

## PRINCESA, SER OU NÃO SER? HISTÓRIAS INFANTIS E A (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Andréia Godoy Ruiz<sup>1</sup>  
 Roseli Gall do Amaral da Silva<sup>2</sup>  
 Angélica Cristina Rivelini-Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo investiga como a educação midiática, mediada por contos de fadas, pode favorecer a formação crítica de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ao problematizar estereótipos de gênero, padrões de beleza e papéis sociais naturalizados. Assumindo a leitura como prática social e o potencial formativo das narrativas que habitam o imaginário infantil, articula-se alfabetização midiática em uma sequência didática desenvolvida em contexto escolar. A fundamentação dialoga com perspectivas críticas e culturais de mídia e educação, assumindo a mediação docente como dialógica e situada. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com rodas de conversa, leituras, produções escritas e visuais das crianças, analisadas por Análise de Conteúdo. A sondagem inicial indicou predominância de imagens hegemônicas de princesa (branca, loira, magra), associadas à dependência de um personagem masculino. Ao longo das atividades, observaram-se deslocamentos: maior autonomia atribuída às protagonistas, diversificação de tonalidades de pele, tipos de cabelo e ocupações, além de ampliação do repertório vocabular e do uso de argumentos nas rodas de conversa. Conclui-se que integrar contos de fadas à educação para a mídia potencializa a leitura crítica e a ressignificação de estereótipos nos anos iniciais, sendo uma proposta viável, replicável e alinhada à BNCC.

**Palavras-chave:** Educação midiática. Contos de fadas. Alfabetização. Estereótipos de gênero. BNCC.

## PRINCESS, TO BE OR NOT TO BE? CHILDREN'S STORIES AND THE (DE)CONSTRUCTION OF STEREOTYPES

**Abstract:** This article examines how media education mediated by fairy tales can foster critical awareness in second-grade children by questioning gender stereotypes, beauty standards, and naturalized social roles. Grounded in critical and cultural perspectives on media and education, the study implements a didactic sequence that articulates early literacy and media literacy. Using a qualitative approach—discussion circles, readings, and students' written/visual productions—data were analyzed through Content Analysis. Initial probing revealed hegemonic images of the “princess” (white, blonde, slim), linked to dependence on male characters. Over the activities, shifts emerged: more autonomous female protagonists, diverse skin tones and hair types, and roles beyond domestic space; students also expanded vocabulary and argumentation. Findings indicate that integrating fairy tales into media education enhances critical reading and the re-signification of stereotypes in early grades, providing a feasible, replicable proposal aligned with Brazil's National Common Curricular Base.

**Keywords:** Media education. Fairy tales. Literacy. Gender stereotypes. Curriculum.

<sup>1</sup> Mestra em Ensino de Ciências Humanas. Professora dos Anos Iniciais no município de Cornélio Procópio/Pr. E-mail: [andgodoy7@gmail.com](mailto:andgodoy7@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação e em Estudos Clássicos. Professora Associada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Apucarana/Pr. Email: [roseliamaral@utfpr.edu.br](mailto:roseliamaral@utfpr.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Ensino de Ciências. Professora Associada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Apucarana/Pr. Email: [arivelini@utfpr.edu.br](mailto:arivelini@utfpr.edu.br)

## PRINCESA, ¿SER O NO SER? HISTORIAS INFANTILES Y LA (DES)CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS

**Resumen:** El artículo analiza cómo la educación mediática mediada por cuentos de hadas puede favorecer la formación crítica de niñas y niños de segundo grado al problematizar estereotipos de género, estándares de belleza y papeles sociales naturalizados. A partir de una secuencia didáctica que articula alfabetización y alfabetización mediática, y de una mediación docente dialógica, se emplea un enfoque cualitativo con círculos de conversación, lecturas y producciones escritas/visuales, analizadas mediante Análisis de Contenido. La indagación inicial mostró la imagen hegemónica de “princesa” (blanca, rubia, delgada) y su dependencia de personajes masculinos. Durante las actividades se observaron desplazamientos: protagonistas más autónomas, diversidad corporal y de ocupaciones, además de mayor participación y argumentación. Se concluye que integrar cuentos de hadas en la educación mediática potencia la lectura crítica y la resignificación de estereotipos, en consonancia con la Base Nacional Común Curricular brasileña.

