compartilha uma breve história ou o que mais gosta de fazer. ➤ Instruções da Prática: neste momento a pesquisadora irá falar sobre os contos de fadas e, em seguida, passa a “bola da vez” para a criança, garantindo que todos participem. ➤ Materiais: Bola ou algum outro objeto.

5 (2º) SEGUNDO MOMENTO – RODA DE HISTÓRIAS

- Objetivo: Estimular a criatividade e a imaginação das crianças.
- Descrição: após a conversa, pede-se para as crianças contarem uma história que relacionada com ao tema discutido.
- Instruções Práticas: Escolher um livro de contos de fadas com ilustrações atraentes e envolver as crianças na contação, fazendo perguntas sobre a história.
- Perguntas: o momento que a pesquisadora faz as perguntas pertinentes ao objeto de estudo (em anexo no final do roteiro da roda de conversas).
- Materiais: Livro ilustrado.

6 (3º e 4º) TERCEIRO E QUARTO MOMENTO - MEU MUNDO

- Objetivo: Promover o compartilhamento de experiências da roda de conversas.
- Descrição: As crianças ilustrarão os momentos especiais ou simples situações do cotidiano que gostariam de compartilhar relacionando aos contos de fadas.
- Instruções Práticas: após a roda de conversas, cada um pode fazer um desenho sobre o tema dos contos de fadas e apresentar para o grupo.
- Perguntas: o momento que a pesquisadora faz as perguntas pertinentes ao objeto de estudo (em anexo no final do roteiro da roda de conversas).
- Materiais: Papel, lápis, borracha, lápis de cor ou giz de cera.

APÊNDICE VI – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A RODA DE CONVERSA.**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A RODA DE CONVERSAS**

- 01) O que é contos de fadas?
- 02) Qual foi o lugar que você ouviu pela primeira vez um conto de fadas? Quem contou para você?
- 03) Qual é o conto de fadas que você conhece e o que você mais gosta? por quê?
- 04) Quais as características que você mais gosta do seu personagem favorito?
- 05) O que você pensa sobre a bruxa e a madrasta?
- 06) Descreva o cenário do conto de fadas que você mais gosta e justifique?
- 07) Como você descreve as crianças nos contos de fadas?
- 08) Como você escreveria o final do conto de fadas que você mais gosta? por que escolheu esse final?
- 09) Das princesas e dos príncipes tem alguma que você gostaria de ser? qual e por quê?
- 10) Você conhece algum mito ou lendas do amapá que seja parecido com os contos de fadas? qual? justifique?
- 11) Como você descreveria o conto de fadas se a história fosse na amazônia amapaense?
- 12) Você gostaria de ilustrar seu conto de fadas preferido?

Obs.: solicitar as crianças que escrevam um novo final para seu conto de fadas preferido e ilustre através de desenhos.

APÊNDICE VII – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O/A PROFESSOR(A)**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM A/O PROFESSOR(A)**

- 1) Como você trabalha a literatura infantil?
- 2) Como você trabalha a contação de histórias?
- 3) Quais os contos de fadas que você mais utiliza na sua prática pedagógica?
- 4) Você debate com os alunos no final de cada história lida ou contada?
- 5) Você faz alguma atividade que estimule os alunos a refletirem sobre as leituras realizadas? Justifique?
- 6) Antes ou depois da leitura você contextualiza o tema trabalhado? Como?
- 7) Os alunos fazem algum trabalho após a contação de história?
- 8) Qual a percepção dos alunos após a contação de história?
- 9) Quais as dificuldades que você sente para trabalhar com o gênero literário dos contos de fadas? Explique?
- 10) Você utiliza os contos como entretenimento?
- 11) Como você trabalha as lendas e mitos da Amazônia?
- 12) Qual a sua conclusão sobre a contação de histórias?

APÊNDICE VIII – Transcrição da entrevista da professora.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA	
1) Como você trabalha a literatura infantil?	<i>Primeiro me aproprio da literatura lendo, entendendo o gênero, e outros aspectos e tento fazer com que meus alunos leiam também e compreendam, de forma divertida e lúdica. Porém sempre fazendo associação dos contos de fadas como ele é, para a nossa realidade.</i>
2) Como você trabalha a contação de história?	<i>Como a contação de história é uma interpretação subjetiva, simbólica ou figurada ou simplesmente entendida pelos alunos, transmitida ou reinterpretada pelos alunos, trabalho de forma lúdica, dramatizada, ilustrada, contada oralmente com eles e por eles.</i>
3) Quais os contos de fadas que você mais utiliza na sua prática pedagógica?	<i>Chapeuzinho vermelho, a princesa e o sapo, Rapunzel entre outros.</i>
4) Você debate com os alunos no final de cada história lida ou contada?	<i>Sim! acredito na importância de debater os finais dos contos de fadas, para refletirem sobre os mesmos e “jugarem” se esses finais acontecem na vida real ou são somente factuais.</i>
5) Você faz alguma atividade que estimule os alunos a refletirem sobre as leituras realizadas? Justifique?	<i>Sim! atividades que envolvam leitura, releitura, desenhada, dramatizada, oralizada, lúdicas que envolvam todos, mas cada um diga como entendeu a história e se existem personagens que parecem com os contos de fada.</i>
6) Antes ou depois da leitura você contextualiza o tema trabalhado? Como?	<i>Através do diálogo com meus alunos, antes de iniciar um conto, converso com eles, questiono sobre atitudes, crenças e valores que estamos vivendo agora e faço analogia com o possível conto de fadas que vou trabalhar em sala.</i>
7) Os alunos fazem algum trabalho após a contação de história?	<i>Sim! sempre desenhando, recontam o conto lido pela turma e dramatizam.</i>
8) Qual a percepção dos alunos após a contação de história?	<i>Sempre depois da contação, meus alunos tem a ideia ou concepção sobre a importância dos contos de fadas, e vão além, refletem sobre os acontecimentos da história com o seu cotidiano.</i>
9) Quais as dificuldades que você sente para trabalhar com o gênero literário dos contos de fadas? Explique?	<i>Na escola os livros sobre os contos de fadas são poucos, então preciso trazer para a sala esses materiais, gostaria que os alunos tivessem mais contato dentro da sala, como uma mini sala de leitura, na minha tenho outros gêneros, mas não contos de fadas.</i>
10) Você utiliza os contos como entretenimento?	<i>Sim! são uma forma divertida e lúdica de ver o mundo e que sempre os finais são felizes.</i>
11) Como você trabalha as lendas e os mitos da Amazônia?	<i>Faço leitura individualizada, coletiva, reflexiva e contextualizada, fazendo com que o aluno entenda a importância das lendas como contação da história de várias gerações e que devem ser respeitadas e escutadas.</i>
12) Qual a sua conclusão sobre a contação de histórias?	<i>A contação de história é muito importante na vida, ela te leva para mundos diferentes e para qualquer lugar, ela faz reflexões... faz o aluno pensar, criar, fazer, refazer a todo momento na mente, na leitura e na escrita.</i>