**Palavras-clave:** Educación mediática. Cuentos de hadas. Alfabetización. Estereotipos de género. Currículo.

### Introdução

A presença da cultura midiática no cotidiano infantil é onipresente e, muitas vezes, anterior ao domínio do sistema de escrita. Personagens, tramas e imagens atravessam a vida das crianças em livros, desenhos animados, jogos e redes sociais, constituindo repertórios afetivos e cognitivos que chegam à escola e participam da formação leitora. Nesse cenário, contos de fadas ocupam lugar privilegiado: são textos culturalmente persistentes, reconhecidos pelas crianças, que articulam linguagem verbal e visual, padrões narrativos e regimes de valor. Considerando a leitura como prática social, este artigo discute de que modo uma sequência didática que integra alfabetização e letramento midiático pode problematizar estereótipos de gênero, padrões de beleza e papéis sociais naturalizados nessas narrativas (Kellner; Share, 2007; Kellner, 1995).

A pesquisa deriva de uma dissertação de mestrado e volta-se ao 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, escolhendo como foco pedagógico a figura da princesa, recorrente nas obras selecionadas e no imaginário das crianças. O problema que orienta o estudo pode ser sintetizado na pergunta: como a mediação docente, orientada por princípios da educação midiática, pode tensionar sentidos cristalizados e favorecer a produção de leituras mais críticas e plurais? Justifica-se a investigação pela necessidade, indicada em documentos normativos e em pesquisas educacionais, de articular linguagem, cultura e

cidadania desde os anos iniciais, reconhecendo que a escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputas de significado (Freire, 1996, 1998).

O objetivo geral foi investigar as contribuições de uma sequência didática mediada por contos de fadas, articulando alfabetização e letramento midiático. Especificamente, buscou-se (1) mapear representações iniciais das crianças sobre ‘o que é ser princesa’; (2) planejar e implementar atividades de problematização e reescrita; (3) analisar deslocamentos de sentido nas produções orais e escritas; e (4) discutir as implicações pedagógicas para o trabalho com textos literários e midiáticos. As contribuições esperadas incluem evidências de aprendizagem e de participação discursiva, um Produto Educacional replicável e insumos para a formação docente.

Do ponto de vista da originalidade, a proposta se diferencia por aproximar, de modo sistemático, práticas de alfabetização e educação midiática em torno de um gênero literário consagrado, utilizando-o como dispositivo para discutir valores, normas e identidades. Essa convergência permite tratar simultaneamente dimensões linguísticas (compreensão e produção de textos), estéticas (fruição e apreciação) e socioculturais (análise crítica das representações), criando um ambiente de aprendizagem que reconhece a criança como sujeito de direitos e de linguagem.

O artigo organiza-se em quatro seções: fundamentação teórica; metodologia; resultados e discussões; e considerações finais. A fundamentação aborda criticamente a cultura midiática, a mediação pedagógica dialógica e a construção social de significados. A metodologia descreve o contexto, os procedimentos e a análise. Os resultados e as discussões apresentam os achados por categorias analíticas, articulando-os à literatura. As considerações finais sintetizam implicações e indicam desdobramentos para pesquisa e prática docente.

Além do recorte temático, importa delimitar o foco adotado. Este estudo compreende leitura crítica não como suspeição permanente diante de textos, mas como prática de atribuição de sentidos que convoca conhecimentos linguísticos e culturais para interpretar, comparar e avaliar mensagens (Kellner; Share, 2007). No caso dos contos de fadas, isso significa ir além do enredo, identificando como as escolhas de linguagem e de imagem constroem personagens e mundos possíveis. Também significa reconhecer que toda leitura é situada: as crianças leem a partir de experiências, desejos e referências próprias, que precisam ser escutadas e valorizadas no processo pedagógico.

Ao trabalhar com antecipação de sentidos, inferências, localização de informações e produção de textos, a sequência didática cumpriu metas de alfabetização; ao analisar representações, discutir ausências e produzir retextualizações multimodais, ativou dimensões da educação midiática. A aposta é que a combinação dessas frentes qualifica tanto a aprendizagem da língua quanto a formação para a cidadania. (Brasil, 2017)

### **Fundamentação Teórica**

A educação midiática, aqui compreendida como um conjunto de práticas formativas voltadas à leitura crítica da cultura midiática e à participação informada, parte do reconhecimento de que as mensagens são produzidas, circulam e são apropriadas em contextos socio-históricos. Tal perspectiva demanda que estudantes aprendam a interpretar e questionar representações que moldam identidades e estereótipos, ampliando repertórios de leitura e de intervenção (Kellner; Share, 2007; Kellner, 1995). Ao considerar contos de fadas como dispositivos culturais e midiáticos, desloca-se a leitura “inocente” para uma leitura situada, que identifica operações discursivas de naturalização e as confronta com outras possibilidades de significar.

A mediação pedagógica assume caráter dialógico e problematizador. Em lugar de transmitir sentidos prontos, toma-se as experiências e os saberes prévios das crianças como ponto de partida, abrindo espaço para a pergunta, o estranhamento e a elaboração coletiva. A docência é entendida como prática ética e política que torna visíveis as relações de poder inscritas nas narrativas e nas interações escolares, convocando a autoria estudantil para produzir novas versões do mundo (Freire, 1996; 1998). Essa centralidade da mediação não elimina o texto literário; ao contrário, potencializa sua força estética e formativa ao explicitar as camadas de sentido que o atravessam.

Compreende-se ainda que os sentidos da mídia são negociados socialmente. Por isso, é preciso explicitar os processos de produção, circulação e consumo das mensagens: quem fala, a partir de onde, com quais interesses, por meio de quais linguagens e para quais públicos. A análise crítica inclui atenção às materialidades do texto como imagens, cores, diagramação, trilhas sonoras e à intertextualidade com outras obras e plataformas. Essa perspectiva convoca práticas de leitura multimodal e práticas de autoria que, ao remixar e retextualizar, tensionam

padrões hegemônicos e favorecem a pluralidade de representações (Livingstone, 2008; Jenkins, 2009).

No recorte específico dos estereótipos de gênero, interessa-nos observar como normas e expectativas sociais se naturalizam nas figuras e nos enredos, frequentemente associando feminilidade à delicadeza, à beleza conforme padrões eurocêtricos e à validação masculina. A problematização dessas normas demanda uma pedagogia que convide à comparação entre versões, à identificação de ausências e à proposição de alternativas, deslocando a ênfase de modelos fixos para a diversidade de corpos, vozes e projetos de vida. Nessa direção, a literatura infantil, articulada à educação midiática, permite ao currículo tratar de modo sensível e crítico temas como trabalho doméstico, agência, autonomia e participação social.

Para que essa abordagem se traduza em prática pedagógica, é necessário articular objetivos de aprendizagem claros, selecionar textos literários que possibilitem discussão de representações e planejar situações de leitura, fala, escuta e escrita que promovam reflexão e criação. A avaliação é formativa e processual, atenta às evidências de compreensão, de ampliação de repertório e de participação argumentativa. Dito de outro modo, educar para a mídia não se restringe a “alertar” sobre perigos, mas a criar condições para que os estudantes compreendam como os sentidos são produzidos e possam agir criticamente sobre eles.

Por fim, o compromisso com a formação cidadã, previsto na BNCC, estabelece o diálogo entre alfabetização, oralidade, leitura, escrita, argumentação e cultura digital. Ao integrar essas dimensões em situações didáticas significativas, a escola favorece a construção de uma postura investigativa e respeitosa diante da diferença, combatendo desigualdades simbólicas desde cedo. A fundamentação, portanto, sustenta a proposta de um trabalho com contos de fadas que não abdica do encanto e da fruição, mas que se abre à crítica e à criação de novas narrativas, em consonância com perspectivas contemporâneas de educação, mídia e cultura (Brasil, 2017).

As produções acadêmicas sobre contos de fadas tem chamado atenção para sua plasticidade histórica e cultural. Embora este artigo não se dedique a um levantamento exaustivo, interessa sublinhar que essas narrativas se reescrevem continuamente, ganhando novas roupagens e interlocuções midiáticas. Tal plasticidade legítima, no espaço escolar, propostas de atualização por meio de paródias, continuidades e inversões de perspectiva. Em

chave pedagógica, isso significa reconhecer o direito de as crianças se apropriarem criativamente das histórias, reescrevendo-as em diálogo com seus contextos e inquietações.

A educação midiática crítica, por sua vez, propõe que as práticas de leitura e de autoria estejam conectadas a problemas reais e relevantes para os estudantes. Analisar a imagem da princesa, discutir quem decide o final da história, perguntar quem fala e quem é silenciado são exercícios que colocam em cena relações de poder e produções de subjetividade. Ao mesmo tempo, exige-se cuidado para não reduzir a leitura à denúncia: é preciso preservar a dimensão estética, o prazer de ler e o direito à ficção. O equilíbrio entre fruição e crítica é central para que as crianças se engajem com os textos e experimentem a potência de criar. (Kellner; Share, 2007; Kellner, 1995)

Também se destaca o papel da oralidade. As rodas de conversa não foram apenas momentos de checagem de compreensão, mas espaços de negociação de sentidos, em que discordâncias e dúvidas puderam ser exploradas com respeito. Essa prática reforça a ideia de que aprender a ler implica aprender a ouvir e a argumentar, postura coerente com uma educação comprometida com o diálogo e com a pluralidade.

## **Metodologia**

Optou-se por uma abordagem qualitativa, de inspiração interventiva, desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cornélio Procopio no estado do Paraná. O contexto foi selecionado por conveniência e por apresentar condições de implementação da sequência didática em articulação com o planejamento escolar. A participação das crianças foi voluntária, com ciência da equipe gestora e autorização formal dos responsáveis, assegurando-se princípios éticos de confidencialidade e anonimato, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no parecer número 83155524.1.0000.5547

A sequência didática foi planejada com base em objetivos de aprendizagem que integram alfabetização e letramento midiático. O percurso contemplou momentos de sondagem das concepções iniciais sobre “o que é ser princesa”, leitura compartilhada de contos de fadas selecionados, análise de imagens e capas, rodas de conversa com perguntas norteadoras, atividades de escrita orientada, retextualização de trechos e produção de novas versões de

personagens. O trabalho foi organizado em encontros semanais, com duração aproximada de 50 minutos, ao longo de um bimestre letivo.

A seleção dos textos literários considerou acessibilidade linguística, relevância para o debate de representações e potencial de mobilizar diferentes modalidades de linguagem. As leituras foram realizadas com momentos de antecipação de sentidos, exploração de pistas textuais e visuais e pausa para comentários, seguidos de retomadas coletivas. A análise de imagens incluiu observação de cores, enquadramentos, expressões faciais e roupas, articulando essas escolhas a efeitos de sentido. Nas atividades de escrita, orientações graduais favoreceram a passagem da oralidade para o registro, contemplando bilhetes, finais alternativos e pequenas reescritas.

Os procedimentos de geração de dados incluíram registros em diário de campo da pesquisadora-professora, transcrições de falas das rodas de conversa, coleta de produções escritas e visuais das crianças e fotografias dos materiais expostos em sala. A análise seguiu procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011): (i) pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; (ii) exploração, com codificação inicial focada em unidades de significado relacionadas a beleza, agência, trabalho doméstico, raça/cor e papéis sociais; e (iii) tratamento, com agrupamento em categorias e elaboração de inferências à luz da fundamentação.

Para garantir consistência analítica, adotaram-se estratégias de validação: triangulação entre fontes (falas, textos, imagens), devolutivas formativas ao longo do processo (discussão com as crianças sobre o que emergia), e registro transparente das decisões interpretativas no diário de campo. Além disso, foram produzidos mapas de códigos e memos analíticos para registrar hipóteses, tensões e revisões do quadro categorial. O Produto Educacional, uma sequência didática detalhada, foi produzido paralelamente, com descrições de objetivos, materiais, tempos e sugestões de avaliação formativa, visando à replicabilidade em outros contextos (Brasil, 2017).

Embora a intervenção tenha buscado condições reais de sala de aula, reconhecem-se limitações inerentes: o recorte em uma única turma, a duração restrita e a influência da presença da pesquisadora. Tais elementos foram considerados na análise e retomados nas discussões para qualificar a interpretação dos resultados.

Para tornar transparente o percurso, descrevemos a sequência em cinco etapas articuladas. Na Etapa 1 (Sondagem), as crianças foram convidadas a desenhar e descrever “uma princesa” e a contar por que fizeram determinadas escolhas. Tais produções permitiram mapear repertórios e antecipar focos de problematização. Na Etapa 2 (Leitura compartilhada), foram selecionados contos de fadas de circulação escolar, lidos com pausas para previsão e verificação de hipóteses, com atenção a pistas verbais e visuais que caracterizam personagens e cenários. Na Etapa 3 (Análise de paratextos e imagens), trabalharam-se capas e ilustrações, interrogando escolhas de cor, enquadramento, vestuário e expressões. Na Etapa 4 (Retextualização guiada), propôs-se a reescrita de trechos e finais alternativos, bem como a criação de personagens inspiradas na figura da princesa, porém com atributos, profissões e desejos diversos. Na Etapa 5 (Socialização e avaliação formativa), as produções foram apresentadas, comentadas e autoavaliadas, com foco no processo e nas aprendizagens percebidas (Brasil, 2017).

A gestão da sala e do tempo contemplou momentos coletivos e individuais, com alternância de atividades de fala, leitura e escrita, de modo a favorecer a participação de todas as crianças. Critérios de acessibilidade foram observados na seleção de textos (tamanho de fonte, contraste, extensão) e na mediação (leitura em voz alta, repetição de instruções, uso de quadro para registrar ideias). Na avaliação formativa, foram usados instrumentos simples, rúbricas descritivas, bilhetes de saída, perguntas de metacognição, para apoiar a autorregulação da aprendizagem (Brasil, 2017).

No tratamento do corpus, além da codificação temática, foram utilizados registros analíticos para sistematizar hipóteses, dúvidas e ajustes no esquema de categorias. Essa postura reflexiva contribuiu para reduzir vieses interpretativos e aproximar a análise das evidências empíricas, preservando a fidelidade às vozes das crianças.

## Resultados e Discussões

A sondagem inicial revelou que a maior parte das crianças descreveu a princesa como “bonita”, “delicada” e “boazinha”, frequentemente acompanhada de adjetivos associados a padrões de beleza eurocêntricos (pele clara, cabelo liso e loiro, olhos claros) e a um destino narrativo relacionado ao casamento. Essa imagem hegemônica emergiu nas falas e nos desenhos, com elementos como vestidos longos, coroas e castelos. Também apareceu a

suposição de que a resolução dos conflitos dependeria de um personagem masculino — o “príncipe” — reforçando uma representação de dependência (Kellner; Share, 2007).

Ao longo da sequência, as atividades de leitura compartilhada e de análise de imagens possibilitaram a identificação de pistas textuais e visuais que sustentam tais representações. Perguntas como “quem fala por esta personagem?”, “o que ela faz para resolver o problema?” e “quem não aparece nesta história?” mobilizaram as crianças a notar ausências e a imaginar alternativas. Nas rodas de conversa, surgiram deslocamentos, ainda que graduais. Excertos representativos registraram afirmações como “ela pode resolver sozinha”, “pode ter cabelo crespo” e “pode trabalhar fora do castelo”. Essas enunciações foram acompanhadas por desenhos que passaram a incluir tonalidades de pele variadas, diferentes texturas de cabelo e cenários não domésticos. (Livingstone, 2008; Jenkins, 2009).

A escrita orientada, em especial a retextualização de trechos e a produção de finais alternativos, produziu evidências de agência narrativa. Em versões autorais, protagonistas propuseram planos para lidar com obstáculos sem aguardar o resgate do príncipe; em outras, optaram por profissões e projetos de vida desvinculados do casamento. Ainda assim, persistências foram observadas: a associação entre beleza e bondade reapareceu em parte dos textos, assim como a expectativa de finais felizes centrados em cerimônias matrimoniais. Tais ambivalências indicam que a mudança de perspectiva não se dá por substituição súbita, mas por negociação e disputa de sentidos.

A análise categorial agrupou os achados em quatro eixos. No eixo “Uma princesa deve ser...”, concentram-se enunciados que prescrevem atributos e comportamentos, com progressiva abertura para descrições plurais. Em “Bonito e feio”, aparecem discussões sobre padrões estéticos e sua relação com valor moral, nas quais emergiram contraexemplos criados pelas crianças. No eixo “Dona de casa”, problematizaram-se as tarefas domésticas e sua distribuição de gênero; atividades de reescrita deslocaram a exclusividade desse trabalho para outras personagens e cenários. Por fim, em “Outros modos de olhar”, surgem narrativas que rompem com a dependência do salvamento masculino e exploram temas como amizade, cooperação e solução coletiva de problemas.

Esses resultados dialogam com a fundamentação teórica ao evidenciar que práticas de educação midiática favorecem a leitura crítica e a autoria. Ao explicitar processos de produção

e ao convidar à análise multimodal, as atividades permitiram que as crianças percebessem mecanismos de naturalização e experimentassem outras possibilidades de significar. A ampliação do repertório vocabular e a maior disposição para argumentar nas rodas de conversa indicam que a mediação dialógica cria condições para a participação ativa e para o exercício de tomar posição, dimensões centrais da cidadania (Freire, 1996; Kellner; Share, 2007).

Do ponto de vista pedagógico, a sequência mostrou-se exequível em rotinas escolares, demandando materiais acessíveis (livros, cópias de capas, papéis e lápis de cor) e tempos compatíveis com a jornada semanal. A avaliação formativa centrada em registros de fala, em produções e em autoavaliações simples permitiu acompanhar processos, mais do que apenas produtos, e orientar ajustes em andamento. Os achados sugerem que o trabalho sistemático com contos de fadas, em diálogo com a educação midiática, contribui para que a escola enfrente desigualdades simbólicas desde os anos iniciais, sem abrir mão da fruição literária e do encantamento que mobilizam a leitura.

Em síntese, os resultados apontam para deslocamentos reais, ainda que desiguais, nas representações e nas práticas discursivas das crianças, reforçando a importância de intervenções continuadas e da formação docente para sustentar mudanças de médio e longo prazos. Para apoiar essa continuidade, o Produto Educacional detalha etapas, materiais e perguntas mobilizadoras, oferecendo um guia aberto a adaptações conforme o contexto da escola, a disponibilidade de obras e as escolhas do professor.

A categoria “Uma princesa deve ser...” reuniu enunciados normativos do tipo “tem que”, “deve” e “não pode”, frequentemente ancorados em atributos físicos e comportamentais. Ao final da sequência, observaram-se deslocamentos para formulações menos prescritivas, como “pode ser” e “também pode”, sinalizando abertura para a diferença. Essa mudança linguística, embora sutil, tem implicações significativas na forma como as crianças projetam possibilidades de vida para as personagens e, por extensão, para si mesmas.

Em “Bonito e feio”, as discussões partiram de oposições rígidas, mas evoluíram para a ideia de que beleza é plural e não determina valor moral. Produções autorais apresentaram personagens com cabelos crespos, óculos, cicatrizes e diferentes tonalidades de pele, sem que tais características fossem tratadas como defeito ou problema a ser corrigido. Nessa categoria, emergiu com força o papel das imagens: a análise de capas e ilustrações mostrou como escolhas

cromáticas e de enquadramento podem associar delicadeza à passividade, ao passo que novos desenhos reposicionaram as protagonistas em cenas de ação e de tomada de decisão.

Na categoria “Dona de casa”, as crianças inicialmente atribuíram tarefas domésticas exclusivamente às personagens femininas. A mediação trouxe perguntas sobre divisão de responsabilidades e trabalho fora do lar, o que resultou em reescritas que distribuíram as tarefas entre diferentes personagens e apresentaram protagonistas envolvidas em atividades profissionais ou comunitárias. Esse deslocamento não elimina as referências tradicionais, mas introduz nuances que ampliam o horizonte de possibilidades.

Por fim, em “Outros modos de olhar”, concentram-se narrativas em que a resolução do conflito não depende do resgate masculino. Aparecem soluções baseadas em colaboração entre colegas, estratégias de diálogo com antagonistas e uso de conhecimentos e habilidades das próprias protagonistas. As crianças também introduziram outras motivações para a aventura, curiosidade, vontade de aprender, cuidado com a natureza, subvertendo a lógica de que o casamento é o único destino possível.

Duas falas refletem o processo. Na primeira, uma criança afirmou que “sem príncipe não tem final”, mas, após discutir exemplos de personagens que resolvem problemas, reescreveu o final com a protagonista convocando parceiras. Na segunda, um grupo manteve o casamento, mas reposicionou a personagem como inventora que desenvolve um aparelho para se comunicar com pessoas de outros reinos, redefinindo o sentido de “feliz para sempre” como projeto de vida compartilhado e aberto. Em ambos os casos, a mediação docente foi decisiva para transformar a tarefa em oportunidade de reflexão e criação.

### **Considerações Finais**

A investigação demonstrou que integrar contos de fadas à educação para a mídia nos anos iniciais constitui uma estratégia potente para promover leitura crítica. A sequência didática implementada demonstrou deslocamentos nas representações sobre ‘ser princesa’, ampliando a compreensão de diversidade, agência e papéis sociais, ao mesmo tempo em que valorizou a dimensão estética e afetiva da literatura infantil. Do ponto de vista curricular, a proposta mostrou aderência às habilidades de oralidade, leitura, escrita e argumentação da BNCC e revelou viabilidade de aplicação com recursos cotidianos e tempos escolares regulares.

Como limites, reconhecem-se o recorte contextual de uma única turma e a duração restrita da intervenção, bem como a influência da presença da pesquisadora. Tais aspectos não invalidam os achados, mas sugerem cautela na generalização e reforçam a necessidade de estudos longitudinais e de réplicas em diferentes redes e contextos. Recomenda-se, como desdobramento, ampliar o repertório textual para incluir outras narrativas e mídias, investir em formação docente continuada em educação midiática e sistematizar instrumentos de avaliação formativa que deem visibilidade aos processos de aprendizagem.

Conclui-se que práticas que articulam literatura infantil e educação midiática podem contribuir para uma escola comprometida com a justiça social, a equidade e o respeito às diferenças, oferecendo às crianças oportunidades de ler o mundo e de reescrevê-lo. Em termos de política pública e de formação docente, os resultados reforçam a importância de programas que promovam o acesso a obras literárias de qualidade, a ampliação de bibliotecas escolares e o desenvolvimento profissional de professores com foco na leitura multimodal e na análise crítica das representações.

Do ponto de vista da formação docente, este estudo sugere que trabalhar com contos de fadas em perspectiva crítica não requer materiais caros ou tecnologias sofisticadas, mas intencionalidade pedagógica, tempo para a escuta e planejamento sensível à realidade da turma. A sequência pode servir como ponto de partida para projetos interdisciplinares, envolvendo artes, história e ciências, bem como para o diálogo com as famílias sobre representações de gênero e diversidade.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KELLNER, Douglas. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education**. Los Angeles: UCLA, 2007.

LIVINGSTONE, Sonia. **Engaging with media**: a matter of literacy? Communication, Culture & Critique, Oxford, 2008.

Submissão em: 10/09/2025

Aceito em: 08/04/2026

Referências conforme  
normas da:

