

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**(Re)construindo os sentidos sobre o protagonismo feminino:  
em/a proposta didático-pedagógica de leitura com base na Análise do  
Discurso Materialista**

**Jaqueline da Costa Vieira**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**(RE)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O FEMININO  
EM/A PARTIR DE CONTOS DE FADA:  
UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE LEITURA COM BASE NA  
ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA**

**JAQUELINE DA COSTA VIEIRA**

*Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra.*

**Rívia Fonseca**

Dissertação submetida como requisito parcial  
para obtenção do grau de  
Mestra em Letras, no curso de Pós-Graduação  
em Mestrado Profissional em Letras, área de  
concentração em Linguagens e Letramentos

Seropédica, RJ

2023



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V657c      Vieira, Jaqueline da Costa, 1984-  
              Construindo sentidos sobre o protagonismo  
              feminino: uma proposta didático-pedagógica de leitura  
              com base na Análise do Discurso Materialista /  
              Jaqueline da Costa Vieira. - Seropédica, 2023.  
              143 f.: il.

              Orientadora: Rívia Silveira Fonseca.  
              Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
              do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2023.


              1. Análise do Discurso Materialista. 2. Os  
              discursos sobre o feminino. 3. Os contos de fadas e  
              as representações femininas. 4. Proposta didático  
              pedagógica de leitura. I. Fonseca, Rívia Silveira, 1975  
              , orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
              Janeiro. ProfLetras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JAQUELINE DA COSTA VIEIRA**


Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19 de setembro de 2023.

Documento assinado digitalmente  
 **RÍVIA SILVEIRA FONSECA**  
Data: 11/06/2024 18:28:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Profª. Dra. Rívia Silveira Fonseca – UFRRJ  
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente  
 **WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA**  
Data: 06/06/2024 00:01:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa - UERJ  
(Membro interno)

Documento assinado digitalmente  
 **THAIS DE ARAÚJO DA COSTA**  
Data: 10/06/2024 10:58:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª. Dra. Thaís de Araújo da Costa - UERJ  
(Membro externo)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais que sempre investiram na minha educação formal e me incentivaram a estudar e me qualificar profissionalmente. Em especial, à minha mãe que, por muitas vezes, ouviu pacientemente minhas lamentações e angústias, me dando força e apoio incondicional.

À Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro pela implementação do programa do PROFLETRAS, que oportunizou a formação no mestrado profissional e a realização de um sonho.

À coordenação do curso e a todos os professores pela dedicação ao trabalho e compartilhamento do conhecimento acadêmico, oportunizando-nos a realização de projetos enriquecedores para nossa qualificação docente.

À professora Rívia Fonseca, pela persistência e paciência na orientação deste trabalho, “segurando na minha mão” em vários momentos e não me permitindo desistir. Com ela, aprendi a ver a educação com novos olhares.

Aos professores da banca examinadora Thaís de Araújo e Wagner Costa, que contribuíram com ricas sugestões na Qualificação desta pesquisa.

Aos colegas de turma, com os quais troquei aprendizados e mensagens de força.

Aos amigos, pelo incentivo e suporte emocional. Eles fizeram-se companheiros neste processo que por ora “concluo”.

Ao amigo Milton Aguilar, que pacientemente me auxiliou na formatação final do trabalho.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para a conclusão deste projeto importante na minha trajetória de vida.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001."

## RESUMO

VIEIRA, Jaqueline da Costa. (Re) **Construindo sentidos sobre o feminino em/a partir de contos de fada: uma proposta didático-pedagógica de leitura com base na Análise do Discurso Materialista**. Dissertação (Mestrado em Letras. Instituto de Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023).

Partindo das dificuldades encontradas nas aulas de Língua Portuguesa quanto ao desenvolvimento da leitura pelos alunos, este trabalho objetiva apresentar uma proposta didático-pedagógica de leitura discursiva com práticas reflexivas, que promovam a produção de sentidos e não apenas a reprodução mecânica de informações textuais e respostas prontas, a fim de formar sujeitos leitores críticos. O trabalho será fundamentado no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso materialista, fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux (1975), em meados dos anos 60, e desenvolvida no Brasil, pela professora Eni P. Orlandi e outros pesquisadores. O trabalho tem como recorte temático a construção de sentidos sobre o protagonismo feminino, tendo em vista a relevância de sua discussão na sala de aula, pois, apesar de as mulheres terem ganhado voz em alguns espaços, ainda se observam na contemporaneidade muitos desafios a serem enfrentados por elas na busca pela igualdade de direitos entre os gêneros e pelo antissexismo. Com base nesse recorte, foi desenvolvido um caderno didático com atividades de leitura, tendo como materialidades significantes (LAGAZZI, 2007) centrais os contos de fadas *A Cinderela*, *A Bela Adormecida no Bosque* e *A Bela e a Fera*, com suas versões antigas e contemporâneas. Também foram utilizados, na construção de um arquivo pedagógico (INDURSKY, 2013), outros textos que dialogam discursiva e interdiscursivamente, materializando efeitos de sentidos sobre o feminino. Além do conceito de arquivo pedagógico, compreendido como um recorte de textos que simula o interdiscurso, outras noções fundamentais foram mobilizadas na constituição de um dispositivo analítico e metodológico para a produção da proposta de atividades do caderno didático, tais como discurso, texto, sujeito, formação discursiva e leitura, dentre outras, a fim de valorizar as histórias de leituras dos alunos e criar condições de produção para que outras formas de subjetivação como leitor se tornem possíveis. O caderno foi elaborado com atividades variadas sobre leitura e, ao final, propõe uma atividade de produção textual, por meio da qual os alunos possam construir gestos de interpretação, com a autoria de paródias de versões dos contos de fadas. Dessa maneira, esperamos que o professor de língua portuguesa, com o auxílio desse instrumento didático-pedagógico e linguístico, possa trabalhar discursos sobre o feminino na sala de aula, propiciando condições de produção para que os alunos tenham suas vozes ouvidas e assumam um posicionamento crítico diante da realidade do seu contexto sócio-histórico.

**Palavras-chave:** Leitura, Discurso, Análise do discurso materialista, Protagonismo feminino.

## ABSTRACT

VIEIRA, Jaqueline da Costa. **(Re)constructing meanings about the feminine in/from fairy tales: a didactic-pedagogical reading proposal based on Materialist Discourse Analysis**. Dissertation (Master's in Letters. Institute of Letters, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022).

Based on the challenges encountered in Portuguese language classes regarding students' reading development, this study aims to present a didactic-pedagogical proposal for discursive reading with reflective practices. The goal is to promote the production of meaning rather than just the mechanical reproduction of textual information and ready-made answers, with the ultimate aim of forming critical reader subjects. The study will be grounded in the theoretical-methodological framework of Materialist Discourse Analysis, established by the French philosopher Michel Pêcheux (1975) in the mid-1960s and further developed in Brazil by Professor Eni P. Orlandi and other researchers. The thematic focus of the study is the construction of meanings about female protagonist, given the relevance of its discussion in the classroom. Despite women gaining a voice in some spaces, contemporary challenges persist in the pursuit of gender equality and anti-sexism. Within this thematic scope, a didactic notebook with reading activities was developed, using fairy tales such as Cinderella, Sleeping Beauty in the Forest, and Beauty and the Beast, along with their old and contemporary versions, as central meaningful materials (LAGAZZI, 2007). In the construction of a pedagogical archive (INDURSKY, 2013), other texts that engage in discursive and interdiscursive dialogue, materializing effects of meaning about the feminine, were also employed. In addition to the concept of a pedagogical archive, understood as a selection of texts simulating interdiscursive, other fundamental notions were mobilized in the constitution of an analytical and methodological framework to produce activities in the didactic notebook. These include discourse, text, subject, discursive formation, and reading, among others, with the aim of valuing students' reading histories and creating conditions to produce alternative forms of subjectivation as readers. The notebook was designed with diverse reading activities and, at the end, proposes a textual production activity. Through this, students can construct interpretative gestures by authoring parodies of fairy tale versions. In this way, we hope that the Portuguese language teacher, with the assistance of this didactic and linguistic tool, can address discourses about the feminine in the classroom. This provides conditions for students to have their voices heard and assume a critical stance toward the reality of their socio-historical context.

**Keywords:** Reading Practices, Discourse Analysis, Female Protagonism.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Sobre a leitura na perspectiva da Análise do Discurso Materialista .....	19
1.2 O discurso e as condições de produção .....	21
1.3 O sujeito e as posições ideológicas .....	23
1.4 Formações discursivas, formações ideológicas e formações imaginárias .....	24
1.5 Esquecimento, paráfrase, polissemia, memória e interdiscurso .....	27
1.6 Histórias de leituras .....	30
<b>2 OS DISCURSOS SOBRE O FEMININO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO .....</b>	<b>32</b>
2.1 Discursos sobre o feminino: um recorte para a proposta de leitura .....	32
2.2 O discurso machista sobre o feminino .....	35
2.3 O discurso feminista sobre o feminino .....	40
<b>3 OS CONTOS DE FADAS E AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS: ENTRE PARÁFRASE E POLISSEMIA .....</b>	<b>48</b>
3.1 Efeitos discursivos de “Era uma vez...” e “Viveram felizes para sempre” .....	48
3.2 Da História aos sentidos: os caminhos para o feminino dos/nos contos de fadas .....	50
3.3 Um novo leitor para um velho discurso: as crianças e os contos de fadas .....	55
3.4 As versões modernas e cinematográficas: da submissão ao protagonismo feminino .....	62
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>68</b>
4.1 As condições de produção da pesquisa .....	68
4.2 A construção de um arquivo pedagógico .....	72
4.3. A atividade inicial .....	76
<b>5 UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE LEITURA: CONSTRUINDO OS SENTIDOS SOBRE O FEMININO .....</b>	<b>80</b>
5.1 Apresentação do Caderno Didático .....	80
5.2 Caderno de Atividades “Construindo sentidos sobre o protagonismo feminino” .....	82
Etapa 1: Lendo e refletindo sobre o feminino nos textos .....	82
Etapa 2: Pesquisando mulheres protagonistas .....	100
Etapa 3: Produzindo sentidos por meio de paródias .....	102

<b>Etapa 4: Concluindo o Projeto de leitura: a culminância .....</b>	<b>102</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Muito se discute na área de Educação e nos Estudos de linguagem sobre a questão da prática de leitura na sala de aula sob diferentes perspectivas. No entanto, no intuito de melhorar o resultado dos indicadores, o que se propõe, muitas vezes, são soluções imediatistas para as adversidades e os desafios enfrentados nas escolas pelos professores de língua portuguesa e literatura quanto ao processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Há algumas décadas, avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, tais como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, dentre outras, por meio de seus indicadores, apontam para o problema: muitos alunos, ao final da Educação básica, terminam a sua trajetória escolar sem saber ler e escrever e sem preparo para tais práticas sociais e discursivas. No entanto, concernente a AD, é possível observar que a visão desses indicadores sobre a leitura e a escrita é determinada por uma ideologia hegemônica que impõe a repetição de modelos legitimados ao passo que censura a produção de outros modos de ler e escrever no espaço escolar.

Nesse sentido, Orlandi (2012. p.48) afirma que:

(...) a escola, tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê.

Para não se submeter a esse reducionismo, deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.

Consoante aos resultados desses processos de avaliação em larga escala, de âmbito nacional, os alunos brasileiros não conseguem, nas práticas de leitura, ultrapassar o nível do interpretável (ORLANDI, 2012), do que está dito no texto, limitando-se, frequentemente, apenas, à tarefa de decodificação dos significantes. Como apresentam grande dificuldade para construir sentidos em conformidade com as exigências da escola, eles se distanciam do ato de ler, praticando a leitura, sobretudo dos textos literários canônicos e dos textos exigidos pelos programas e currículos, por obrigação. Prado (2010, p. 2) analisa essa crise brasileira em leitura e exemplifica que em 2006:

segundo levantamento do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), do Instituto Paulo Montenegro, “apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada (...) três quartos da nossa população não seriam capazes de ler e compreender um texto como este” (o próprio artigo); o Saeb (agora Aneb), teste bienal do MEC que mede a qualidade da educação da 4ª, 8ª e 11ª séries, mostra que, dos alunos de 4ª série, por exemplo, 55% “estava em situação crítica ou muito crítica na área da leitura e só 5% tinham desempenho adequado”; no teste Pisa, da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que testou jovens de 15 anos de quarenta países, o Brasil ficou no 37º lugar em leitura (infelizmente, não foi esse seu pior desempenho, pois foi classificado em último em matemática e em penúltimo em Ciências).



Em 2018, o Pisa confirma esse baixo desempenho em leitura no Brasil, revelando que o quadro do país não havia mudado desde 2006. De acordo com a pesquisa realizada,

cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade. Na Finlândia, no Canadá e na Coreia, o índice é de 15%. O estudo mostra ainda que apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiram o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil. (MEC, 2019)

Diante desse cenário, é preciso formular algumas perguntas, entre outras: o que se ensina, quando se ensina a ler e escrever? De que modo a leitura e a escrita têm sido compreendidas, quando se afirma que o aluno não sabe ler e escrever? A reflexão que se propõe nesta proposta sobre o trabalho com a leitura, especificamente, se fundamenta na perspectiva da Análise do Discurso materialista que entende a leitura como um gesto de interpretação (ORLANDI, 1996), um processo de produção de sentidos (ORLANDI, 2012). Lançar mão de uma abordagem discursiva nos permite pensar a leitura para além da ideia de letramento, pois não se trata de saber ler de acordo com o que preconiza o discurso pedagógico institucionalizado e saber reproduzir ou aplicar a habilidade de leitura nos contextos das práticas sociais, mas também, e principalmente, de, enquanto, sujeito, o aluno produzir sentidos e compreender como e porque um texto faz sentido.

Para a AD, a noção de sujeito é entendida como uma posição discursiva e não se refere ao indivíduo. Pode-se considerar que há três níveis de relações do sujeito com a significação: o inteligível, o interpretável e o compreensível. De acordo com Orlandi (2012, p. 155):

o inteligível é a atribuição de sentido de maneira automatizada pela codificação da linguagem. O interpretável é a atribuição de sentido, conforme o contexto linguístico (a coesão), e o compreensível é a atribuição de sentidos considerando-se o processo de significação no contexto da situação, quando se coloca em correlação enunciado/enunciação.

Dessa forma, podemos concluir que o sujeito se inscreve na posição de leitor e de fato lê, ou seja, produz sentidos, quando atribui sentidos ao texto, associando o que está sendo dito ao que já foi dito numa relação interdiscursiva e não somente decodificando o que está sendo dito no recorte da materialidade linguística em sua linearidade. Ainda conforme Orlandi (2012, p.157), “para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto da situação (imediato e histórico). Ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre a sua função social”.

Levando-se em conta a reflexão trazida pela AD, torna-se fundamental aos sujeitos, na posição de professores de Língua Portuguesa e educadores de maneira geral, interessados na formação de

leitores críticos, ponderarem sobre as práticas de leitura realizadas na e pela escola. De acordo com Orlandi (2012), no espaço escolar, a leitura considerada ideal pelo professor é a fornecida e legitimada pelo livro didático.

Nesse sentido, é possível a seguinte reflexão: Os materiais didáticos e as propostas pedagógicas levam os alunos a apenas repetirem sentidos hegemônicos e legitimados, ou propiciam o seu desenvolvimento como sujeitos no processo de produção de sentidos acerca do que está sendo dito e do que já foi dito, mostrando ao aluno que ele pode se inscrever na posição de leitor-autor que compreende o que lê e é capaz de tomar uma posição sobre o discurso (re) materializado no texto?

Essa reflexão se faz pertinente com base da ideia de que, segundo os estudos da AD: “quando se lê considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito; aquilo que não está dito e que também está significando” (ORLANDI, 2012, p. 13). Como esclarece Indursky (2019, p.100), nesse sentido,

Para pensar um texto, podemos tomar como metáfora uma rede. Ao produzir o texto, o sujeito trama, entre si, diferentes fios discursivos e essa trama apresenta furos e nós pelos quais o leitor penetra e, por sua vez, trama e retrama outros fios aos já existentes. Assim procedendo pode reforçar os sentidos ou, então, fazê-los deslizar por dentre aqueles mesmos furos por onde penetrou no texto até tornarem-se outros sentidos.

Portanto, na prática de leitura, conforme Indursky (2019), o sujeito-leitor poderá construir outros sentidos (outros fios), além do que se está sendo dito no texto (os fios já existentes), a partir das histórias das leituras do próprio texto e das suas próprias histórias de leituras, acessando à memória discursiva, ao que ficou esquecido no recorte do interdiscurso, isto é, a dispersão de discursos já-ditos antes.

O texto, na verdade, por ser um recorte do interdiscurso, gera a ilusão (o efeito) de que os sentidos foram ali originados. Esse é o efeito-texto a que Indursky (2019) se refere. Do ponto de vista da autora, "o efeito texto é o efeito de realidade e unidade do enunciado" (Gallo, 2008, *apud* Indursky, 2019, p.99) e para que ele “se instaure, faz-se necessário que os recortes provenientes do exterior pareçam ali ter sido produzidos” (INDURSKY, 2019, p. 99). É a partir desse efeito que se cria a ilusão de que o leitor poderá interpretar os sentidos que já estão no texto, produzidos pelo que está sendo dito por meio da materialidade linguística. Esse efeito ilusório leva à ideia equivocada de que possa existir uma leitura inerente ao texto, como se os sentidos estivessem escondidos sob a superfície linguística e precisassem ser descobertos.

No entanto, segundo tais considerações, diferentemente do que é disseminado nas escolas por meio das atividades de interpretação de textos, a prática de leitura não é uma tarefa de abstração dos sentidos já existentes no texto, determinados previamente. Pelo contrário, os sentidos não estão no

texto única e exclusivamente, mas são atribuídos a ele pelo sujeito-leitor em determinadas condições de produção do processo de leitura. Numa mesma sala de aula, certamente haverá uma multiplicidade de leituras de um mesmo texto, pois as condições em que os sentidos são produzidos por cada aluno-leitor são muito diversificadas, e cada qual constrói uma história singular de leituras.

Dessa maneira, conforme explica Orlandi (2012), não se pode excluir a relação do texto e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural e ideológico, pois é a partir dessa relação que o aluno, como sujeito-leitor, obterá condições de produzir sentidos, indo além do que está explícito na materialidade linguística. Será a partir das atividades de leitura e produção textual promovidas pelos professores, que os alunos sujeitos-leitores poderão se identificar ou não com os discursos que estão sendo sustentados nos recortes das materialidades e se filiarem em uma tomada de posição.

Com base nessa perspectiva e na ideia de que “um texto é uma superfície linguística tecida do discurso” (INDURSKY, 2019, 100), a pesquisadora Indursky (2019) elabora questionamentos sobre como transformar a prática de leitura que é realizada nas escolas, de maneira que o sujeito aluno possa ter condições de mover sentidos existentes na rede de saberes do discurso, construindo sua própria história de leituras:

se um texto é tecido de discurso e se o discurso é da ordem do social, como levar o aluno a mobilizar esse discurso? Como fazê-lo mobilizar sua história de leituras? História essa praticamente inexistente, dada a sua pequenez e, neste caso, como ajudá-lo a construí-la? Ou, ainda, como levá-lo a lidar com saberes discursivos que estão no interdiscurso (que, a um só tempo, reúne tudo o que já foi dito, constituindo uma memória do dizer, tal como Orlandi propõe, mas que não remete a uma "obra" dotada de materialidade física, passível de ser consultada) (INDURSKY, 2019, p. 100-101).

Esses questionamentos são fundamentais para sujeitos-professores e sujeitos-educadores interessados na formação de leitores críticos. Todo aluno atribui sentidos ao que está lendo, mas as possibilidades de leitura se ampliam conforme as condições culturais, históricas e sociais em que ele se insere. Segundo Indursky (2019, p. 99), “para produzir um texto, é preciso se inscrever em redes de significação. Ou, dizendo de outro modo, para produzir um texto, é preciso passar pela leitura de muitos outros textos”, seja para identificar-se com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento.

Com base nessas considerações, podemos levantar outro questionamento: Como criar condições no espaço escolar, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, para que os alunos produzam múltiplos sentidos na prática do ato de ler e possam ter novas tomadas de posição na relação com o que leem, sem apenas reproduzir sentidos legitimados pelos materiais didáticos?

Quanto ao componente Língua Portuguesa, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialogue “com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes na área e às transformações das práticas de linguagem ocorrida neste século” (Brasil, 2018 *apud* Pfeiffer, 2019 p. 123 ), assumindo a perspectiva

enunciativo-discursivo da linguagem, já assumida em outros documentos assim como os PCN, é possível observar que “a BNCC guarda profundas relações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 56092 de 1971 em seu caráter tecnicista e de profissionalização progressiva dos níveis de ensino” (Oliveira, 2017 *apud*, PFEIFFER, 2019, p. 124).

Tal fato pode ser evidenciado pelo enfoque atribuído ao estudo do uso da língua em detrimento do conhecimento sobre a língua, com o intuito de se regularizar, padronizar, institucionalizar e homogeneizar “uma língua nacional” ou uma unidade imaginária da língua nacional posta em questão pelas estatísticas do fracasso escolar.

Por isso, nas aulas de Língua Portuguesa, ainda é possível notar, em pleno século XXI, práticas de ensino com a predominância de estudo de aspectos formais, estruturais e gramaticais da língua que contemplem a padronização e unidade de língua em detrimento de práticas de ensino sobre a língua, que envolvam atividades de leitura contextualizada e de produção textual (autoria), voltadas para a formação de sujeitos-leitores-autores, mas apenas de reprodutores de saberes.

De acordo com Pfeiffer, Silva e Petri (2019), é possível entender que há nas escolas brasileiras, uma tentativa de homogeneização da língua portuguesa escolar, que funciona como um objeto de ensino, ou seja, um objeto complexo de transmissão de saberes linguísticos. No entanto, a gramatização e homogeneização da língua enquanto objeto de ensino torna-se descabida quando se considera que em um mesmo país, onde há grande diversidade de línguas, querer ensinar uma única língua como padrão a ser alcançado por todos os sujeitos-alunos é algo, por hipótese, impossível.

Ainda segundo Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 120):

faz parte do processo de gramatização da Língua Portuguesa no Brasil a construção de uma equivalência imaginária entre língua materna, língua oficial, língua nacional e a língua portuguesa. Essas línguas, objetos teóricos, não podem ser considerados objetos empíricos homogêneos ou unidades coincidentes e discerníveis, havendo uma tensão entre a memória “da” língua e a memória “na” língua.

Geralmente, o texto é apresentado ao aluno para que este, em atividades de leitura, abstraia os sentidos já previstos por sujeitos críticos legitimados pelo discurso pedagógico institucionalizado em manuais didáticos, conforme comenta Orlandi (2012, p. 56-57):

(...) O professor, por sua vez, retoma em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal e que tem como modelo a de um crítico. Atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, neste caso, é o livro didático adotado.

No entanto, como já foi explicitado anteriormente, segundo os pressupostos da Análise do Discurso, os sentidos não estão apenas no texto, mas também em outros textos e ainda podem ser atribuídos pelo leitor conforme as condições de produção dos significados. De tal modo que

determinado sujeito-aluno A não produzirá os mesmos efeitos de sentido que determinado aluno B, e não é possível avaliar se a leitura de A ou B está correta, conforme respostas previstas fornecidas pelos livros didáticos. Afinal, como afirma Orlandi, “há leituras previstas para um texto”, mas não de forma absoluta, como se o texto fosse um objeto fechado em si mesmo e autossuficiente, até mesmo porque “um texto tem relação com outros (intertextualidade)” (Orlandi, 2012, p. 56) e sempre são possíveis novas leituras dele.

Nesse sentido, é possível observar o porquê de os alunos criarem resistência em relação às atividades de leitura e produção textual. A noção de certo e errado estabelecida nas escolas acerca dessas práticas inibe as leituras realizadas pelos alunos e a sua tomada de posição, fazendo com que eles acreditem que a função da autoria não faz parte da realidade deles.

Daí a importância de, na escola, serem construídas com os sujeitos-alunos outras condições de produção de sentidos, com atividades de leitura que possibilitem múltiplas e diversas “interpretações” por diferentes estudantes, a partir da reflexão acerca do conhecimento sobre a língua e não de sua regularização ou unificação, considerada impossível num país de tamanha diversidade quanto às manifestações da linguagem.

Tendo em vista a observação dessa realidade escolar, pode-se concluir que há necessidade de outras propostas, que considerem outros elementos circunscritos ao texto, além da materialidade linguística ou superficialidade do texto. Segundo Orlandi (2007, p.14 – grifo da autora), “o texto é um bólido de sentidos. Ele ‘parte’ em inúmeras direções em múltiplos significados, em múltiplos planos significantes”. A autora afirma que, na perspectiva da Análise do discurso:

qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória). (ORLANDI, 2007, p.14).

A partir dessas considerações é possível ratificar que os sentidos não estão apenas no texto e não são únicos ou estanques, porém múltiplos e diversos, pois a relação entre a materialidade e a exterioridade do texto interfere nos gestos de interpretação. Essa exterioridade é constituída pela história de leituras do leitor, a história do dizer do autor e a memória social da leitura.

Sendo assim, se os sentidos produzidos estão intrinsecamente ligados às condições de produção, ou seja, à exterioridade do texto, é preciso levar em consideração essa realidade nas práticas de leitura em sala de aula, valorizando a história de leituras do sujeito aluno leitor, e ainda, propiciando as condições (culturais, sociais e históricas) para que ele produza a compreensão, e não apenas reproduza gestos de interpretação já preestabelecidos, pois “a compreensão supõe uma relação

com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” e sendo assim, “não há compreensão sem historicidade” (ORLANDI, 2012, p. 158).

Com base nessas considerações, propõe-se com este trabalho um projeto didático-pedagógico de leitura, para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede pública, com o objetivo geral de desenvolver nos discentes a leitura crítica, de textos orais e escritos, e, a partir disso, criar condições de produção para que outras formas de subjetivação como leitor se tornem possíveis.

Este trabalho, como dito, é sustentado pelo referencial teórico da Análise do Discurso Materialista, da escola francesa, cujos estudos foram postulados nos anos 60 pelo filósofo Michel Pêcheux, e continuados, aqui no Brasil, pela pesquisadora Eni Orlandi e outros estudiosos ao longo das últimas décadas. A Análise do Discurso foi escolhida para fundamentar teórica e metodologicamente esta pesquisa, pois em convergência com o estudo proposto, a AD, de acordo com Orlandi (2020, p. 24-25),

visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância, para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura.

Do ponto de vista da AD, não existe uma única interpretação ou leitura para um texto, mas uma gama de possibilidades, e por isso, pretende-se desenvolver, neste projeto, a habilidade de leitura crítica nos alunos, apresentando-lhes uma nova perspectiva de leitura que procure ir “além do que se diz, do que fica na superfície das evidências” (ORLANDI, 2020, p. 27).

O recorte escolhido para desenvolver a proposta foi a construção dos sentidos sobre o protagonismo feminismo, tendo em vista a observação de que, na atualidade, o empoderamento feminino seja uma questão em pauta, discutida em diversas áreas da sociedade e, por isso, um assunto importante para ser analisado discursivamente, em especial, nos contos de fadas. Afinal, nessas narrativas encantadas, tão disseminadas na Instituição escolar, a representatividade feminina se faz predominante desde os mitos populares da Antiguidade.

A relevância deste trabalho está, portanto, na proposição de material didático-pedagógico para o trabalho com a leitura, com vistas à formação de leitores críticos. Além disso, a escolha do tema a ser desenvolvido na proposta é pertinente, haja vista que, ainda no século XXI, embora as mulheres tenham alcançado muitas conquistas e direitos garantidos por lei, na prática, enfrentam muitos desafios, entre eles, a violência contra a mulher, a imposição do discurso quanto ao padrão de beleza nas mídias e o fato de as posições de lugar de liderança nas Ciências, na Política e nas mais diversas esferas sociais, ainda serem assumidas, em grande maioria, por homens.

É imprescindível fazer circular nas escolas, entre os jovens, sujeitos-alunos, a necessidade de desconstrução de um discurso sobre o feminino identificado como machista, que cristaliza sentidos

sobre o estereótipo feminino de fragilidade, submissão e dependência. É fundamental estimular o equilíbrio entre os gêneros, em detrimento do efeito do sexismo, seja do machismo ou do femismo, e desenvolver uma educação feminista entre os adolescentes a partir da leitura de diversos textos, que possibilitem a produção de múltiplos sentidos.

A proposta de leitura com essa temática não se faz válida apenas para o público discente feminino, mas também para o público masculino, haja vista que os efeitos de sentido produzidos pelos discursos machistas também são prejudiciais aos sujeitos homens. Sob a influência do discurso patriarcal naturalizado socialmente, os sujeitos homens, identificados com o machismo, para sustentar a imagem de “machão”, precisam corresponder a expectativas sociais: não podem se mostrar sensíveis, afinal, como diz o ditado, “homem não chora”; precisa sustentar a posição de mantenedor do lar, assumir funções de liderança, ser viril e, ainda manter a postura de “garanhão, pegador”. Nesse sentido, o que se pretende com este trabalho, a partir da compreensão de textos, em diferentes materialidades, é, a partir de um compromisso ético-social, promover entre eles a possibilidade de reflexão e tomada de posição sobre a importância da igualdade de direitos entre os gêneros e da liberdade e autonomia para serem o que decidirem ser, e não precisarem se submeter às imposições de discursos autoritários identificados com uma formação discursiva machista no interior de uma sociedade patriarcal.

Considerando-se isso, no primeiro capítulo deste trabalho, Fundamentação Teórica, primeiramente será apresentada a perspectiva de leitura adotada no desenvolvimento das atividades do caderno pedagógico, baseada na Teoria da Análise do Discurso Materialista, postulada por Michel Pechêux. Em seguida, serão definidas as noções básicas da AD, necessárias à compreensão da proposta de leitura desenvolvida no caderno didático. O capítulo será dividido em seções correspondentes a cada conceito, que servirá de base para a análise dos discursos acerca do feminino nas materialidades significantes selecionadas para este trabalho.

No segundo capítulo será abordada a temática dos textos a serem analisados nas práticas de leitura, os discursos sobre o feminino, destacando-se os discursos machistas e feministas, que serão explorados nas questões propostas no caderno didático. A discussão será iniciada pela abordagem atribuída ao termo feminino a ser empregado neste trabalho, com o objetivo de se justificar o fato de a figura da mulher centralizar a análise discursiva das materialidades significantes e, em, seguida, serão apresentadas, de maneira geral, as condições de produção em que ambos discursos, os machistas e os feministas, são produzidos com base em determinadas formações ideológicas, destacando-se como os sentidos presentes nos textos acerca do feminino foram construídos, e não no sentidos, ou informações em si .

No terceiro capítulo, serão descritas as condições de produção do discurso sobre feminino das materialidades significantes dos contos de fadas, desde a origem dessas narrativas encantadas, que iniciaram na oralidade, ainda na Antiguidade Clássica e como é se dá a representatividade feminina nessas histórias encantadas. Com base nessa situação discursiva, será realizada uma panorâmica acerca da visão patriarcal sobre a figura da mulher, representada por diferentes autores, em diferentes gerações e realidades sócio-histórico-culturais nos contos de fadas, evidenciando-se como, por meio da paráfrase, os sentidos acerca do feminino são reproduzidos, interdiscursivamente, com base na formação ideológica do patriarcalismo.

Ainda neste mesmo capítulo, também será discutido como os sentidos a respeito do discurso sobre o protagonismo feminino vem sendo construído nas materialidades significantes contemporâneas, em especial, nas produções cinematográficas da Disney. Para isso, serão utilizados como exemplo animações, em especial *Valente* (2012) em que as personagens femininas, as princesas, assumem um papel diferente do representado nos contos de fadas clássicos, onde a personagem central é mostrada na figura de uma mulher submissa e dependente, sempre à espera de um final feliz associado ao matrimônio com o príncipe, o seu salvador. A partir dessas novas representações femininas, procura-se mostrar como novos sentidos sobre o feminino, de formação ideológica feminista, vem sendo construídos nessas materialidades discursivas, contrapondo-se ao discurso machista materializados nos contos de fadas tradicionais.

No quarto capítulo, será descrita a metodologia utilizada nesta pesquisa, conforme as condições de produção deste trabalho. Primeiramente, será evidenciada a motivação desta pesquisadora, no lugar de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, para a escolha de uma proposta didático-pedagógica de leitura e da temática do feminino a serem desenvolvidos neste trabalho.

Em seguida, tendo em vista que as atividades de leitura propostas no caderno didático estão fundamentadas na Análise do Discurso Materialista, será apresentado o dispositivo do arquivo pedagógico, defendido por Freda Indusky (2019), com o qual se pretende promover a multiplicidade de leituras de textos com discursos sobre o feminino, a fim de simular a rede/memória interdiscursiva disponível acerca do tema, mesmo que a partir de recortes limitados.

Tendo em vista que muitos dos estudantes de 9º do Ensino Fundamental tiveram pouco acesso às práticas de leitura com diversidade de textos, ainda neste capítulo, será apresentada uma proposta de atividade inicial de leitura, objetivando-se o mapeamento da história de leituras dos alunos. Com base nas informações coletadas, o professor poderá rever a escolha dos textos do arquivo pedagógico e ampliar o leque de possibilidades de leituras dos alunos, subsidiando o seu desenvolvimento leitor, a partir de novas relações interdiscursivas.



Ao final, apresentamos um caderno didático, produzido com base no suporte teórico-metodológico da AD, no qual são desenvolvidas atividades de leitura, com textos de diferentes materialidades, promovendo a análise da reprodução ideológica do discurso identificado como machista sobre o feminino em contraponto ao discurso identificado como feminista, a partir da leitura de alguns contos de fadas selecionados, em diálogo com outros textos escritos e orais, tradicionais e contemporâneos, assim como a promoção de debates e rodas de discussão.

E, apesar de este trabalho visar ao desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica de leitura, ao final das etapas, pretende-se propor aos alunos uma atividade de produção textual, propiciando a esses sujeitos, a partir das práticas de leitura polissêmica, transpor a posição de sujeito que repete parafrasticamente os sentidos para sujeito-autor, que produz sentidos por meio da função da autoria. Sobre isso, Indursky (2011, *apud* Rodrigues, 2020, p. 223) lembra que a AD não surge com objetivos voltados para o ensino, no entanto “nada impede que um professor se aproprie do fazer teórico-metodológico desse campo de conhecimento e o conduza à sala de aula”.

De acordo com os pressupostos da AD, a autoria, conforme explica Orlandi (2001, p.97),

é a produção de um gesto de interpretação, isto é, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta.

No entanto, para que os sujeitos estudantes possam desenvolver essa função de autoria, responsabilizando-se pelos sentidos formulados, é necessário, “que ele tenha passado pela prática de leitura e tenha construído sua história de leituras” (INDURSKY, 2019, p. 106). Sendo assim, é preciso que os sujeitos-professores criem condições para que cada aluno tenha acesso a práticas leitoras de diferentes discursividades, ampliando as suas possibilidades de leituras, haja vista que para a AD, conforme Galli (2007 *apud* Galli, 2015, p. 117), “o processo de leitura é compreendido como um gesto de interpretação, como um processo interpretativo que é não é único nem verdadeiro, uma vez que, para cada escritura, há uma leitura e um determinador leitor que, num determinado momento histórico-social, (re)constrói os sentidos possíveis”.

Dessa maneira, a partir das atividades leitoras de diversificadas materialidades significantes, torna-se possível que os sujeitos alunos relacionem os sentidos entre os textos, promovendo um recorte interdiscursivo a partir de tomadas de posição (INDURSKY, 2019) e produzindo as próprias formulações de ideias, que formem um todo coerente e com sentido. Assim, possibilita-se ao aluno a apropriação da função-autor, por meio da produção de gestos de interpretação e da responsabilização pelos sentidos ditos.

Por isso, neste trabalho, o foco principal deste trabalho será o desenvolvimento de práticas leitoras discursivas, visando que o sujeito-aluno, progressivamente, conquiste condições favoráveis para a produção de sentidos e a apropriação da função de autoria, adotando, sem medo, posicionamentos críticos e reflexivos dentro e fora dos muros da escola, ou seja, assumindo “diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 1988, p.106).

# **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA**

## **1.1 Sobre a leitura na perspectiva da Análise do Discurso Materialista**

No contexto educacional, quando se pretende discutir a definição de leitura e entender o motivo da dificuldade dos alunos brasileiros quanto ao desenvolvimento do ato de ler, objetivando possíveis contribuições para a formação dos estudantes da Educação Básica como sujeitos-leitores, é preciso considerar as várias concepções de leitura que permeiam o ambiente escolar.

Se, na escola, um aluno for convidado a explicar o que é leitura, provavelmente, fará referência a uma pessoa lendo um livro, ou outro texto escrito, isto é, uma pessoa decodificando signos linguísticos. Essa é uma concepção de leitura restrita à condição da alfabetização, em que o sujeito-aluno, limitado ao espaço formal de ensino, aprende a dominar o código e decifrá-lo. Nesse sentido, Martins (2006, p.7), afirma que “sem dúvida o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor, visto como decodificador de letra. Nesse contexto, atribui-se, portanto, a leitura à ideia de que ler é um ato de decodificação de palavras”.

No entanto, o ato de decifrar os signos linguísticos não compreende a prática leitora enquanto construção de sentidos. Trata-se de uma atividade mecânica, que seria apenas um dos passos para o desenvolvimento da prática da leitura em um nível inicial. Ainda assim, por muito tempo, associou-se a formação da leitura ao processo de alfabetização e, inevitavelmente, ao desenvolvimento do ato de ler, ao ambiente escolar.

Mas, conforme enuncia Freire (1989, p.9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. Antes mesmo de a criança ser inserida na escola, já inicia a leitura visual, aprendendo a ler, naturalmente, o seu entorno, o mundo à sua volta, a partir das percepções do cheiro, do som e da luz das coisas e ambientes. De acordo com Martins (2006, p.11), “é assim que começamos a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca”.

Concernente à AD, Eni Orlandi (2012, p.10) amplia essa visão, afirmando que “leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos, de relação de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Considerando não só “a historicidade do texto, mas também historicidade da própria ação da leitura, da sua produção” (ORLANDI, 2012, p.11), a autora conclui que

leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. ORLANDI, 2012, p;11).

É com base nessa última concepção discursiva de leitura que esta pesquisa será fundamentada. A Análise do Discurso é considerada uma teoria de leitura, de interpretação e, sendo assim, em contraponto à visão estruturalista da língua, a AD entende que os sentidos não estão no texto, mas são atribuídos a eles e foram produzidos, construídos em outros textos/discursos, outros dizeres. Portanto, sob uma visão mais ampla de leitura, o foco da AD não está em depreender os sentidos que estão no texto, mas em compreender em que condições foram (re)produzidos, ou seja, como foram construídos e cristalizados.

Conforme Orlandi (2012), a partir dos estudos da Análise do Discurso, podem-se identificar três níveis de leitura e/ou letramento: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Segundo a autora, no primeiro nível, o gesto de leitura está relacionado à identificação e decodificação das palavras, considerando-se apenas o texto em si. Por sua vez, o segundo nível é o da interpretação, em que se atribui sentido, levando-se em conta o contexto linguístico. Já o terceiro nível refere-se à atribuição de sentidos, considerando o contexto da situação, denominado sócio-histórico, que é externo ao texto, porém constitui o sentido do texto. Nesse nível, a enunciação relaciona-se com o interdiscurso, pois considera-se que os sentidos do texto não estão no texto, mas já foram ditos em outros textos, filiando-se a uma rede de memórias. Por isso, Orlandi (2012, p.156) afirma que “compreender é saber que o sentido poderia ser outro”.

Com base nessas considerações acerca das concepções de leitura, pode-se analisar que nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso que professores e educadores proponham práticas nas salas de aula que fomentem, para além do nível inteligível e do interpretável, o nível de compreensão de leitura, com atividades que promovam a análise de como os sentidos foram produzidos e em quais condições, posto que os sentidos podem ser outros.

O desenvolvimento dessas atividades torna-se possível, quando levamos em consideração a visão de leitura baseada nos pressupostos da Análise do Discurso, visto que em oposição à visão reducionista da linguística imanente, a AD

não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara apenas como um produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. (ORLANDI, 2012, p.49).

Dessa maneira, neste trabalho, entendemos a leitura tal como postula a Teoria da AD, visto que numa perspectiva discursiva, a leitura é:

o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em

que se realiza o processo de leitura, se configura o processo de discursividade, em que se instaura um modo de significação específica. (ORLANDI, 2012, p.49).

Além disso, consoante a AD, com base nas noções de paráfrase e polissemia, Orlandi (2012, p.14) faz a distinção entre leitura polissêmica e leitura parafrástica. Para a autora, esta “se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)”, e aquela “se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto”. A partir dessa diferenciação, é possível observar que nas escolas, com base no discurso pedagógico, autoritário e hegemônico, o que se propõe aos sujeitos-alunos são atividades de leitura parafrástica, em que se objetiva respostas prontas e reprodutoras das expectativas dos autores dos manuais escolares, e não a produção de múltiplos sentidos.

Por isso, o caderno didático desenvolvido neste trabalho será constituído a partir da mobilização dessa noção discursiva de leitura. Diferentemente das práticas de leitura já cristalizadas nas salas de aulas de nossas escolas, em que são propostas questões de interpretação com base na extração de significados previamente definidos ou já previstos pelos autores dos livros didáticos, construímos uma proposta de atividades de leitura polissêmica ancorada em fundamentos teórico-metodológicos de uma perspectiva discursiva.

Nas seções a seguir, são apresentados os conceitos mobilizados na construção do dispositivo analítico pensado para a produção da proposta didática.

## **1.2 O discurso e as condições de produção**

Diferentemente da Linguística Estruturalista, a Análise do Discurso, teoria da interpretação ou da leitura, não apresenta como objeto de estudo central a gramática ou a materialidade significativa do texto, mas parte dela para depreender o funcionamento discursivo, ou seja, compreender o processo pelo qual os sentidos são construídos. Para a AD, os sentidos não estão exclusivamente no texto e não nascem com ele, porém são produzidos no discurso, atravessado pela ideologia e pela história.

De acordo com Orlandi (2020, p.20), retomando Pêcheux, o objeto de estudo da AD, o discurso, “é efeito de sentidos, construídos pelos sujeitos locutores” em interação. Estes, quando interagem, não transmitem apenas mensagens um para o outro, mas reagem simultaneamente, cada um interpretando a sua maneira, lendo e produzindo sentidos acerca do discurso do outro, através de gestos de interpretação.

Com base nisso, Mota e Rodrigues (2021, p.146), afirmam que “o discurso é concebido por essa corrente teórica como mediação entre o homem e a realidade social, e é definido por Pêcheux (1969, p.82) como efeito de sentido entre interlocutores”. As pesquisadoras, fazendo alusão à Orlandi

(2017), comentam ainda que ele (o discurso) é efeito de sentido em condições de produção determinadas das quais fazem parte sujeitos e as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato, o aqui e agora do dizer, bem como o contexto sócio-histórico, ideológico mais amplo (Orlandi, 2017 *apud* Mota e Rodrigues, 2021, p.146). Sendo assim, o discurso tem relação com o que é dito, com o já dito em outros lugares, com o não dito e com o silenciado.

Conforme os estudos da AD, língua, sujeito e ideologia se constituem simultaneamente. Todo indivíduo é constituído enquanto sujeito pela ideologia, que é a materialidade do discurso, que por sua vez se materializa na língua. Portanto, como afirma Pêcheux (*apud* Orlandi, 2020, p.15), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Nesse sentido, Orlandi complementa dizendo que “o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2020, p. 15).

Os sentidos do texto são efeitos das condições em que foram produzidos, por isso, para a AD, não interessa o estudo da materialidade linguística por si mesma, em outras palavras, a materialidade pela materialidade, mas sim o processo como se produziu o discurso, o já dito, o dito e o não dito. E com o propósito de compreender essa construção de efeitos de sentidos, a AD considera, entre as condições de produção, tais noções relevantes: o contexto (o imediato e o social); o sujeito e a posição que ele assume; a memória, os esquecimentos e as formações discursivas, em outras palavras, na perspectiva discursiva da AD materialista, importa sempre considerar as condições de produção dos textos e, conseqüentemente, dos discursos.

Sobre a noção de condições de produção, diferencia dois tipos de contexto (ORLANDI, 2020): primeiramente, o contexto no sentido mais restrito, relacionado às circunstâncias da enunciação, denominado imediato, e o outro, no sentido mais abrangente, o contexto social, histórico e ideológico, denominado amplo. O primeiro remete à situação enunciativa em que o texto foi produzido. E o segundo remete aos sentidos do discurso (re)produzidos ideologicamente na história, ou seja, repetidos discursivamente por outros textos, por meio dos processos parafrásticos e polissêmicos de produção dos sentidos. Desse modo, o trabalho de leitura numa perspectiva discursiva em sala de aula não deve apenas considerar a identificação de elementos do contexto imediato, mas também precisa contemplar a relação intrínseca dos contextos no funcionamento discursivo.

Quando se considera apenas o primeiro nível contextual na leitura, o sujeito-leitor fica limitado quanto à produção de sentidos. Mas, ao se levar em consideração também o segundo contexto mencionado, as possibilidades de produção de sentidos se ampliam e o sujeito se torna autor no seu trabalho de leitura. Por isso, Prado (2007, p.7) alerta que

para haver compreensão é preciso ir ao contexto histórico-ideológico de produção do enunciado; é preciso desconstruir a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição

do sentido; é preciso chegar ao domínio em que se elaboram as consequências [sic] da ilusão do sujeito.

É sobre essa noção de sujeito e as posições ideológicas que discutiremos a seguir.

### **1.3 O sujeito e as posições ideológicas**

Para a Análise do Discurso, a ilusão (ideológica) do sujeito se dá pelo fato de, conforme menciona Orlandi (2012, p. 103), “ele, o sujeito, não ser fonte do que diz, ele retoma sentidos preexistentes com formações discursivas determinadas”. Trata-se do efeito-sujeito (Orlandi, 2012, p.94), “tem-se a impressão, isto é, a ilusão, de que o locutor tem autonomia e responsabilidade sobre os efeitos de sentidos que reproduz (os discursos), quando o sujeito é assujeitado”.

Na perspectiva dos estudos da AD, o sujeito é socialmente constituído e o discurso se dá no interior das formações ideológicas. Assim, “o conceito de discurso desloca o sujeito falante de seu papel central para integrá-lo no funcionamento dos enunciados, cujas condições de possibilidade são sistematicamente articuladas sob formações ideológicas” (Maingueneau, 1976 *apud* ORLANDI, 2012, p. 93). Nesse sentido, é possível afirmar que o sujeito passa por um processo de apagamento.

Ainda de acordo com Orlandi (2012, p. 104), “nas diferentes funções discursivo-enunciativas, há modos de apagamento do sujeito”, e “o autor é a instância em que haveria maior apagamento”. No entanto, a ele é atribuída a responsabilidade sobre o que diz, pois, segundo Orlandi (2012, p. 104), “é da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso”. Nas escolas, por exemplo, há diversas atividades de leitura, em que se cobram dos sujeitos alunos-leitores a interpretação dos sentidos enunciados pelo autor do texto, como se os sentidos fossem ditos originalmente por ele. Quem já não ouviu aquela famosa pergunta nas atividades de interpretação de textos: “O que o autor do texto quis dizer?”

No entanto, sabe-se que, na perspectiva da AD, se o sujeito é apagado, os sentidos reproduzidos pelo autor não estão no texto e não foram elaborados originalmente por ele. Por isso, é preciso que se revejam as atividades de leitura propostas nas escolas, de maneira que elas visem não mais interpretar os sentidos produzidos pelo sujeito autor, mas compreender o funcionamento discursivo, ou seja, como os sentidos foram produzidos em determinadas condições de produção.

Da mesma maneira que os contextos analisados constituem os efeitos de sentidos, a posição-sujeito também influi sobre a produção de significados e de diferentes leituras. Conforme a posição com a qual se identifica, o sujeito se filia aos sentidos identificados com ela, ou seja, com a tomada de posição inserida em determinada formação discursiva. Com base nisso, é possível compreender porque um leitor não atribui os mesmos sentidos a um mesmo enunciado dito por um aluno, por um

professor ou diretor de uma escola. Existem sentidos que são identificados com a posição-sujeito do aluno, que não são os mesmos identificados com as do professor e do diretor.

Por isso, neste caso, de acordo com a Análise do Discurso, são levadas em consideração também as relações de poder e de força. Nesse sentido, Orlandi (2020, p.37) afirma que “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação”. É com base nisso que se atribui mais valor, por exemplo, à fala do professor ou a do diretor, como comenta Orlandi (2020).

As posições-sujeito, ou tomadas de posição, reproduzem diferentes sentidos em sua relação com a memória, outro conceito importante para a AD. Quando um sujeito-aluno, por meio do gesto de leitura, produz sentidos sobre a fala de outro sujeito na posição de professor, atualiza a sua rede de memórias, os referenciais já construídos sobre a posição de poder assumida na sala de aula pelo docente. Essa condição social de hierarquia presente na relação professor/aluno poderá determinar os sentidos produzidos pelo discente acerca do discurso do professor. Isso ocorre, porque, conforme o ponto de vista da AD,

o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Eles tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2012, p. 77).

Dessa maneira, é possível concluir-se que, nas possíveis leituras, os discursos serão analisados conforme a posição do sujeito. Este, quando produz um enunciado, filia-se em formações discursivas e projeta-se em formações imaginárias, utilizando-se do mecanismo de antecipação para “antever/prever” possíveis interpretações ou produções de sentidos por parte do interlocutor, seja ele ouvinte ou leitor, conforme observaremos na seção a seguir.

#### **1.4 Formações discursivas, formações ideológicas e formações imaginárias**

De acordo com Orlandi (2020, p.37), “as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores, e um deles é a relação de sentidos”. Para a autora “não existe discurso que não se relacione com outros, ou seja, um dizer tem relação com outros dizeres imaginados ou possíveis”. Com base nisso, é possível entender que, quando um sujeito se depara com determinado discurso reproduzido por um interlocutor, aquele logo projeta neste uma imagem já conhecida e antecipa o discurso a ser enunciado.



Além da relação de sentidos, segundo a AD, outro mecanismo que constitui o discurso é a antecipação, “no qual o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras, uma representação imaginária e através disso ele determina o sentido que suas palavras produzem”. (PAREDES, 2017, p.22) Nesse sentido, Orlandi (2020, p.37) afirma que

esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Esse espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Além dos dois mecanismos já apresentados, também se faz importante considerar as relações de força. Sobre essa noção, Orlandi afirma que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (Orlandi, 2020, p.37). Com base nisso, pode-se dizer, por exemplo, que os sentidos atribuídos por um sujeito-aluno ao discurso produzido por um falante no lugar de professor não serão os mesmos atribuídos a esse discurso quando reproduzido por um sujeito no lugar de diretor ou funcionário de uma escola, devido às relações hierarquizadas na sociedade.

Como afirma Paredes (2017, p. 22), “esses três mecanismos de funcionamento do discurso (a relação de sentidos, a antecipação e as relações de força) constituem as formações imaginárias”, as quais, segundo explicita Pêcheux (1990, p.82), “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Nesse sentido, Orlandi (2020, p.38) também afirma que os mecanismos de funcionamento:

não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas - os lugares dos sujeitos - para as posições do sujeito no discurso. Essa é distinção entre lugar e posição.

Sabendo-se, portanto, que são as imagens que constituem as diferentes posições, torna-se importante esclarecer que, na AD, a imagem tem muita força na constituição do dizer. “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem” (ORLANDI, 2012. p.40). Quando nos dirigimos a alguém em uma conversa, já formamos uma imagem desse sujeito com base na sua posição, antevendo os sentidos que poderão ser produzidos por ele.

Isso ocorre, porque, segundo Orlandi (2020, p.38), “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam das projeções”.

Conforme Paredes (2017, p. 23), “existe a possibilidade de o sujeito ajustar o seu dizer com base nesse jogo de imagens a partir das formações imaginárias”, tendo em vista que “como em jogo de xadrez, é melhor orador aquele que consegue antecipar o maior número de “jogadas”, ou seja, aquele que mobiliza melhor o jogo de imagens na constituição dos sujeitos (ORLANDI, 2020, p.39).

Sendo assim, torna-se possível concluir, conforme Orlandi (2020, p.40) que “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz, ele não brota do nada, assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. Com base nessas relações de poder, também se torna importante, então, analisar quanto à produção de sentidos as posições ideológicas.

Na perspectiva da AD, conforme explica Orlandi (2012, p.72),

o sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Para a autora, as palavras mudam seu sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Eles tiram seus sentidos dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Considerando-se esse jogo entre discurso e posicionamento ideológico, Orlandi (2020, p.41) define a formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito”. De acordo com a autora, “as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Se isto se dá com o sentido, por um lado, também os indivíduos são interpelados em seus sujeitos falantes (sujeitos de seus discursos que, por sua vez, representam as formações ideológicas que lhe correspondem” (ORLANDI (2020, p.41).

Nesse sentido, é possível afirmar que, na visão da Análise do Discurso, segundo Orlandi (2020, p.41):

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não tem sentidos nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas.

Conforme Pêcheux (1997, p.166), as formações ideológicas podem ser definidas como “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são ‘nem individuais’ ‘nem universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos umas com as outras”. A partir disso, Orlandi (2020, p. 40) diz que “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Desse modo, ainda segundo a autora (2020, p.41),

os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto

não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia, se articulam, se afetam em relação recíproca.

Com base nessas considerações, é possível compreender que as palavras estão para o discurso, assim como o discurso está para ideologia. Ampliando-se essa ideia, pode-se afirmar que as palavras do texto, por meio da linguagem, manifestam a formação discursiva, e esta é determinada pela formação ideológica, que reflete o posicionamento ideológico do sujeito no discurso produzido. Assim, as mesmas palavras ditas por falantes de posições ideológicas distintas, podem reproduzir discursos diferenciados. Por isso, é possível afirmar que o discurso não é neutro, ele é sempre carregado de ideologia, de subjetividade.

No entanto, como é possível observar, a formação discursiva, alicerçada na ideologia, não é explicitada na materialidade linguística do texto, sendo-se necessário, portanto, analisar como os efeitos de sentidos foram produzidos e em quais condições, relacionando-os aos discursos já ditos em outros textos. Essas condições, tais quais o esquecimento, a paráfrase, a polissemia, a memória e o interdiscurso, referentes à exterioridade discursiva, são noções fundamentais da AD para a compreensão do processo da leitura e serão definidas na seção a seguir.

## **1.5 Esquecimento, paráfrase, polissemia, memória e interdiscurso**

Considerando-se o esquecimento como constituinte do interdiscurso, Orlandi (2020, p.35, também afirma que há dois esquecimentos estruturantes do dizer:

o esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do nosso dizer formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. (...) Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só poder assim. (...) este é um esquecimento parcial, semiconsciente. O outro esquecimento é o esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico, ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes.

É devido à falsa impressão, causada pelo esquecimento, de que o discurso produzido pelo sujeito é original que, segundo a AD, a língua aparenta ser transparente, quando, na verdade, é opaca. Os sentidos do texto não são produzidos somente pelo que está dito pelas palavras do texto, mas principalmente pelo que não está dito. Levando-se isso em consideração, Orlandi (2020, p.30), alerta que “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas, elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa

que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” .

Por isso, na perspectiva discursiva, “não é só quem escreve (fala) que significa, mas também quem lê (ouve), e o faz em condições sócio-históricas determinadas. Assim, não existe um sentido que esteja lá, pronto e transparente na superfície do texto, para ser apreendido pelo leitor; o leitor é que atribui sentidos ao texto” (PRADO, 2007, p.4). De tal forma, não há uma única interpretação para um texto, mas uma gama de possibilidades de interpretação, ou seja, de leituras e, em virtude disso, segundo a AD, é importante que sejam consideradas nas práticas de leitura (e nos estudos sobre leitura) a polissemia e a paráfrase. Segundo Orlandi (2020. p. 34):

Todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer, há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. Produzem-se diferentes reformulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ele joga com o equívoco.

Portanto, ainda de acordo com Orlandi (2020, p. 34), “se toda vez que falamos ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação de sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas”. Nesse sentido, sobre o já dito, pode-se relacionar a memória e o interdiscurso. De acordo com Heine (2010, p. 26),

a memória (...) também faz parte das condições de produção do discurso no seu sentido mais amplo. Quando pensada em relação ao discurso, a memória discursiva pode ser vista como interdiscurso. É nesse sentido que se pode afirmar que o interdiscurso está no plano da memória (o conjunto do dizível) que constitui o discurso. Dessa forma, tudo o que já foi dito e esquecido sobre determinado tema funciona como interdiscurso.

Sobre essa reflexão, Orlandi (1992, p 89-90) afirma que

O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciator. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso.

Com base no que foi dito, é preciso levar-se em consideração, nas práticas leitoras, a historicidade das leituras do texto, do leitor e do autor nas condições de produção. Os discursos presentes em um texto dialogam com os discursos já repetidos ideologicamente por outros textos, e quando materializados pela língua apresentam uma trajetória histórica. Da mesma maneira, as leituras do autor e do leitor, trazem em si, cada uma, diferentes histórias, que contribuem para a produção de diferentes sentidos. Levando-se isso em conta e o fato de que “os sentidos são produzidos pelo

trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção” (HASHIGUTI, 2009, p. 28), é que discutiremos a seguir sobre o conceito da história de leituras, pertinente à perspectiva discursiva da concepção do ato de ler.

## 1.6 Histórias de leituras

Orlandi (2012, p. 54) afirma que “toda leitura tem sua história”. Para fundamentar essa assertiva, a pesquisadora argumenta que, “para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não os foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos; temos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes” (ORLANDI, 2012, p. 55).

Além disso, Orlandi (2012, p.55) também considera outras formas de variação, como por exemplo:

aquela que é referida aos diferentes tipos de discurso: podemos lembrar aqui o fato de que alguns textos sânscritos sagrados são hoje lidos como literatura. Isso faz parte do processo de significação desses textos e, logo, do processo de sua compreensão.. Uma variante deste fato pode ser observada na alteração dos modos canônicos de leitura, por exemplo quando se lê a história em quadrinhos de forma diferente daquela tipicamente proposta para histórias em quadrinhos.

Nesse sentido, quanto à reflexão a respeito da leitura, Orlandi (2012, p. 55) ainda cita a possibilidade de outros fenômenos de variação, “que pode entrar no domínio de variação, e que é de caráter social, é o que se refere à leitura de classe, ou seja, um modo de leitura que pode ser remetido às distinções de classes sociais): um modo de leitura de classe média”, ou seja, aquele que é “o mais propagado pela escola”. Por isso, para a autora, na assertiva da existência da história de leituras, estão inseridos diversos fenômenos de variação.

De acordo com os estudos de Orlandi (2012), pode-se compreender que a historicidade das leituras possibilita a previsibilidade de leituras para um texto. No entanto, ela ainda ressalta que, embora os efeitos de sentidos sejam permeados pela historicidade das leituras e outras condições de produção, não se é possível aceitar, com base nos gestos de leitura, qualquer interpretação dos significados produzidos discursivamente no texto.

Portanto, não há previsão absoluta para as possíveis interpretações, “uma vez que são possíveis novas leituras dele” (ORLANDI, 2012, p. 56). Embora os discursos sejam interpelados parafrasticamente pelos textos já ditos no processo histórico de leituras do texto, e os fenômenos de variação possibilitem diversas interpretações, construídas polissemicamente, há aquelas que são legitimadas pelas instituições sociais.

É o que ocorre na instituição escolar, onde a leitura ideal, considerada pelo professor, geralmente é aquela pré-estabelecida pelos sujeitos autores de livros didáticos, que legitimam determinada interpretação ou possível leitura para determinado texto, embora ela não seja a única possibilidade, já que “as leituras e os sentidos atribuídos ao texto” mudam conforme as condições de produção. Nesse sentido, Prado (2007, p. 8) destaca a reflexão de Orlandi de que

a escola exclui qualquer relação do texto e do leitor com o contexto sócio-histórico, cultural, ideológico e, conseqüentemente, impede qualquer possibilidade de instaurar-se o sujeito-leitor nas aulas de leitura, na medida em que não dá ao aluno o direito mais elementar de ler o mesmo texto de formas diferentes, e tira-lhe também sua capacidade dinâmica, obrigando-o a reproduzir um modelo de leitura ideal. Tudo isso, em geral, custa a sua capacidade de reflexão.

Sendo assim, Prado (2007, p. 9) ainda ressalta que:

é preciso transformar o conceito de escola, “de que se expurgou há muito a possibilidade do sujeito” (OSAKABE, idem, p. 29); há que se transformar seu discurso autoritário, que desarticula a interlocução e privilegia na leitura a função referencial, a informação, a paráfrase, a reprodução, em um discurso que abra a possibilidade das múltiplas experiências que a leitura favorece.

É com base nessas considerações levantadas pelos estudos da Análise do Discurso que se propõe, neste trabalho, uma outra abordagem das práticas de leitura em sala de aula, passando-se a valorizar as diferentes trajetórias de leitura dos sujeitos-alunos no processo de construção de sentidos.

Segundo Orlandi (2012, p. 57), “todo leitor tem sua história de leituras”. Sendo assim, cada discente/leitor de uma turma já construiu o seu próprio conjunto de leituras, que configurará na compreensão específica de determinado texto, diversa da compreensão de outro aluno, com um histórico de leituras diferenciado. A partir disso, é possível inferir que não se deve esperar dos alunos que atendam às expectativas dos manuais ou livros didáticos, com interpretações antecipadas pelos autores dos manuais didáticos, legitimadores de gestos de interpretação.

Com a proposta deste trabalho de novas práticas de leitura, sob a perspectiva da Análise do Discurso, pretende-se suscitar o papel do professor de mediador no processo de aprendizagem de leitura. O professor não deve permanecer mais na posição daquele que vai propor aos alunos a leitura de trechos de textos, com base apenas nos dados evidenciados na materialidade linguística, mas assumir a posição daquele docente que irá valorizar as memórias discursivas das histórias de leituras dos sujeitos-alunos, proporcionando novas memórias e preenchendo possíveis lacunas culturais e sociais. O propósito do trabalho de leitura, fundamentado na AD, é de levar o discente a ler além das entrelinhas, fomentando um olhar crítico sobre a formação discursiva e ideológica que há por trás da superficialidade linguística.

Considerando-se o público-alvo desta proposta didático-pedagógica, pretende-se desenvolver um trabalho de leitura, com base na AD, que promova atividades lúdicas e atrativas, a partir da abordagem de textos que falem à sua realidade e que ressoem em suas práticas sociais, porém sem deixar de lado a criticidade quanto ao discurso existente nos objetos simbólicos analisados, ou seja, os textos lidos, sejam eles orais, escritos ou digitais.

## 2 OS DISCURSOS SOBRE O FEMININO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

### 2.1 Discursos sobre o feminino: um recorte para a proposta de leitura

Como já mencionado anteriormente, este trabalho, fundamentado na teoria da Análise do Discurso, consiste em uma proposta didático pedagógica com práticas de leitura de textos a partir do recorte temático de discursos sobre o feminino, em outras palavras, dos efeitos de sentidos produzidos sobre o feminino. O objetivo é que os alunos, por meio do contato com a diversidade de textos presentes no arquivo pedagógico sobre o tema proposto, possam construir o próprio posicionamento sobre o assunto lido por diferentes perspectivas a partir do recorte interdiscursivo apresentado.

No entanto, antes de promover a proposição, no caderno de atividades, das práticas de leitura a serem desenvolvidas em sala de aula pelos professores, torna-se fundamental que esta professora pesquisadora, no lugar de analista do discurso, apresente uma breve discussão a respeito dos discursos sobre o feminino à luz da teoria da AD para melhor compreensão da abordagem adotada nas práticas leitoras propostas.

Segundo Fernandes (2007 *apud* Lemes, 2017, p. 50-51),

o discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas que necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. [...] As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é forma material de expressão desses lugares.

Com base na visão pecheutiana de *discurso* serão analisados, então, os discursos sobre o feminino nas materialidades discursivas inseridas nas atividades propostas aos docentes para aplicação em sala de aula. Serão analisados os aspectos sociais e históricos relevantes relacionados às condições de produção dos textos, nos quais os efeitos dos sentidos sobre o feminino foram construídos e são reproduzidos parafrasticamente.

A análise do processo sobre como os sentidos foram produzidos será realizada a partir do recorte interdiscursivo da temática do feminino em diferentes materialidades (linguísticas, verbo-visuais, audiovisuais etc.) constitutivas do arquivo pedagógico como, por exemplo, memes, canções e cartazes e imagens, porém tendo como ponto de partida as condições de produção do discurso acerca do feminino presente em contos de fadas. No entanto, antes mesmo dessa análise, faz-se importante também esclarecer a abordagem que se pretende atribuir ao conceito de *feminino* na pesquisa em questão para que se entenda de que lugar esta pesquisadora/autora fala e se posiciona quanto à análise das materialidades.



Segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 1324), entre outras possibilidades, a palavra *feminino* define-se como algo que é “relativo a ou próprio de mulher” ou “relativo ou próprio de fêmea” ou “relativo à mulher”. Com base nessa definição e na perspectiva do viés das ciências biológicas, de que o gênero identifica e diferencia os homens das mulheres, quando se faz referência ao gênero feminino, está se dirigindo ao sujeito mulher.

Contudo, atualmente, quando se leva em conta o ponto de vista das ciências sociais e humanas, essa distinção referente às ciências biológicas se depara com limitações e restringimentos. Segundo Jesus (2012, p. 8), a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificadas, a ter um papel de gênero “adequado”. Ainda segundo a autora, não são os órgãos genitais que definem se uma pessoa é homem ou mulher, pois existe uma diferenciação entre sexo e gênero. Ela explica que:

Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto-percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente.

Se adotamos ou não determinados modelos e papéis de gênero, isso pode independer de nossos órgãos genitais, dos cromossomos ou de alguns níveis hormonais. Todos e todas nós vivenciamos, em diferentes situações e momentos, ao longo de nossa vida, inversões temporárias de papéis determinados para o gênero de cada um: somos mais ou menos masculinos, nós nos fantasiamos, interpretamos papeis, etc. (JESUS, 2012, p. 8)

Partindo-se dessa visão de que é o gênero que distingue socialmente as pessoas, torna-se importante considerar-se a identidade de gênero quando se faz alusão ao conceito de feminino. De acordo com essa concepção, cada pessoa, socialmente, pode identificar-se com determinado gênero, independente do seu sexo. Nesse sentido, Jesus (2012, p. 9) esclarece que “ao contrário da crença comum hoje em dia, adotada por algumas vertentes científicas, entende-se que a vivência de um gênero (social, cultural) discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade, e não um transtorno”.

Sendo assim, a partir dessa visão de que identidade de gênero pode ser considerada a maneira como determinado indivíduo se identifica na sociedade. Quando se fala em “feminino”, pode-se estar referenciando não apenas a mulheres, mas também a todas as outras pessoas que se identifiquem com o gênero feminino ou com aspectos do feminino, como por exemplo, homossexuais, transgêneros etc.

Neste trabalho, com finalidade didático-pedagógica, embora se considere a relevância social da identidade de gênero, recortamos, como objeto de estudo e análise, os sentidos do “feminino” relacionados à figura da mulher. Esse enfoque não se dá por se desconsiderar a identidade de gênero, nem por negligenciar que os discursos sobre e do feminino não abrangem somente as mulheres cisgênero, mas pelo fato de os textos principais analisados nas atividades didático-pedagógicas serem

os contos de fadas, no qual as personagens protagonistas são mulheres que se identificam com o gênero feminino e também por se levar em consideração o público-alvo desta proposta, que são estudantes do Ensino Fundamental 2. Além disso, o enfoque da proposta de leitura está na construção e desconstrução dos efeitos de sentidos produzidos pela relação hierarquizada socio-historicamente determinada na sociedade entre homens e mulheres.

Desse modo, nesta pesquisa, ainda que consideremos a relevância social da identidade de gênero e o seu destaque na história do Movimento feminista, o termo “feminino” está sendo empregado para fazer referência especificamente aos discursos sobre a figura da mulher e a sua posição na sociedade.

Quando se fala em discursos sobre o feminino, geralmente, o primeiro pensamento que vem à mente das pessoas refere-se apenas ao discurso feminista, ou da causa feminista. No entanto, torna-se fundamental frisar que existem diversos tipos de discursos sobre o feminino, além do feminista, baseados em diferentes formações discursivas e ideológicas: o discurso machista, o discurso feminista negro, o discurso religioso, o discurso político, o discurso do protagonismo feminino etc. E há ainda o discurso do feminino.<sup>1</sup>

Realizou-se, ainda, um recorte nos discursos sobre o feminino a serem analisados nas atividades propostas no caderno pedagógico, pois o objetivo principal deste trabalho, como foi dito, é a proposição de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura discursiva entre os sujeitos alunos e não um estudo aprofundado e detalhado acerca dos discursos sobre o feminino.

Com base nessas considerações, embora essa seja a temática das materialidades discursivas selecionadas para a proposta, as atividades de leitura abordarão o discurso sobre o feminino identificado como *machista* e o discurso sobre o feminino identificado como *feminista*, evidenciados nas condições de produção dos contos de fadas tradicionais clássicos e nas versões contemporâneas escritas e cinematográficas da Disney, assim como nas outras materialidades circundantes.

Pretende-se, por fim, discutir as ideias defendidas por ambos os discursos, machista e feminista, levantando questões que suscitem os diferentes efeitos de sentidos reproduzidos socialmente acerca da figura da mulher e as diversas condições de produção em que foram construídos

---

1 Sobre a distinção entre "discurso sobre" e "discurso de", vale retomar o que diz Orlandi (2008 [1990], p. 44) em nota de rodapé: "Consideramos que os 'discursos sobre' são uma das formas da institucionalização dos sentidos. É no 'discurso sobre' que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o 'discurso sobre' é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos de). Assim, o discurso sobre o samba, o discurso sobre o cinema são parte integrante da arregimentação (interpretação) dos sentidos dos discursos do samba, do cinema etc. O mesmo se passa com o discurso sobre o Brasil (no domínio da história). Ele organiza, disciplina a memória e a reduz." Nesse sentido, a proposta didático-pedagógica construída na pesquisa busca compreender o funcionamento desse discurso sobre o feminino que se materializa numa dispersão de textos, cuja reprodução realizada de uma forma determinada promove o apagamento da voz feminina.

para que os alunos, no contato com os processos de paráfrase e polissemia no movimento dos sentidos, possam produzir novos sentidos.

## **2.2 O discurso machista sobre o feminino**

Quem hoje ouve ou lê o discurso machista já tão enraizado nas práticas discursivas e sociais, provavelmente, não imagina que já existiu um período na história da humanidade em que não houvesse a defesa da ideia de superioridade e dominação dos homens sobre as mulheres. O cenário configurado de opressão masculina sobre o feminino na sociedade patriarcal se consolidou de tal maneira que chegou a ser encarado como um processo naturalizado. Esse efeito de naturalidade é resultado do trabalho da ideologia.

De acordo com a pesquisadora Izabele Balbibotti (2018, p. 139),

Há cerca de dois milhões de anos, quando a espécie humana começou a habitar o planeta, as sociedades tinham como cultura a coleta e a caça de pequenos animais. Naquele tempo, não havia necessidade de força física para a sobrevivência e as mulheres possuíam um lugar central porque eram consideradas seres sagrados, capazes de dar a vida, ajudar na fertilidade da terra e dos animais. O masculino e o feminino governavam juntos. Havia divisão de trabalho entre os sexos, mas não desigualdade.

Com base nisso, é possível observar que, nesse período vigente, a cultura não era a patriarcal, mas matricêntrica. Conforme Muraro (2015 *apud* Balbibotti, 2018, p. 241), “enquanto as sociedades eram de coleta, as mulheres ocupavam um papel primordial para viabilizar a sobrevivência da espécie em condições hostis. Não havia coerção ou centralização, mas um rodízio de lideranças entre homens e mulheres”.

Dessa maneira, pode-se entender que no início da humanidade ainda havia uma harmonia entre homens e mulheres nos grupos matricêntricos, onde o machismo ainda não havia tomado forma. De acordo com Muraro (2015 *apud* Balbibotti, 2018), na cultura matricêntrica não havia disputa por território e, portanto, quase não havia guerra. Para ele, a supremacia masculina e a competitividade foram surgindo conforme a necessidade da força física devido à caça, à luta pela sobrevivência e o início das guerras motivado pelas disputas territoriais.

Conforme a pesquisa de Balbibotti (2018), é nessa fase que o homem passa a compreender a sua função reprodutora e passa a controlar a sexualidade feminina e, como é possível observar, é também nessa época em que ocorre conseqüentemente a virada da cultura matricêntrica para a cultura patriarcal e as sociedades passam a se patriarcais, dando início à supremacia masculina, motivada pela diferenciação entre as atividades masculinas e femininas.

Com essa mudança instalada, o papel da mulher na sociedade passou a ser subestimado, ela passou a ter suas funções limitadas ao espaço do lar e aos cuidados com a família, não mais lhe competindo dividir as tarefas com os homens conforme ocorria nos grupos matricêntricos. Conforme Silva (2010 *apud* Balbibotti, 2018, p. 244), “às mulheres era reservado um lugar de menor destaque. Seus direitos e seus deveres estavam sempre voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar, portanto, para a vida privada”.

A partir dessas considerações, torna-se possível afirmar, então, que o discurso machista sobre o feminino, tão disseminado e reproduzido até a atualidade, tenha sido construído em condições de produção do patriarcalismo, considerado a base de formação do machismo. E é sob essas condições sócio-históricas e culturais que se possibilita a construção de sentidos sexistas sobre o feminino e se abre espaço para as ideias defendidas socialmente de supremacia e dominação do homem sobre a mulher.

Nesse sentido, Saffioti (1979 *apud* Balbibotti, 2018) critica a naturalização de processos socioculturais, em que se procura legitimar a superioridade masculina, tornando o papel da mulher secundário. Com base nisso, Lemes (1987, p.15) comenta que:

O discurso machista tem sido praticado há tempos, originando uma formação discursiva (FOUCAULT, 1987) machista tão arraigada em nossa formação social que se apresenta como se fosse uma cultura – um conjunto de hábitos, costumes, relações morais – na qual se subjetivam homens e mulheres, de maneira que haja, muitas vezes, um efeito de sua naturalização.

Sob a perspectiva discursiva, Lemes (2017, p 51) ainda esclarece que esse discurso “vem sendo construído há muito tempo, antes mesmo de que pudesse ter sido pensado como um discurso, cuja prática se encontra enraizada na sociedade contemporânea ocidental”.

Na atualidade, diante do enfoque dado ao feminicídio e à violência contra as mulheres nas mídias e redes sociais, geralmente se atribui o machismo somente aos atos de agressão física, verbal ou simbólica contra a mulher, porém, de acordo com Gomes, Lima e Oliveira (2018, p. 68), “o machismo não diz respeito apenas aos atos violentos praticados por homens em relação às mulheres”. Para os pesquisadores,

a questão do machismo está atrelada...aos elementos culturais, perpetuados através do processo de socialização, que está para além da relação binária heteronormativa. Neste sentido, este estudo parte da concepção de “cultura machista”, ou seja, modos e padrões comportamentais, assimilados e/ou reproduzidos pelos sujeitos, com o intuito de subjugar, silenciar, “desmoralizar”, impor uma determinada conduta, tendo como princípio norteador a ideia de superioridade do masculino em detrimento do feminino. (GOMES, LIMA e OLIVEIRA, 2018, p.68).

Ainda segundo esses autores, a dominação masculina se insere nos principais espaços de sociabilidade, a igreja, a família e a escola, cotidianamente, o processo de naturalização de tal domínio

é intensificado a cada geração e, por vezes, dificilmente contestado. O discurso sobre a inferioridade feminina e a limitação do seu papel social às tarefas domésticas vem sendo reproduzido há tempos a ponto de parecer natural, efeito de um longo processo de cristalização desses sentidos. Há casos, inclusive, em que até mesmo sujeitos que se identificam como feministas, perpetuam falas, isto é, reproduzem dizeres machistas sem perceberem.

A partir disso, considerando-se os preceitos da Análise do discurso, é possível observar como o discurso machista, identificado hoje em diversas materialidades discursivas, não se originam nelas, mas foram construídos, repetidos, por meio de paráfrases, por sujeitos, cujas posições e formações ideológicas e discursivas estão pautadas na perpetuação do discurso já institucionalizado pelos aparelhos ideológicos predominantes: a igreja, a família e a escola.

Essas instituições acabam reproduzindo e perpetuando, por meio do funcionamento do discurso, sentidos identificados como machistas que se repetem sobre o feminino, construídos pela mesma formação discursiva e ideológica. De acordo com Gomes, Lima e Oliveira (2018, p. 70),

na estrutura da sociedade, desde a infância, os sujeitos são levados a pensar de forma diferenciada a dinâmica de poder: de um lado, ao menino é apresentado um universo de possibilidades que denotam poder monetário, força física e superioridade e, por outro lado, à menina é apresentado o “mundo” do cuidado, do espaço doméstico, da fragilidade e, por conseguinte, da necessidade de um “protetor”. Esta relação desigual de gênero reproduz o machismo em sua perspectiva simbólica e cultural, uma vez que tal dimensão é perpetuada por intermédio da socialização através das gerações GOMES, LIMA e OLIVEIRA, 2018, p.70).

Nesse sentido, Drumont (1980, p. 81) observa que “o machismo pode ser genericamente considerado como um ideal a ser atingido por todos os homens e acatado ou invejado pelas mulheres”. E é nessa construção de idealização que se pode dizer que o machismo não se refere apenas aos homens, mas também a muitas mulheres, que inseridas nas condições de produção do patriarcalismo também reproduzem o discurso machista a respeito do feminino. É este discurso, idealizado e naturalizado, que se torna presente e permanente nas práticas discursivas até a contemporaneidade, começando pelas histórias encantadas infantis com o intuito moralizante de se educar as crianças para serem sujeitos obedientes e reprodutores dos valores da sociedade patriarcal.

Como é possível observar, embora já tenha sido colocado em cheque, pelo movimento feminista, a naturalização do sexo e do gênero como binário, conforme poderá ser lido na próxima seção deste capítulo, a crença de superioridade do masculino sobre o feminino, fundamentada no determinismo biológico, é naturalizada e reproduzida socialmente até hoje pelo discurso machista.

Quem já não ouviu ainda hoje, no século XXI, expressões machistas perpetuadas por gerações que produzem sentidos de subjugação e inferioridade a respeito da mulher/do feminino como, por exemplo, “Lugar de mulher é na cozinha”, “Já sabe cozinhar, pode casar”, “É muito bonita para ser

inteligente”, “Ela é mal-amada”, “Isso é coisa de mulherzinha”? Muitos sujeitos, assujeitados por formações ideológicas, reproduzem essas expressões sem refletirem sobre como esses sentidos foram produzidos, devido à sua naturalização, e repetem mecanicamente o discurso machista que circula na sociedade.

Por isso, do lugar de professora, considero que se faz importante a discussão nas escolas acerca dos sentidos produzidos pelo discurso machista e feminista sobre o feminino, mostrando aos alunos, por meio de práticas de leitura reflexiva, a criticidade e a possibilidade da construção de novos sentidos sobre o feminino de maneira polissêmica.

Embora haja diversas discussões sobre o papel da mulher na sociedade, os seus direitos e a promoção do protagonismo feminino, o discurso machista ainda se faz pertinente em diversas camadas sociais, haja vista os discursos, efeitos de sentido de ódio, perpetuados contra as mulheres nas redes sociais e de discursos de desvalorização ou subjugação atrelados à figura feminina ainda nas materialidades discursivas, como por exemplo, nas músicas contemporâneas.

Analisando-se, por exemplo, alguns textos e músicas selecionados para o arquivo pedagógico a ser utilizado nas atividades de leitura da proposta didático-pedagógica, pode-se observar que, mesmo em períodos cronológicos e contextos históricos distintos, a mulher é vista sob a imagem da figura submissa e de que é destinada a cuidar do lar e das atividades atribuídas ou impostas a ela pela sociedade patriarcal, além de ter a função de servir ao homem e ser responsável por fazê-lo feliz e de sua própria felicidade ser atrelada ao casamento, conforme o desfecho dos contos de fadas “... e foram felizes para sempre”. De acordo com Mill (2021, p.85), “originalmente as mulheres eram levadas à força ou vendidas regularmente pelo pai ao marido”. Ele chama a atenção para o fato de que “até um período recente da história da Europa, o pai tinha o poder de dispor de sua filha para o casamento de acordo com a sua própria vontade e a seu bel-prazer, sem qualquer consideração pelo bem-estar dela”.

Na música *Ai! Que saudade da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago (1942), por exemplo, são produzidos efeitos de sentidos de subserviência da mulher. A partir do discurso machista, são construídas formações imaginárias de que a mulher real, verdadeira é aquela que vive em função do homem (o marido) e do trabalho doméstico, conforme ilustrado nos seguintes versos: “*Você só pensa em luxo e riqueza / Tudo o que você vê, você quer / Ai, meu deus, que saudade da Amélia / Aquilo sim é que era mulher ... / ... Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia é que era mulher de verdade*”.

Para o autor ou o leitor/ouvinte desses dizeres, pode-se criar a ilusão de que tais ideias sejam originais ou produzidas pela primeira vez na canção, no entanto esses sentidos já foram ditos em outros textos de outras maneiras e mesmo o que não está dito ou expresso através da materialidade linguística, ficou esquecido na memória discursiva, mas se encontra no discurso repetido tantas vezes.

Basta-se analisar, analogamente, a canção *Mulheres de Atenas* (BUARQUE, 1976). O ponto de vista acerca da posição da mulher na sociedade é o mesmo da canção *Ai! Que saudades de Amélia!*. Em ambas as canções, embora se representem contextos históricos diferenciados, é possível observar como se preconiza a ideia de que a mulher de verdade é aquela dedicada a servir aos homens e viver em função deles.

Conforme o discurso machista, já institucionalizado, cabe à mulher a função do casamento e as obrigações domésticas, além da preservação do bem-estar da família. Embora, na contemporaneidade, já tenham ocorridas muitas mudanças de pensamento em relação ao papel da mulher na sociedade, ainda, segundo o discurso machista, cabe à mulher a submissão aos desejos e vontades do homem, ou seja, à dominação pelo homem.

A menina, desde cedo, geralmente é preparada para ser aceita socialmente, e isso significa que ela precisa ser bonita, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela sociedade. A beleza da mulher torna-se pré-requisito para sua felicidade, seja se casando ou sendo promovida pela fama. Em um dos memes selecionados no arquivo pedagógico e nas propostas de atividades, é feita uma referência ao conto *A bela adormecida*. No texto, o príncipe encontra a princesa sendo sepultada no velório dela e decide se casar com ela, motivado apenas pela sua beleza. Nesse contexto discursivo, por meio do funcionamento da linguagem verbal e não-verbal, é possível perceber o discurso machista a partir da fala do príncipe e do suporte da imagem.

A mulher está, visualmente, em posição de sujeição em relação ao homem, sendo dominada por ele, o que se materializa também pelo simbólico do seu beijo. Tal fato se torna explícito pelo fato de a vontade e a decisão da mulher de aceitar ou não se casar nem ser considerada, haja vista que ela nem estava viva. Além disso, não importou para o príncipe quem era essa mulher e seus interesses pessoais, mas apenas o fato de que ela era bonita.

E embora o meme reproduza o discurso machista perpetuado pelos contos de fadas, a ideologia machista, materializada no contexto literário, foi discursivizada para fazer referência aos dias atuais. Ou seja, o texto evidencia como, na verdade, o discurso é o mesmo, apesar de os textos e os períodos marcados serem diferentes.

Dessa maneira, considerando-se a análise discursiva dessas e outras materialidades significantes, pretende-se promover entre os sujeitos alunos leitores práticas leitoras que possam, mesmo que de maneira limitada, mostrar, em contraponto ao discurso feminista, como os efeitos de sentidos machistas acerca do feminino foram construídos, ou seja, em que condições de produção, possibilitado o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, por meio de debates, exposições orais, questionamentos e atividades dialógicas.

## 2.3 O discurso feminista sobre o feminino

Não é difícil de se encontrar, ao longo da história, materialidades significantes que reproduzam o discurso machista, já institucionalizado, sobre o feminino, baseado na formação ideológica do patriarcalismo, pois este é o pensamento predominante na sociedade, conforme já mencionado anteriormente.

Entretanto, com o tempo, em contraponto a esse discurso machista, vem sendo construído e reproduzido o discurso feminista em prol dos direitos das mulheres, devido à luta do movimento do feminismo. Mas vale ressaltar, mais uma vez, que a proposta didático-pedagógico de leitura deste trabalho é fundamentada na teoria da Análise do Discurso e o foco desta proposição não está na defesa ou aprofundamento do Movimento Feminista, mas em analisar, nas materialidades discursivas, disponibilizadas no arquivo pedagógico, o funcionamento da discursividade feminista sobre o feminino, ou como os sentidos foram construídos.

Sendo assim, nosso objetivo não é extrair das materialidades significantes o que está sendo dito pelos discursos feministas, mas como se deu o seu funcionamento e como foram construídos os discursos materializados no recorte interdiscursivo dos textos, a fim de mostrar as condições de produção em que os efeitos de sentido feministas foram construídos na história de leitura dos textos lidos.

Com base nessas considerações, embora não seja propósito deste trabalho apresentar um histórico detalhado da trajetória do Feminismo, se faz fundamental observar a importância de se expor um breve panorama do histórico desse Movimento, a fim de descrever aqui as diferentes condições histórico-sociais em que os sentidos feministas acerca do feminino foram enunciados e parafraseados, a partir da refutação dos significados reproduzidos pelo patriarcalismo, objetivando-se o desenvolvimento das práticas de leitura propostas.

Souza e Barbosa (2017, p.97) lembram que:

a partir da Idade Média, é possível observar o surgimento na sociedade europeia de Reinos desenvolvidos sobre as ruínas do Império Romano, o que ocorreu graças ao surgimento da Sociedade da Corte, que se pauta no modelo patriarcal do homem como centro da vida social e política.

E, embora o modelo patriarcal já existisse muito antes dessa época, nesse contexto medieval, conforme as pesquisadoras Souza e Barbosa (2017, p.98), “as mulheres que geravam a vida em sociedade cheias de perigo, doenças incuráveis, violência de toda a espécie se mantiveram dentro de suas casas presas às atividades da casa e à criação da prole”.

No entanto, com o advento da Industrialização, na sociedade moderna, as famílias migraram do campo para as cidades, onde as vidas das pessoas mudaram e elas passaram a ser trabalhadores de



fábricas. Desde então, houve uma grande concentração de pessoas em espaços restritos, o que motivou entre os trabalhadores revoluções sociais. Nesse período, com a necessidade de maior mão de massa, as mulheres precisaram sair de suas casas para trabalhar. Conforme Souza e Barbosa (2017, p.98),

em 1897, um grupo de mulheres cria a União Nacional Pelo Sufrágio Feminino e, com o advento da 1ª Guerra Mundial, diante de uma sociedade já industrializada, as mulheres tiveram que suprir a mão de obra dos homens que se encontravam em debate, saindo de suas casas e trabalhando nas fábricas e trabalhando nas fábricas, ganhando e administrando seu próprio dinheiro, o que fez com que as ideias feministas e as mulheres intensificassem sua luta pelo direito a uma representação política.

A partir dessa contextualização inicial acerca da história do feminismo, é possível se observar que, embora o Feminismo tenha se iniciado nas duas primeiras décadas do século XIX, não se pode negligenciar o fato de as mulheres, conforme lembra Pinto (2010), já lutarem por seus direitos em diversos momentos da história, haja vista o período da Inquisição da Igreja Católica em que se apagavam as vidas das mulheres, queimando-as na fogueira, caso elas desafiassem os preceitos pregados como dogmas insofismáveis.

No entanto, pode-se dizer que a luta contra a opressão e dominação masculina por parte das mulheres constituiu-se a partir das ideias e ações revolucionárias dos grupos de mulheres do Feminismo. O Movimento Feminista dividiu-se em três ondas. Segundo Pinto (2010), o início da primeira fase se deu na Inglaterra com a luta das sufragistas pelos seus direitos, sendo o primeiro o voto feminino. Conforme já citado anteriormente, com o advento da Industrialização, as mulheres, que antes eram mantidas somente em casa, cuidando dos afazeres domésticos, foram levadas a trabalhar nas fábricas, devido à necessidade de maior massa de mão de obra. Nesse contexto, diante das disparidades de direitos trabalhistas e políticos entre os gêneros, as sufragistas se reuniram em prol da conquista do voto e da participação política feminina.

A segunda onda do Feminismo teve início na década de 60, apresentando-se com força nos Estados Unidos e na França. Ainda de acordo com Pinto (2010, p.16), nesse período histórico, em que surge com força total na Europa e nos Estados Unidos,

o Feminismo aparece como um espaço libertário, que não quer só espaço para a mulher - no trabalho, na vida pública, na educação - mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo.

O movimento feminista foi iniciado no Brasil ainda na primeira onda, no final do século XIX. Teles registra (1999, *apud* Silva, 2018, p. 17):

mulheres reivindicaram o direito ao acesso à educação, que até então era praticamente restrito aos homens, tanto no número inferior de escolas femininas, quanto na qualidade do ensino

voltado às meninas (que só podiam estudar o 1º grau, sendo impedida a continuidade dos estudos; e as disciplinas que eram voltadas para as atividades domésticas). (...) no século XIX ainda competia às mulheres brasileiras as mesmas atividades do período colonial, “o papel de dona de casa, esposa e mãe”.

No entanto, ainda de acordo com Teles (1999, *apud* Silva, 2010) com o avanço da industrialização e do capitalismo, as mulheres puderam participar da organização política do Movimento abolicionista, trabalhando em outras funções, além das atividades domésticas.

Contudo, sobre este período inicial vivenciado pelo Feminismo no Brasil, Pinto (2010) observa que, diferentemente do que ocorria na Europa e nos Estados Unidos, o país não passava por uma fase tranquila. Segundo a autora, na década de 60, aconteceu, em 1964, o Golpe Militar, e, quatro anos depois, instalou-se a ditadura militar no Brasil, contexto político-histórico em que o país passava por momento de repressão, sem espaço para movimentos libertários. Por isso, apesar de o Feminismo ter surgido no Brasil ainda na primeira fase do movimento, é, durante a segunda onda, que ele ganha mais força.

Pedro (2006 *apud* Silva, 2018, p.18) questiona as informações já veiculadas a respeito da fundação do movimento libertário do Feminismo no país e comenta que “essas histórias merecem uma análise mais detalhada, visando observar, não necessariamente a verdadeira data brasileira do renascimento do feminismo, mas sim as disputas que se constituíram”. De acordo com autora:

há duas narrativas acerca deste evento, uma mais amplamente conhecida, relacionada com a definição do ano de 1975 como Ano Internacional da Mulher, e o início da Década da Mulher, definidos pela ONU; e outra, mais informal, que defende que o movimento já se organizava antes da decisão das Nações Unidas (PEDRO, 2006, SILVA, 2018, p. 18).

A pesquisadora esclarece que a versão referente à determinação da ONU é a que permanece até os dias atuais, pois:

essa narrativa foi resultado de disputas de poder entre diversos grupos feministas, e entre estes e os diversos personagens envolvidos na luta contra a ditadura militar, instalada no país entre 1964 e 1985. Essa luta envolvia, para uns, as dicotomias entre “lutas gerais e lutas específicas”, de um lado, e entre “verdadeiramente feministas e não-feministas”, de outro. A forma como foram definidas essas datas reflete interpretações oriundas de diferentes lugares. Fala de poderes e conflitos. (PEDRO, 2006, p. 250)

Com base nisso, Pedro (2006) ainda comenta que diversas pesquisadoras investigam a veracidade dessa narrativa. No entanto, embora sejam levantados questionamentos sobre esse período, é possível afirmar que foi nessa fase em que o Movimento engrenou no Brasil, disseminando o pensamento feminista.

Foi no contexto da ditadura militar que surgiu no Brasil o Centro da Mulher Brasileira (CMB) no Rio de Janeiro, onde ocorriam os grupos de conversações com o propósito de estudar, refletir, questionar e analisar as questões da mulher. No entanto, o CMB, conforme Pedro (2006 *apud* Silva, 2018, p. 20),

enfraqueceu seu cunho feminista quando [...] foi “engolido pela idéia de um movimento social (ou popular) de mulheres cujas lutas gerais eram contra a ditadura, pela anistia e o restabelecimento das liberdades democráticas”. As lutas específicas que apareciam eram reivindicação de creches, “controle da natalidade, legislação protetora do trabalho feminino.

Como é possível observar, nesse contexto, a luta pelos direitos das mulheres se confundiam com as lutas contra a repressão militar, enfraquecendo o propósito feminista dos grupos de conversações. No entanto, com o fim da ditadura se aproximando, o CMB passa a ser composto por novas vertentes feministas.

Nesse mesmo período, após os anos 80, com o fim da ditadura militar, surge a terceira onda do movimento feminista. Com a nova fase e a inserção de novas vertentes feministas, o feminismo supera a visão binária do determinismo biológico de gênero/sexo e a naturalização, e passa a incluir a identidade de gêneros como pauta de discussão. Com isso, a mulher cisgênero deixa de ser vista como sujeito único do feminismo.

De acordo com Antonio Conceição (2009 *apud* Silva, 2018, p.21):

até os anos 70 o foco dos Estudos do Feminismo era “a mulher” e, com o aparecimento do gênero como objeto de estudo, eles passaram a ser relacionados “às mulheres”, no plural. As pesquisas da época, em que a mulher era o centro dos estudos, se preocupavam em “explicar as causas da opressão feminina, da subordinação da mulher na história do patriarcado. Neste cenário era muito difícil o trabalho científico, porque a mulher enquanto objeto ideal, só existe em nível de ideologia”..

A partir dessas considerações, é possível se afirmar que :

Surge, assim, a terceira fase do feminismo (terceira geração ou terceira onda), cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero. Neste sentido é que algumas posições, ainda que heterogêneas, distinguem os Estudos Feministas - cujo foco se dá principalmente em relação ao estudo das e pelas mulheres, mantidas as estreitas relações entre teoria e política-militância feminista - dos Estudos de Gênero, cujos pressupostos abarcam a compreensão do gênero enquanto categoria sempre relacional (Narvaz, & Koller, 2006 *apud* Silva, 2018, p. 21).

Com essa nova proposta em torno dos Estudos relacionados às mulheres, "passa a existir uma espécie de separação entre a militância política e a movimentação acadêmica" (Narvaz, & Koller, 2006 *apud* Silva, 2018, p. 21). Isso possibilita, no Brasil, a discussão sobre questões de gênero e feminismo nas universidades. Nessa fase, então, o Feminismo pode ser associado a uma linha pós-estruturalista. É quando são atribuídas ao movimento, os conceitos de sexo e gênero também passam a ser discutidos pelas teorias de autores como, por exemplo, Michel Foucault. As proposições desses teóricos refutam a naturalização do sexo, pois para eles não existe corpo sem que exista um discurso a ele associado.

A partir da proposição defendida pelas teorias de matriz psicanalítica de que o gênero é construído e a identidade de sujeito da mulher referente a ele também é formada, e não naturalizada, é possível se questionar o fato de a mulher ser o sujeito centro do feminismo. Sendo assim, as teorias mencionadas levantam o questionamento do porquê de a mulher ser o centro do feminismo. Se, conforme essas proposições o gênero é construído, pode-se supor que a identidade de mulher enquanto sujeito também foi construída e precisa ser desnaturalizada. Com base nisso, conforme os estudos teóricos dessa fase do movimento feminista, torna-se possível entender que, “se o sujeito mulher não existe” (SILVA, 2018, p.23), a inserção dela como centro do feminismo se torna ilógica.

De acordo com Butler (2003 *apud* Silva, 2018, p.23), é a formação jurídica da linguagem e da política que caracteriza as mulheres como o sujeito centro do feminismo:

[...] é sem si mesma uma formação discursiva e efeito de uma dada versão da política representacional. E assim, o sujeito feminista se releva discursivamente constituído -, e pelo próprio sistema político que supostamente deveria facilitar sua emancipação, o que se tornaria politicamente problemático, se fosse possível demonstrar que esse sistema produza sujeitos com traços de gênero determinados em conformidade com eixo diferencial de dominação, ou os produza presumivelmente masculinos.

Além de defender a ideia da desnaturalização do sujeito mulher como centro do feminismo, tais pressupostos pós-estruturalistas ainda questionam o fenômeno de universalização do patriarcalismo enquanto única razão para a relação de dominação homem/mulher, ou melhor, masculino/feminino, tão disseminada socialmente. Butler (2003, *apud* Silva, 2018) esclarece que não se pode negar o patriarcalismo como causa do machismo e do predomínio do masculino sobre o feminino, no entanto refuta a sua universalização.

Com base nessas considerações acerca do breve panorama da história do feminismo ocidental, torna-se possível perceber em que condições sócio-históricos foram produzidos e reproduzidos os sentidos, recortados e materializados discursivamente nos textos, acerca do feminino, a partir da ótica feminista. Além disso, com as diferentes vertentes apresentadas do feminismo, pode-se observar que não existe um único discurso feminista. Segundo Silva (2018), após a teorização a respeito do gênero e a tentativa de união de conceitos como patriarcalismo e capitalismo, feminismo e marxismo, foram incorporadas aos estudos feministas, as questões da luta de classes, como propõe, por exemplo a teoria ecofeminista de base marxista.

Ainda de acordo com a autora, nesse contexto, a militância do feminismo negro, fez ainda com que se fossem observados outros pontos, e particularidades como raça e etnia também foram abarcados nos estudos. Esses diferentes pontos ou ideias constituem múltiplos discursos feministas,

haja vista a existência do discurso feminino radical, o liberal, o ortodoxo, o branco, o negro, o transfóbico etc.

Embora se entenda que, didaticamente, os estudos sobre o Feminismo tenham dividido o Movimento em três fases, partindo-se da noção de discurso para a AD, é possível observar que os diversos discursos feministas surgidos em diferentes momentos, fundamentados em formações ideológicas diversas, não são excludentes entre si, eles podem ser produzidos em paralelo, na mesma época, por um mesmo grupo ou diversos grupos.

De acordo com Pinto (2004, p. 107), “uma sociedade não produz uma única forma de ver a realidade. Como ela é dividida pelos interesses antagônicos dos diferentes grupos sociais, produz discursos contrários entre si. Por exemplo, a mesma sociedade que produz discursos sexistas produz também discursos não-sexistas”. Nesse sentido, Orlandi (2020, p. 69) afirma que “um sujeito não produz só um discurso; um discurso não é igual a um texto”. Sendo assim, ainda hoje, no século XXI, na pós-modernidade, torna-se possível ouvir/ler um discurso feminista radical e um discurso transfóbico em grupos de sujeitos da mesma sociedade.

A partir disso, pode-se compreender o jogo de tensão existente entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos no funcionamento da linguagem. O que se mantém, nos discursos feministas, são sentidos repetidos por meio da paráfrase, e os novos, surgidos no equívoco, são construídos a partir da polissemia. É essa tensão entre o mesmo e diferente, por exemplo, que permitiu que a questão da identidade de gênero passasse a constituir o discurso na terceira onda do Feminismo.

No entanto, apesar de observar as diferentes vertentes e linhas do Feminismo coexistentes na contemporaneidade, vale destacar que, neste trabalho, não se pretende analisar e ou descrever os diferentes discursos feministas nas práticas discursivas, mas compreender como os sentidos do discurso feminista foram produzidos, permitindo aos sujeitos alunos, por meio das atividades delineadas, o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva.

Entre as práticas de leitura propostas encontram-se diferentes materialidades discursivas disponibilizadas no arquivo pedagógico, tendo como ponto de partida os contos de fadas, que fazem parte da literatura infanto-juvenil e marcaram a infância e educação de grande parte dos leitores, formando o imaginário acerca da figura da mulher, por meio do discurso do patriarcalismo. Os contos de fadas tradicionais são fragmentos de vestígios linguísticos que dão concretude ao discurso fundador<sup>2</sup> sobre o feminino na sociedade moderna. Seu cotejo e redação foram estabelecidos no

---

2 Por discurso fundador entende-se o registra Orlandi (2003, p. 13): “Não há ritual sem falhas, segundo Pêcheux (1991), por isso é possível a ruptura. Instauração de uma nova ordem de sentidos. O que o caracteriza como fundador - em qualquer caso mas precipuamente neste - é que ele cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. é um momento de significação importante, diferenciado. O sentido anterior é desautorizado.

período de transição para o capitalismo, ou seja, momento em que a forma-sujeito do direito também se consolida.

Por isso, embora se discuta, na terceira onda do Feminismo a ideia da mulher como sujeito central do feminismo, tendo em vista a abordagem dada ao feminino nos enredos do contos de fadas, em que a mulher é a personagem protagonista e por se tratarem de práticas leitoras para sujeitos estudantes adolescentes, torna-se importante lembrar que nos recortes interdiscursivos, as questões propostas nas atividades de leitura se restringirão à figura feminina da mulher.

Tratando-se, portanto, dos contos de fadas como materialidades significantes de base para o trabalho, nas seções a seguir, esses textos serão abordados a fim de se contextualizar as condições de produção em que o discurso machista é construído a respeito do feminino nas narrativas fantásticas da literatura clássica infanto-juvenil.

No entanto, como foco deste trabalho é o desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica de leitura fundamentada na teoria da Análise do Discurso, faz-se importante explicar que, embora a AD não considere em seus estudos o conceito de gênero textual, a pesquisadora, no lugar de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental decidiu inserir as seções a seguir para apresentar as condições de produção dos efeitos de sentido sobre o feminino nessas narrativas encantadas, primeiramente, por considerar que os contos de fadas sejam a base deste projeto e, posteriormente, pelo fato de, hoje, a proposta curricular da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) ser centralizada no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual a partir dos gêneros textuais.<sup>3</sup>

Em suma, pretende-se contextualizar as condições sócio-histórico-culturais em que os sentidos do discurso patriarcal em relação à mulher foram produzidos, desde a sua origem, nessas práticas discursivas, sendo reproduzidos por gerações e formando a imagem para muitos ouvintes/leitores da mulher ideal para se casar, correspondente à formação imaginária das personagens das princesas, cujo comportamento é, geralmente, expresso pela postura de subserviência, submissão e passividade. Além disso, a sua felicidade é associada à realização do casamento, e, normalmente, para conquistá-lo, ela precisa passar por algum sacrifício e, ainda, ser salva por um príncipe.

Esse é o discurso machista que se reproduz até os dias de hoje, por meio da materialização da língua nos textos dos contos de fadas, interdiscursivamente, e que vindo sendo contestado nas suas

---

instala-se outra "tradição" de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova "filiação". Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua "memória".

3 Ainda que tenhamos críticas ao texto da BNCC e ao discurso pedagógico institucionalizado, como professores no interior dessa estrutura precisamos dar conta dos currículos e programas impostos pelo Estado e pela Escola. Uma proposta de prática de leitura a partir de uma abordagem discursiva visa, justamente, funcionar na falha desse ritual, buscando frestas e rasgos para a produção de outros sentidos.

versões modernas cinematográficas da Disney, onde os cineastas apresentam uma proposta de construção de um discurso feminista sobre as personagens femininas, as princesas e sua relação com os homens, visando o incentivo ao protagonismo feminino, por meio da construção de sentidos para a formação de uma nova imagem da mulher, independente, corajosa e posicionada.

Dessa maneira, portanto, é que se dá a importância de relacionar as condições de produção dos contos de fadas à construção dos discursos sobre o feminino, antes de apresentar as atividades da proposta didático-pedagógica.

### **3 OS CONTOS DE FADAS E AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS: ENTRE PARÁFRASE E POLISSEMIA**

#### **3.1 Efeitos discursivos de “Era uma vez...” e “Viveram felizes para sempre”**

Quem nunca ouviu ou leu um conto de fadas na infância? Essas narrativas universais e populares já povoaram o imaginário de milhares de infantes, contribuindo para formação leitora e, até mesmo, humanística de diferentes gerações. Os contos de fada são histórias construídas a partir de outros textos, orais e escritos, que se estabeleceram ao longo do tempo e apresentam, além de referências a mitologias e ao folclore, efeitos de encantamento e magia. Assim, no momento em que "ouvimos um conto dizer ‘Era uma vez...’ nossos ouvidos atentos aguardam uma história repleta de peripécias, metamorfoses e magias, na qual, como uma promessa, se encerra a história com ‘viveram felizes para sempre’” (PAULINO, 2019, p. 26).

As sequências discursivas "Era uma vez..." e "Viveram felizes para sempre" parafrasticamente repetidas, materializam e fazem parte do imaginário sustentado pelas narrativas dos contos. Linguisticamente, pode-se dizer que, no texto, elas provocam o efeito de início e de fim, que remetem ao efeito-texto (INDURSKY, 2019), aquele em que se produz a ideia de o texto ser um todo completo, coeso e coerente. Em termos discursivos, essas sequências concretizam, entre outros possíveis, sentidos sobre comportamentos, ações e práticas consideradas adequadas em situações determinadas: príncipes (homens) salvam, princesas (mulheres) são salvas, sustentando de tal forma o imaginário de que homens e mulheres encontram-se, de forma naturalizada, numa relação hierárquica, na qual elas (nesse caso, não somente mulheres, mas todo o feminino) são subjugadas.

Devido ao fato de essas práticas discursivas fazerem referência às fadas, é comum associar-se ao enredo narrativo a participação desses seres mitológicos, encantados e mágicos, como sendo uma característica obrigatória. No entanto, embora a presença de fadas nessas histórias e de outros seres mágicos e sobrenaturais seja marcante e façam parte da literatura folclórica de tradição oral, a presença de fadas no enredo, ao contrário do que se imagine, não é um critério especificador e, por isso, nem sempre será notada.

A partir da etimologia do termo *fada*, é possível compreender melhor a caracterização dessas práticas discursivas. Segundo Sônia Branco (2008, p.124), “a palavra portuguesa *fada* vem do latim *fadum*” e significa “destino, fatalidade, fado”. Por isso, nos contos de fadas, geralmente, a heroína precisa passar por alguns obstáculos ou mudança existencial para alcançar o seu destino, o tão



esperado 'felizes para sempre'<sup>4</sup>. Com base nessa origem da palavra, já é possível se analisar/antever alguns indícios/vestígios de como foi construído o discurso de que, para ser feliz, a mulher, necessariamente, precisa casar e, para alcançar essa tal felicidade, ela deve encontrar um homem que a faça feliz, e, ainda, ser uma mulher dedicada e submissa às vontades desse homem, além de bela e formosa, o que configura, muitas vezes, o sacrifício feminino de corresponder às expectativas da sociedade. E, para triunfar contra o mal e conquistar o final feliz, a personagem protagonista, em geral, é ajudada por “algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento, e, apesar do nome, animais falantes são muito mais comuns neles do que as fadas, propriamente ditas, como evidenciam os exemplos de *Rapunzel*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e *A Bela e a Fera*” (BRANCO, 2008, p.124).

Essas narrativas encantadas, com personagens protagonistas femininas, são fundamentalmente advindas da tradição oral, suas histórias folclóricas eram transmitidas “de boca em boca” por pessoas do povo e só foram registradas por meio da escrita a partir dos séculos XVII e XVIII, por isso a dificuldade para se determinar ao certo seus textos fundadores, podendo ser os próprios contos de fadas em si considerados como textos fundadores ou, ao menos, recortes, retalhos dessa tessitura.

Do ponto de vista da AD, é possível analisar nessas condições de produção como os sentidos são parafrasticamente sendo reproduzidos, seja na oralidade ou na escrita. Os sentidos ditos nos contos contemporâneos já foram ditos em vários outros momentos, desde a transmissão oral dessas histórias folclóricas.

Embora se saiba que, de acordo com Merege (2010), os contos de fadas, não sob essa denominação, tenham circulado já na Antiguidade Clássica e tomado forma na Idade Média, devido à sua tradição oral, não se pode afirmar com exatidão onde e quando especificamente eles aparecem. No entanto, conforme afirma Merege (2010, p.7):

De modo geral, os teóricos de todas as áreas concordam que o conto de fadas tem origens muito antigas, possivelmente pré-históricas, tendo se iniciado com as histórias contadas pelos xamãs e pelos anciãos das tribos ao redor do fogo. Nesse período, os relatos do cotidiano se confundiriam com os mitos e os rituais, principalmente os de iniciação no mundo adulto, por meio do cumprimento de provas e/ou de algum tipo de sacrifício. Deve-se notar que isso não é privilégio das civilizações da Europa: todas as culturas têm suas histórias tradicionais, sua mitologia, sendo que algumas delas, notadamente as do Oriente, viriam a se mesclar ao substrato europeu na gênese do conto de fadas propriamente dito.

Com base nisso, é possível observar que os contos foram disseminados oralmente há muitos séculos por povos primitivos em distantes localidades e diferentes contextos socioculturais. Apesar

---

4 Do latim, *fatum*, -i. (neutro) 1. destino, fado; 2.fatalidade, desgraça, ruína, destruição; 3. tempo fixado pelo destino, morte; 4. predição oráculo; 5. As Parcas (personificadas): Fata. (FARIA, 1956, p. 373). De onde *fatum* > *fadum* > fado.

da distância espacial e até temporal, as histórias narradas apresentavam estrutura e elementos simbólicos semelhantes, tornando-se ponto intrigante a questão a ser levantada: “E como essas histórias – surgidas, embora não se conheçam as primeiras versões, em *algum lugar* – chegaram a se disseminar, algumas vezes, além do continente de origem?” (MEREGE, 2010, p. 19).

De acordo com Merege (2010, p.19-20), essa propagação poderia ser explicada com base em duas teorias distintas: a do *difusionismo* e a dos *arquétipos*, e atualmente uma terceira, a *teoria da onda* como ilustra o trecho a seguir:

A primeira, a do *difusionismo*, sustenta que as histórias são transmitidas por meio das fronteiras, do contato entre povos com diferentes tradições, que então se apropriariam da cultura uns dos outros. A outra, a dos *arquétipos* – um arquétipo sendo uma ideia-base, universal e representativa do imaginário humano<sup>7</sup> –, afirma que “a estrutura da imaginação e as experiências comuns da sociedade humana inspiram soluções narrativas que se assemelham umas às outras, mesmo quando não teria sido possível haver nenhum contato ou troca”. Atualmente, no entanto, ambas as hipóteses têm sido relativizadas, e os teóricos preferem usar metáforas científicas como modelos de disseminação dos contos de fadas. É o caso da *teoria da onda*, segundo a qual várias pedras atiradas num lago formam círculos concêntricos que acabarão por se tocar. A mesma coisa ocorreria com histórias surgidas em vários lugares e momentos, as quais, então, passariam a compartilhar de uma identidade comum. (MEREGE, 2010, p..19)

Independente de qual seja a teoria mais adequada para a causa da difusão dessas narrativas, o que se pode afirmar é que os contos de fadas foram propagados durante séculos, permanecendo até hoje com seus simbolismos e arquétipos. E, embora apresentem variações em suas diferentes versões, constituem-se de elementos básicos comuns, tendo sido utilizados como elementos no processo de reprodução de discursos identificados como machistas sobre o feminino. Do ponto de vista da Análise do Discurso, torna-se possível avaliar essa questão retomando aqui o conceito de paráfrase, que, de acordo com Orlandi, “representa o retorno aos mesmos espaços de dizeres”. Ou seja, os dizeres ditos em novas versões dos contos de fadas já foram produzidos diversas outras vezes, pois “não há sentido sem repetição sem sustentação no saber discursivo” (Orlandi, 2020, p. 36).

### **3.2 Da História aos sentidos: os caminhos para o feminino dos/nos contos de fadas**

De acordo com os estudos de Merege (2010), embora o simbolismo dos contos de fadas seja universal e não seja possível falar em uma única origem para essas histórias encantadas, pode-se considerar três fontes primordiais identificadas por pesquisadores: a oriental, a clássica e a céltico-bretã. Consoante Merege (2010), o imaginário medieval dos contos de fadas teriam suas raízes na obra literária *Gesta de Gilgamesh*, possivelmente a mais antiga, e em diversas outras obras do Oriente, como narrativas egípcias, indianas, do Islã e de países do Oriente médio, todas permeadas de

elementos encantados, como ilustram, por exemplo, “a narrativa *Os dois irmãos*, encontrada num manuscrito egípcio datado de há cerca de 3200 anos, considerado o primeiro conto maravilhoso de que se tem notícia” e também “precursora dos contos de fadas, pois seu conflito básico é de natureza existencial” (MEREGE, 2010, p.20-21), além dos três livros, o *Mababbarata*, o *Viscnnu sarna* e o *Panchatantra* e o livro *As Mil e uma noites*, cujas narrativas não eram moralizantes.

No entanto, “nos contos orientais, os seres fantásticos são diferentes das fadas que conhecemos, estão vinculados à fonte clássica e à céltico-bretã” (MEREGE, 2010, p.23). Ainda, de acordo com a autora, as fadas madrinhas, por exemplo, podem ser comparadas, por semelhança, aos gênios, como o que aparece na história de Aladim. Sobre tais influências orientais, Merege (2010, p.24) afirma que:

a longa permanência dos mulçumanos no Ocidente, na Idade Média, e o interno intercâmbio cultural que então se verificava na Europa quanto em partes da Ásia e da África, fez com que se mesclassem as narrativas orientais e ocidentais, formando-se assim um substrato multicultural a partir do qual floresceu a literatura daquela época, povoada de fadas e encantamentos.

Todavia, as raízes folclóricas e populares dos contos de fadas não estariam fundamentadas apenas no oriente, mas também na cultura greco-latina, do período Clássico. Assim como ocorria em países orientais, na Grécia, não raro, significada como o “berço da civilização clássica”, a literatura também era de tradição oral e eram registradas nas memórias dos narradores. “Entre os séculos VIII e V a.C., a oralidade e a escrita coexistiram como formas diferentes de tradição, sendo a primeira considerada essencial para a preservação dos poemas” (MEREGE, 2010, p. 25).

Segundo explica Merege (2010), entre os clássicos da cultura greco-romana de tradição oral, estão as mais importantes obras da Grécia antiga, *A Ilíada*, *A Odisseia* e *A Teogonia*. Textos que serão retomados como modelos nas composições literárias em Roma, *a Eneida*, *As metamorfoses* e *o Asno de Ouro*, cujas narrativas influenciaram toda a literatura fantástica. Nos contos de fadas, é possível perceber, por exemplo, uma relação entre as personagens das fadas madrinhas e as figuras das deusas mitológicas presentes nas epopeias gregas. Essa dispersão de textos, usando uma terminologia da AD, mostra na materialidade linguística, a presença de um funcionamento discursivo específico que vai tomando forma ao longo do tempo.

Conforme a pesquisadora Mendes (2000), o linguista Propp (1983), em seus estudos sobre as raízes históricas dos contos maravilhosos e/ou de fadas, descobriu que a origem comum para versões de localidades e tempos tão distintos seriam “as práticas comunitárias dos povos primitivos”, em que se destacam “os ritos de iniciação sexual e representações da vida após a morte” (p. 23). Para Mendes (2000, p.24), “os mitos eram tão importantes para os membros das comunidades primitivas quanto as religiões atuais o são para seus seguidores, pois eram a explicação para a vida, a individual e a social,

a passada, a presente e a futura”. Com base nisso, a autora explicita o fato de uma deusa, a divindade suprema, ter sido, em alguns sistemas religiosos a imagem mais natural para a ideia da criação e questiona o motivo de se fazer referência hoje ao “Pai nosso que está no céu” e não a “Mãe nossa” (MENDES, 2000, p.27), o que seria mais lógico.

Para Mendes, seria mais pertinente, assim como já se foi em mitologias primitivas, a esfera celeste ser representada pela divindade feminina, a exemplo da Mãe-Terra, ou a Mãe-céu. Por outro lado, a Índia, por exemplo, a simbologia feminina como uma presença dominante do feminino existe até hoje. Em conformidade com os estudos realizados pela pesquisadora (2000, p.29) acerca dos deuses nas sociedades antigas, provavelmente,

as primeiras entidades divinas concebidas pelo homem era do sexo feminino e representam a Lua, considerada a deusa amor e da fertilidade, a protetora das colheitas. Na sua filha Isis, no Egito, e Istar, na Mesopotâmia, são os nomes mais conhecidos dessas figuras míticas do mundo agrário da antiguidade.

Porém, embora nos tempos primitivos as deusas fossem representadas por entidades femininas, com o passar do tempo, devido às invasões dos semitas e indo-europeus por volta do quarto milênio antes de Cristo, a cultura dos povos pastores e cavaleiros dominantes foi se instalando, e a as mitologias de representatividade feminina foram trocadas pelas de orientação masculina. Dessa maneira, consoante Mendes (2000, p.30), “a Deusa-mãe foi perdendo seu poder e foi sendo substituída pelo Deus-pai, Zeus, Javé, ou Jeová, a divindade dos vencedores. Assim, dois mil anos antes de Cristo já estava instalada a sociedade patriarcal”.

Nesse contexto de produção dos sentidos sobre o feminino nos contos de fadas, pode-se dimensionar como os efeitos do discurso patriarcal formavam a imagem da figura da mulher, representada nessa sociedade, em que ao homem é atribuído o papel central de superioridade. Não obstante, na Idade Média, a Deusa-mãe volta a ser valorizada, posto que na mitologia grega era possível a convivência entre deuses e deusas.

Para Mendes (2000, pg.30), “a Deusa renasce na Idade Média, com o culto à mãe de Deus e é também nesse período da História “que proliferam os contos populares, cujas fadas eram as herdeiras das deusas primitivas”. Mas, neste momento, já se havia instalado uma nova forma-sujeito, aquela em que o assujeitamento à voz da divindade criadora, já identificada como um ser masculino, se colocava como o Outro em relação aos sujeitos. Ainda que as mulheres fossem representadas, por exemplo, na figura das santas, em especial, na da mãe de Deus, os lugares no jogo discursivo já estavam marcados.

Além dessa segunda hipótese da origem clássica ocidental dos contos de fadas, como já comentado anteriormente, há a possibilidade da terceira fonte, a céltico-bretã. Merege (2010, p. 28)

esclarece que ela seria a “matéria-prima fundamental dos lais, canções e romances medievais, a partir dos quais os contos de fadas viriam a emergir como gênero narrativo”. De acordo com Branco (2008, p. 124), “os Contos de Fada são de origem celta, sendo uma variação do conto popular ou fábula. Partilham com estes o fato de ser uma narrativa curta transmitida oralmente”.

Com base em pesquisa das fontes primárias dessas narrativas populares, é possível compreender as modificações sofridas nas versões produzidas desde o período de transmissão oral até a contemporaneidade, e como se chegou ao formato atual dos clássicos. Considerando-se a origem celta, por exemplo, é possível analisar o motivo de as personagens protagonistas dos contos de fadas geralmente serem femininas. Em contraposição à cultura e religião cristã de base patriarcal, os povos celtas valorizavam em sua sociedade a figura da mulher, representada nos ritos e no culto religioso pagã às deusas. Portanto, o contexto de produção celta teria propiciado a representatividade feminina nos contos de fadas.

Segundo Cavalcante (2020, p. 5), “em vários mitos celtas encontra-se um elemento, isto é, um arquétipo central para a cultura e a religiosidade deste povo - tal arquétipo é o do feminino, representado na figura de uma deusa ou rainha que encarna os atributos da Terra e da **soberania**” (grifo da autora). Essa valorização do feminino presente na religiosidade céltica e nas sociedades primitivas refletia-se nos enredos dos contos de fadas, no qual se fazia presente a representatividade feminina através das personagens centrais das princesas, das fadas madrinhas, madrastas e bruxas.

Essa presença marcante da imagem da mulher não era evidenciada da mesma maneira nos textos literários produzidos no contexto cultural da sociedade cristã, patriarcal, pelo contrário, era preterida. Sendo assim, quando os povos celtas foram dominados pelos romanos, cuja sociedade é de base patriarcal, sua religiosidade matriarcal foi banida. Mas os contos populares, cujos valores culturais e religiosos dos povos celtas eram transmitidos oralmente, com base nos mitos, ritos e magias, foram levados para a literatura e dispersaram-se em outros textos circulantes.

Como é possível observar, os contos de fadas, com base em múltiplas origens, foram influenciados por culturas diversas, trazendo nas suas mais variadas versões elementos mágicos e fantásticos, originados no imaginário multifacetado de povos diversos. E apesar dessas narrativas populares ganharem forma na Idade Média, continuam sendo caracterizadas por essas influências sofridas desde a Antiguidade e, até mesmo, de tempos imemoriais. Por isso, os contos de fadas podem ser considerados produtos de diversas culturas, textos produzidos a partir de diferentes acontecimentos históricos e discursivos.

Com base nessas considerações, na perspectiva discursiva materialista, pode-se analisar como foram produzidos ou reproduzidos os sentidos acerca dos discursos sobre o feminino nos contos de fadas nas mais diversas condições sociais e culturais, seja o discurso a favor da valorização da figura

feminina nas comunidades primitivas, seja o discurso, por vezes, machista da sociedade patriarcal, como é perceptível nos contos mais modernos de Perrault, comentados mais adiante. E além disso, é possível observar como foram construídos, nas diferentes situações, os efeitos de sentido do discurso sobre a posição da mulher.

Embora as personagens protagonistas fadas, princesas e bruxas fossem representantes femininas, e as fadas madrinhas, por exemplo, participassem de uma memória discursiva construída a partir das imagens das deusas mitológicas nas comunidades primitivas, conforme já discutido anteriormente, nota-se, principalmente na posição das princesas, que em contos narrados em contextos sociais patriarcais, o comportamento feminino de sujeição em relação a personagens masculinos ou masculinizados é reproduzido no discurso dessas narrativas folclóricas. Independentemente da distância temporal ou espacial que haja entre as mais diversificadas versões dos contos de fadas, a figura da princesa acaba sendo associada à imagem de fragilidade, docilidade, dependência emocional e submissão à posição do homem na sociedade, inserida na formação discursiva machista e patriarcalista.

Como é possível observar, do ponto de vista da AD, nos contos de fadas, parafrasticamente, os dizeres já ditos a respeito do feminino são reproduzidos e homogeneizados, legitimando os discursos de formação discursiva machista, cuja ideologia é patriarcalista e pressupõe a subjugação da mulher à opressão masculina, devido às formações ideológicas da classe dominante, representada pelas instituições da Igreja e da família.

Mendes (2000) chama atenção, por exemplo, para a moral ingênua de Perrault presente nos contos populares terem por base os prêmios e castigos para as boas e más ações. Conforme ela exemplifica, isso “aparece em todos os contos de Perrault, mas em três deles, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul* e *As fadas*, as mulheres recebem prêmios e castigos especiais que mostram como o sexo feminino é manipulado na sociedade patriarcal” (MENDES, 2000, p. 94). Esses efeitos de sentido sobre o feminino, baseados na ideologia do patriarcalismo, pode ser observada, interdiscursivamente, nas práticas discursivas a serem analisadas, em seções posteriores, nas questões presentes na proposta didático-pedagógica de leitura.

Partindo-se dos textos dos contos de fadas, pode-se debater sobre por que razão a mulher seria recompensada, positivamente ou negativamente, de acordo com as suas ações. Se ela for boa, será recompensada. Caso seja má, será castigada, mas, se for obediente, não terá problemas. Naturaliza-se, assim, um comportamento passivo da figura feminina diante das intempéries.

### 3.3 Um novo leitor para um velho discurso: as crianças e os contos de fadas

No período medieval, a Igreja exercia grande poder e se fazia presente nas questões sociais, exercendo influência, inclusive na propagação e preservação da cultura erudita. Contudo, a literatura e as tradições populares permaneciam sendo disseminadas mais informalmente. E por isso, de acordo com Merege (2010), mesmo no contexto da Idade Média, foi possível produzir uma literatura com elementos fantásticos e maravilhosos pertencentes a outras culturas influentes, incorporadas ao imaginário medieval e inseridas nos ideais e na visão do cristianismo. Conforme afirma a pesquisadora:

as narrativas que tiveram registro naquele período refletiam, como é natural, a sociedade e o modo de vida da época, ou seja, do mundo feudal, regime vigente nos países em que floresceram as formas literárias relacionadas aos contos de fadas. Isso porque, embora a Idade Média não tenha legado obras de todos os tipos (...), algumas histórias se desenvolveram segundo os mesmos moldes dos contos de fadas tradicionais, nos quais se podem reconhecer motivos, símbolos e imagens que possam remeter ao universo medieval. (MEREGE, 2010, p.32)

Por isso os contos de fadas originais, diferentemente da forma como são conhecidos hoje, não apresentavam o mesmo efeito de sentido inocente e encantador destinado para o público infantil do mundo contemporâneo, pois, quando surgiram, essas narrativas populares eram destinadas para adultos. Além disso, traziam elementos característicos do mundo medieval, mesclados a aspectos da literatura fantástica das culturas influentes de povos primitivos, de países do Oriente ou até do Mundo clássico ocidental.

Na época em que os contos passaram a ser transmitidos para infantes, não existia o conceito de infância que se conhece hoje. “O conceito de infância como época específica do desenvolvimento humano surgiu apenas no século XIX, quando se consolidou o modelo de família nuclear, centrada em pai, mãe e em um número pequeno de filhos” (CASTRO; FERNANDES, 2015, p. 3). Logo, não havia na propagação das narrativas populares e orais o aparelhamento que se tem atualmente com a transmissão das histórias folclóricas para crianças.

Os contos de fadas, como eram abordados na Antiguidade, e ainda, na Idade Média, quando lidos na atualidade, podem ser considerados pelos leitores como contos macabros, principalmente quando o público infantil é levado em conta, pois as narrativas populares abordavam temas que envolviam aspectos pesados como estupro, canibalismo, violência, pedofilia etc., típicos do contexto da época em que surgiram.

No entanto, além de a infância ser um conceito desconhecido na época, ainda não inventado pela civilização antiga, tais aspectos “assustadores” e violentos presentes nessas narrativas refletiam o contexto vivenciado pelos povos primitivos e medievais. Os celtas, por exemplo, faziam parte de tribos nômades, enfrentavam uma vida dura e difícil e, por hipótese, usavam os contos de fadas para

alertar o povo sobre os possíveis perigos, os quais estavam habituados a enfrentar. Por isso, ao lermos os contos de fadas originais, observamos também que os finais não são felizes como os conhecidos nas versões atuais, conforme será apresentado nas atividades do caderno pedagógico.

Em conformidade com a pesquisa de Meregé (2010), foi somente entre os séculos XVII e XVIII, no contexto socio-histórico da burguesia, que a abordagem antiga dos contos de fadas de tradição oral foi adaptada para versões escritas em forma de poema e prosa. Foi nesta época, na França, no reinado de Luís XIV, que surgiu a primeira coletânea de contos de fadas escritos, formadores, posteriormente, de uma literatura infantil, com o autor Charles Perrault (1628-1703).

Ele frequentava os salões aristocráticos elegantes nos círculos literários de Luís XIV, onde os romances chamados preciosos “eram lidos por mulheres da classe alta, defensoras dos direitos intelectuais do sexo feminino” (MEREGÉ, 2010, p. 47). Ademais, a atividade literária que se desenvolveu nesses salões recebeu o nome de "preciosismo", termo que designava o barroco francês. E entre aqueles que os frequentavam e os promoviam se destacaram sobremaneira as mulheres, sendo por isso chamadas de "preciosas" (MENDES, 2000, p.52). O que efetivamente não significava as mulheres ou seus lugares sociais de forma diferente. Até porque estes eram círculos muito fechados e elitizados.

Essas mulheres de classe alta da burguesia eram

defensoras dos direitos intelectuais do sexo feminino, as quais, por analogia, eram também chamadas “preciosas”. Embora fossem satirizadas por autores como Molière (que, entre outras peças, escreveu em 1659 *As preciosas ridículas*), essas mulheres tinham defensores entre os intelectuais, como os poetas Ménage e Chapelain, que tentaram incluí-las na Academia Francesa, e o próprio Perrault, cuja posição em prol das mulheres se devia principalmente ao fato de ele ser partidário da literatura nativa “moderna” em relação aos clássicos gregos e latinos (MEREGÉ, 2010, pg. 53).

Mas, de acordo com Mendes (2000), é possível observar que, embora as mulheres preciosas se destacassem nos salões, por vezes elas eram depreciadas. O fazer literário, de um modo geral, suas práticas, seu espaço de circulação, seu público leitor etc. há muito era dominado pelos homens, que, ao ocuparem determinados papéis sociais, enunciaram de determinadas posições discursivas, ancoradas em formações ideológicas e discursivas que determinavam quem podia dizer o que numa situação dada. Nesse contexto, sujeitos-mulheres já tinham seus dizeres controlados.<sup>5</sup> A pesquisadora afirma em seus estudos que:

De um modo geral, os grandes escritores da época frequentavam os salões para ficar por dentro da moda, mas não resistiam à tentação de ridicularizar aquelas mulheres que estavam

---

<sup>5</sup> Do ponto de vista discursivo adotado neste trabalho, entendemos que, conforme explicita Pêcheux (1991, *apud* Orlandi, 2003) todo ritual é passível de falhas, por isso é possível encontrar resistência nesse funcionamento discursivo sobre o feminino perpetuado nos salões das cortes francesas, contudo o discurso de submissão da figura feminina manteve-se predominante ao longo dos séculos.



pretendendo igualar-se aos homens. Não se pode, porém, negar que o preciosismo foi um movimento reconhecido e respeitado pelos aristocratas e burgueses do Antigo Regime. Seu prestígio social era tão grande que, quando não dispunha de um salão especial em sua residência, a "preciosa" recebia os amigos em seus aposentos, que eram chamados de *ruelles*. (MENDES, 2000, p.52).

Sobre esse período, a pesquisadora Mendes (2000, p. 52) chega a levantar a hipótese de que nos salões das preciosas pudesse ter surgido “o primeiro movimento socialmente organizado em defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres, podendo até mesmo ser considerado um ancestral do “feminismo” do século XX”, embora essas representantes femininas não tivessem conseguido ir além dos salões, muito menos à Academia, onde a presença das mulheres era proibida.

Segundo Mendes (2000, p.53), acreditava-se que “a mulher devia aprender a ler e escrever em casa e, se quisesse desenvolver os dotes do espírito, isso também deveria estar restrito ao recesso do lar”. Sendo assim, apesar de Perrault frequentar os salões literários e, como outros escritores, se mostrar um admirador e até um apoiador das mulheres, contraditoriamente, em seus contos, “sua posição em relação ao papel das mulheres era bastante ambígua, pois, embora as defendesse contra os ataques de Boileau, na Querela dos Antigos e Modernos, seus contos deixam escapar nas entrelinhas inúmeras manifestações antifeministas” (MENDES, 2000, p.53).

Além disso, a pesquisadora evidencia que na época era moda a produção de contos populares nos salões, e muitos dos contos folclóricos foram publicados pelas mulheres preciosas ou dedicados a elas, porém os que se destacaram foram os da coletânea de Perrault. Ela ainda afirma que, na verdade, “foram as “preciosas” as responsáveis pela publicação dos *Contos da Mamãe Gansa* entre os clássicos da Academia Francesa. Para elas, as fadas deveriam representar o poder feminino na sociedade” (MENDES, 2000, p.53).

Além disso, é possível notar a que o preciosismo estava inserido no contexto social, cultural e político da aristocracia burguesa, predominante no reinado de Luís XIV. Sendo assim, embora os contos folclóricos não fossem originalmente infantis, passaram a fazer parte do sistema educacional. As histórias exerciam a função pedagógica de transmitir e perpetuar os valores sociais da época vigente, díspares daqueles existentes nas sociedades primitivas, em que surgiram as versões originais dos contos de fadas na Antiguidade.

Ainda conforme Mendes (2000), a infância, compreendida como fase especial da vida, é um conceito que só passa a existir com a ascensão da alta burguesia. Com base nisso, ela comenta que a “classe emergente, a burguesia viu na educação dos pequenos a oportunidade de que necessitava para perpetuar sua ideologia, e na literatura infantil, a melhor forma de realizar esse intento” (MENDES, 2000, p. 54).

Embora os contos folclóricos não chegassem até os aristocratas e as famílias burguesas, circulavam entre a classe dominada e, por isso, foram introduzidos no sistema educacional, dando

início à literatura para crianças. Dessa maneira, os contos de fadas, embora fossem inicialmente para adultos, passam a atender objetivos pedagógicos, sendo fonte de ensino e meio de reprodução ideológica do capitalismo burguês. Assim, a literatura infantil que surge na época “contribui para a preparação da elite cultural, através da reutilização do material literário oriundo de duas fontes distintas e contrapostas: a adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de proveniência folclórica” (MENDES, 2000, p. 54).

Logo, nas versões escritas de Perrault adaptadas dos contos de fadas populares, perpetuavam-se as formações ideológicas da classe alta da burguesia a que ele pertencia, tais como família, casamento e trabalho, a fim de transmitir o pensamento ético e religioso da sociedade cristã e patriarcal, repetido até hoje, interdiscursivamente e materializado, por meio do funcionamento da linguagem nas mais diversas práticas discursivas.

Perrault era de uma família de católicos radicais e havia, aos 69 anos, resolvido estudar pedagogia para educar os filhos. Por mais que admirasse as “preciosas”, como dito anteriormente, as posições sujeito que ocupava e as formações discursivas nas quais essas posições se ancoravam, determinavam o que ele poderia enunciar no contexto em questão: homem, pai, católico, idade avançada para a época, pedagogo. O título de sua coletânea, *Histórias ou contos do tempo passado com moralidades*, materializa linguisticamente sua posição, seu lugar discursivo.

Mendes mostra por meio de exemplos dos contos folclóricos como valores morais são reproduzidos nos contos de Perrault, evidenciando-os nas entrelinhas:

Os últimos 24 versos de *Pele de Asno* são consagrados aos ensinamentos morais, todos eles mostrando que a paciência e a honestidade eram, para os nobres e burgueses do Antigo Regime, as virtudes máximas da mulher. E nos contos em prosa, os valores sociais estão em lições as mais variadas: os cuidados e preocupações com o “lobo” que pode seguir as mocinhas até seus aposentos, os ardores do sexo que não podem esperar “cem anos” pela noite de núpcias, a curiosidade feminina castigada, a astúcia premiada, o valor das palavras doces e delicadas, bem como da beleza, da graciosidade e da proteção divina. (MENDES, 2000, p. 55)

Ainda sobre isso, de acordo com Mendes (2000, p.58), com “as interpretações dos linguistas, folcloristas, mitólogos, psicólogos, filósofos, historiadores e críticos literários, os mitos e contos de fada vão adquirindo diferentes significados”. E desses múltiplos sentidos, surge o papel dessas narrativas seculares em todas as culturas, o de propagar ideologias que, apesar das diferenças entre o ontem e o hoje, tem permanecido inalterável ao longo do tempo. A classe da alta burguesia do séc. XVII, por exemplo, teria visto nas histórias populares uma oportunidade de educação infantil.

Nessas condições, em que são reproduzidos os sentidos dos contos de fadas, podemos analisar como as formações ideológicas de instituições como Igreja e Família trabalham no sentido de produzir efeitos moralizantes no discurso sobre o papel da mulher, desde sua infância, na sociedade.

Além desse efeito moralizante, observa-se que os contos adaptados pelo poeta retomavam mitos e ritos antigos dos povos primitivos, e assim como as versões de tradição oral, os contos folclóricos escritos nos versos e prosa de Perrault, também diziam respeito a realidade do povo de sua da época. Os percalços sofridos pelo povo estavam presentes nas histórias dos contos de fadas.

Dessa maneira, em contraposição às versões contemporâneas diretamente destinadas às crianças, as narrativas de Perrault ainda apresentavam cenas que, hoje, podem ser consideradas pesadas e até macabras, mas que apenas mostravam a realidade da vida difícil das camadas populares num período de governos absolutistas.

Seria, por hipótese, não uma forma de ajudar os populares, mas sim uma maneira de mostrar para a classe dominada que, assim como ocorria nos contos, nos quais as personagens se conformavam com as dificuldades vivenciadas, da mesma maneira deveriam ser encarados os problemas na vida real. Como diz Mendes (2000, p.58), “essa ideologia propõe um mundo em que os papéis sociais são determinados por poderes superiores (mágicos/divinos) e não podem ser mudados. A magia é o sonho que ajuda a suportar pacientemente os reveses da vida. Essa é a lição transmitida pelas fadas”.

Todavia, ao mesmo tempo, além do papel de ensinar a resignação cristã para o povo, as fadas também teriam a missão de representar “o poder feminino das comunidades primitivas”, originariamente, referenciado, na Antiguidade Clássica, pelas deusas mitológicas. Comparando-se aos deuses antigos, as fadas e as bruxas seriam as responsáveis pelo destino das pessoas.

Dessa maneira, não adiantava o povo querer se rebelar contra a fome e a pobreza, ou contra a classe dominante, pois assim como ensinavam os contos de fadas, seus destinos estariam por conta de seres divinos, simbolicamente representados pelas personagens femininas encantadas presentes nas histórias. Essa era a base de uma ideologia do conformismo, nitidamente concretizada no discurso religioso, evidenciada nas entrelinhas dos contos de fadas publicados no contexto social e político burguês do século XVII. Foi nesta sociedade do final do século XVII que, segundo Mendes (2000, p.59),

já se definiam as características sociais que dariam à luz a Revolução Industrial, um membro da alta burguesia francesa criou a literatura infantil comum a pequena coletânea de contos populares, em que as fadas eram deusas, mães e mestras ao mesmo tempo. Essa obra, publicada, lida e apreciada ainda hoje, promoveu o encontro entre a ideologia dos dominantes e a dos dominados - essa é a análise do filósofo francês Marc Soriano (1968) em *Les contes de Perrault: culture savante et traditions populaires*.

Logo, como é possível observar, os contos de fadas adaptados e registrados por Perrault mantém o efeito de encantamento das narrativas de tradição oral e suas magias, porém trazem materializados nos textos os elementos reveladores do contexto sócio-histórico e cultural burguês da

época, a fim de transferir ensinamentos educativos de moral cristã, cujos valores são de uma sociedade patriarcal. E, como foi dito, embora Perrault frequentasse os salões das preciosas, onde circulavam ideias de princípios feministas, e em alguns momentos suas narrativas folclóricas parecessem valorizar a figura feminina, seus contos de fadas parafraseavam machistas em suas entrelinhas. A formação ideológica da sociedade, filiada na formação discursiva patriarcal, refletia nos sentidos produzidos a respeito do feminino, ou seja, no discurso identificado como machista.

Os contos de Perrault fizeram grande sucesso no século XVII. Apesar do teor moralizante, a coletânea de histórias do poeta foi e continua muito significativa para crianças, jovens e adultos, com destaque para os elementos que constroem o efeito sobrenatural e mágico no texto. Por meio da literatura popular e folclórica, manteve-se presente no imaginário infanto-juvenil e adulto de muitas gerações. Com Perrault:

as narrativas se fixam, se perpetuam e adquirem uma nova função junto ao público jovem, constituindo-se em peça fundadora de um *corpus* literário que embora em alguns momentos tenham sido tratados como um gênero menor, conservou-se ao longo de 300 anos e vem sendo retomado e revalorizado nos últimos tempos” (MEREGE, 2010, p.52).

Após esse período de sucesso dos contos de fadas com Perrault, com a Revolução Francesa, o avanço científico e a expansão dos ideais iluministas, que cultuavam “a Razão acima de qualquer pensamento mágico, as narrativas populares e fantásticas foram condenadas a uma espécie de ostracismo” (MEREGE, 2010, p.53). Os contos de fadas só voltaram a ser valorizados no final do século XVIII e início do século XIX, no período marcado pelo Romantismo e Folclorismo, com os filólogos e linguistas irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), na Alemanha, a partir de suas pesquisas folclóricas e linguísticas, quando perceberam o potencial literário infantil dos contos de fadas.

Assim como Perrault retomou narrativas folclóricas ouvidas nos salões do preciosismo, os irmãos Grimm obtiveram boa parte dos contos populares a partir das narrativas que ouviam de senhoras contadoras de histórias. No entanto, diferentemente das narrativas folclóricas de Perrault, os contos dos irmãos Grimm já eram destinados para o público infantil com objetivo pedagógico e, por isso, apresentavam uma linguagem mais próxima das versões atuais conhecidas por diversas gerações, alteradas e até parodiadas nas animações da Disney.

Conforme Meregé (2010), com base em críticas de intelectuais da época, os irmãos Grimm, suavizaram o conteúdo cômico e, por vezes, grotesco e jocoso que havia nas narrativas orais e retiraram o conteúdo considerado inadaptado para crianças, envolvendo questões referentes ao sexo ou gravidez pré-nupcial. No entanto, os aspectos violentos foram até intensificados em alguns contos, “ênfatizando a punição para os maus, como as irmãs postiças de Cinderela” (MEREGE, 2010, p. 56)

Inseridas também no contexto social do patriarcado, imbuído por valores cristãos, as versões dos contos de fadas dos Irmãos Grimm eram escritas com o intuito de educar as meninas, conforme os valores religiosos predominantes na sociedade vigente da época. Assim, embora essas histórias oriundas de mitos pagãos primitivos, em que as figuras femininas representadas por deusas eram valorizadas, tenham levado à construção de textos com personagens protagonistas, em sua maioria, femininas, desde a tradição oral, com o passar do tempo, à medida em que foram sendo reescritos, quando recobertos pelos sentidos predominantes numa sociedade patriarcal, passaram a apresentar personagens femininas submissas e passivas, que se transformaram em símbolos do estereótipo da mulher dependente do homem, e de um casamento, para se alcançar a felicidade.

Tendo em vista todas essas considerações sobre as “origens, história e permanência dos contos de fadas no mundo moderno” (MEREGE, 2010, p. 56), o que se pode observar é que do material que se tem registrado por diversos autores, os contos que realmente se destacam na literatura infanto-juvenil universal encantada são os contos da coletânea de Perrault, do século XVII, que introduziu as histórias escritas para crianças, e os contos dos irmãos Grimm dos séculos XVIII e XIX, que se consolidaram até a contemporaneidade. Com base em diversos estudiosos, Merege (2010, p. 56) conclui que “foi a partir dos irmãos Grimm que o conto de fadas assumiu sua roupagem atual e foram as suas versões que serviram como base para que as histórias fossem contadas e filmadas ao longo de todo o século XX (e XXI)”.

No entanto, segundo os estudiosos desse gênero literário, assim como os irmãos Grimm, também é possível mencionar outros literatos e escritores, que ajudaram a “fixar as narrativas orais dos seus países, a fim de que, ao longo dos séculos, o espírito e a memória de seus povos fossem preservados” (Merege, 2010, p. 56.). Entre esses autores estão Asbjornsen e Moe, Aleksandr Afanasiev, Joseph Jacobs e Hans Cristian Andersen.

Atinente à pesquisa de Merege (2010), este último, Andersen, também foi muito importante para a literatura e cultura populares, sendo um dos principais nomes do conto de fadas literário. Entretanto, divergindo de Perrault e dos irmãos Grimm, o escritor dinamarquês era de origem humilde e passou por muitas dificuldades. Enquanto sujeito situado historicamente, Andersen partilhava dos mesmos problemas de seu grupo social, assim é possível observar em suas narrativas, que o herói ou a heroína são personagens, consideradas puras e boas, que passam por muitos sofrimentos e situações de perda, tal como ilustram os conhecidos contos *O patinho feio*, *A pequena vendedora de fósforos* e *A pequena sereia*.

De acordo com Merege (2010, p. 61) “o conto de fadas tradicional continuou a seguir sua trajetória, sendo revisitado, aqui e ali, por escritores, mas principalmente sendo recontado, como sempre, pelas avós em torno das lareiras, enquanto as versões já fixadas, corriam o mundo em

centenas de edições e traduções”. Como se pode notar, os contos de fadas circulam há muitas gerações, e apesar de serem recontados, o discurso sobre o feminino se repete. Na tensão do jogo entre a paráfrase e a polissemia, há os dizeres que são reproduzidos, e nas falhas ou no equívoco, onde há o esquecimento da memória, podem emergir novos sentidos. É quando, por meio do processo da criatividade, além de somente reproduzir, se constroem novos sentidos, novos discursos.

Com base nessas considerações, tendo por base as condições de produção sócio-históricoculturais dos contos de fadas e o conhecimento dos processos da paráfrase e da polissemia na reprodução e construção de sentidos, torna-se possível promover, entre os sujeitos leitores alunos, que são os leitores projetados nos contos de fada modernos, a prática de leitura crítica e reflexiva, indo além da decodificação de palavras ou interpretação apenas do que está sendo materializado na superfície textual. Ou seja, viabiliza-se a possibilidade de se compreender como os sentidos acerca do feminino foram produzidos nas condições que foram apresentadas e como o discurso machista presente nessas narrativas clássicas foi se repetindo também em outras práticas discursivas, inscritas nas materialidades orais, escritas ou multissemióticas.

### **3.4 As versões modernas e cinematográficas: da submissão ao protagonismo feminino**

Como foi possível notar na seção anterior, o discurso identificado como machista sobre o feminino, cuja formação ideológica é patriarcal, foi instituído pela memória discursiva num processo de naturalização dos sentidos, sendo reproduzidos por diferentes autores e diferentes gerações, principalmente nos clássicos infanto-juvenis. Geralmente essas narrativas eram escritas e/ou publicadas por autores homens e reproduziam a visão masculina e patriarcal dominante sobre o feminino.

Nas produções cinematográficas da *Disney*, essas histórias encantadas dos clássicos infantis, a exemplo de *Cinderela*, *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho*, continuam a transmitir os valores tradicionais da sociedade patriarcal, dividindo as personagens sob a perspectiva dualista de bem e do mal e apresentando a princesa como uma moça obediente e inocente que precisa passar por um sacrifício para ser salva e chegar ao final feliz, simbolizado pelo casamento com o príncipe e, muitas vezes, pela conquista da condição da riqueza por meio do matrimônio.

Conforme analisa Tomita (2012, p.55), “as produtoras de filmes, como a *Disney*, costumavam produzir, até meio século atrás, películas sobre princesas meigas e dóceis (*Cinderela*, *Branca de Neve* etc.) que estavam sempre à espera de seu príncipe encantado”. Essas animações dos clássicos traziam o aspecto de inocência da infância característico das versões dos irmãos Grimm. Nelas, as histórias

encantadas e cheias de magia são representadas, permeando o universo infanto-juvenil. Segundo Aguiar e Barros (2015, p. 1)

A Disney é conhecida por revelar um encanto que envolve as pessoas no mundo de magia que ela engendra, mesclando realidade e ficção de uma forma surpreendentemente sutil. Além disso, suas produções cinematográficas sobrelevam o imaginário, reacendendo o antagonismo entre o bem e o mal, com um final feliz que regenera sonhos e a possibilidade de torná-los reais.

Este antagonismo regenerador pode ser observado nas produções cinematográficas dos Estúdios Disney, que, em maioria, colocam como estrela principal as princesas, figuras que despertam o imaginário infantil com sua beleza, seus vestidos suntuosos e castelos imiscuídos em luxo e pompas.

Não obstante, embora haja todo o encantamento do universo infantil, é possível observar como o discurso do patriarcado se reproduz por meio da materialidade linguística, sendo revelado pela previsibilidade dos enredos. Devido aos efeitos de encantamento e magia, os contos de fadas se mantêm por tanto tempo como referência para o comportamento humano, sobretudo, de meninas, atravessando diferentes gerações.

Desse modo, muitas moças crescem acreditando no imaginário de que a vida real pode ser como um conto de fadas, sujeitando-se, por vezes, a sacrifícios, abrindo mão dos seus sonhos ou metas pessoais para ter o seu príncipe encantado e ser “feliz” como as princesas, buscando realizar a imagem construída de felicidade a partir das narrativas encantadas. Assim, o casamento passa a ser projetado como a tábua de salvação para muitas mulheres, que veem no matrimônio a única possibilidade de realização pessoal.

Contudo, a partir do Movimento feminista e da construção e fortalecimento do discurso feminista sobre o feminino na sociedade contemporânea, até mesmo a *Disney* precisou rever suas produções baseadas nos contos de fadas, reformulando os enredos de formação discursiva machista a partir de adaptações, ou seja, versões modernas que revelassem uma nova visão sobre a figura da mulher, conforme a discursividade da ideologia feminista em ascensão. Segundo Tomita (2012, p.54), “novos símbolos trazidos pela modernidade e pelas conquistas das mulheres e do feminismo são veiculados pela mídia, mostrando o novo perfil das mulheres que rompe com protótipos patriarcais”.

Sendo assim, a partir da construção de novos sentidos a respeito do feminino, nas produções modernas da Disney, a imagem da mulher ganha nova representatividade. As princesas deixam de ser as personagens centrais das histórias com personalidade passiva e submissa, subjugadas às ordens do destino e do sacrifício, para de fato assumirem o protagonismo feminino nas suas atuações e posturas frente à vida, inclusive nas decisões e escolhas pessoais e nos relacionamentos afetivos, não se submetendo mais às vontades alheias, nem mesmo a dos homens, no caso, os príncipes ou candidatos a príncipes.

Tais personagens são criadas para representar um imaginário do que seriam as mulheres reais, que se empoderam e almejam novas perspectivas de trajetória de vida para si, além da possibilidade do casamento. Elas passam a enxergar também como opções de realização pessoal a profissão e os estudos, já que por muito tempo na história a educação foi renegada às mulheres. Além disso, essas princesas modernas projetam autoestima e autoconfiança, por meio da dependência emocional e a imposição dos parâmetros sociais sobre a beleza do corpo da mulher.

No entanto, esse discurso feminista não é inédito nessas versões modernas dos contos de fadas. Como foi possível observar na seção anterior, ele já começava a se manifestar nesse universo encantado das narrativas fantásticas ainda no Preciosismo, entre as produções das autoras preciosas, cujas ideias eram silenciadas e censuradas sob julgamento e críticas dos escritores homens, que, por vezes, assumiam a autoria dos textos das mulheres. Ou seja, no período do preciosismo, as condições de produção ainda não eram favoráveis ao discurso feminista na literatura e nem mesmo à autoria feminina, o que demonstra o cerceamento do discurso machista opressor sobre as produções intelectuais das mulheres.

Mendes (2000, p. 52) levanta a hipótese de que nos salões das preciosas, teria surgido “o primeiro movimento socialmente organizado em defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres, podendo até mesmo ser considerado um ancestral do “feminismo” do século XX”. Levando-se isso em consideração, pode-se também supor que a ideologia defendida pelas preciosas foi ganhando força, e o discurso feminista foi sendo dito e repetido por diversas outras vozes em diferentes contextos e realidades, reforçando os efeitos de sentido sobre o protagonismo feminino, tão discutido e disseminado na atualidade.

O discurso feminista sobre o feminino não surgiu *ex nihilo* nos movimentos revolucionários. Nas falhas de outros funcionamentos discursivos, já se propagava antes, entre mulheres reivindicadoras de seus direitos e defensoras das ideias em favor da igualdade entre os gêneros. Segundo Orlandi (2020, p. 68), “o discurso é uma dispersão de textos, e o texto é uma dispersão de sujeitos”. Por isso, no procedimento de análise, ou processo da leitura discursiva, ainda segundo a autora (2020, p. 69), torna-se fundamental, “na dispersão dos textos que constituem um discurso”, considerar “a relação com as formações discursivas” pensando, por sua vez, “a relação destas com a ideologia”. Para ela, “este é o percurso que constitui as diferentes etapas da análise, passando-se da superfície linguística ao processo discursivo” (p.68).

E é, portanto, essa relação que permite a análise dos discursos sobre o feminino nas práticas discursivas presentes nas questões de leitura propostas no caderno pedagógico produzido neste trabalho. O discurso do protagonismo feminino, por exemplo, presente na contemporaneidade e



sustentado pela ideologia feminista, pode ser analisado nas adaptações dos contos de fadas, como também em outras materialidades significantes, que dialogam interdiscursivamente.

Na versão moderna de *A Bela e a Fera*, por exemplo, já é possível observar elementos do discurso feminista a favor do protagonismo feminino. No filme, a personagem é apresentada como uma moça que gosta de ler livros e deseja realizar o seu sonho de sair da pequena cidade onde nasceu para conhecer outros lugares. No entanto, na história, ela acaba sendo responsável por se colocar no lugar do pai, passando pelo sacrifício de ficar presa no castelo com a fera, submetendo-se aos seus desejos e ainda acaba se apaixonando depois por ele. Isso evidencia ainda, no conto, a reprodução do discurso machista dominante acerca dos sentidos sobre o feminino devido às condições de produção da época.

Em outras versões cinematográficas modernas, nas quais as condições sociais já são mais favoráveis às ideias feministas, o protagonismo das personagens princesas ganha força na tela do cinema e os efeitos de sentido do empoderamento feminino passam a ser reproduzidos. Para ilustrar tal fato, é possível citar o filme *Valente* (2012), em que a personagem protagonista, a Merida, destoa muito das outras princesas tão conhecidas da *Disney*, mesmo as das versões modernas. Merida é uma moça de cabelos cacheados e modernos, cuja aparência se difere do estereótipo da típica princesa clássica, de estilo europeu: loira, de olhos claros e de cintura fina, uma *lady*, representante dos parâmetros de beleza impostos socialmente. Com perfil revolucionário, a personagem contraria os ensinamentos moralizantes da mãe. Aventureira e corajosa, Merida, com seu arco e flecha, enfrenta os homens na guerra. E além disso, não aceita ser escolhida por um príncipe para se casar, ela é quem define o seu pretendente por meio de um desafio.

Como é possível observar, em contraponto às narrativas dos contos de fadas clássicos, em que as condições de produção histórico-sociais eram outras, na atualidade, nas versões contemporâneas das produções *Disney*, o discurso feminista sobre o feminino rompe com as fronteiras impostas pelo discurso machista acerca do feminino, embora ambos convivam paralelamente na sociedade do século XXI.

A mulher moderna da sociedade atual conquistou representatividade feminina no cinema através dessas personagens revolucionárias. Elas projetam no imaginário social que as mulheres não precisam sucumbir à dominação e opressão masculina reproduzidas pelo discurso machista, podendo exercer papéis de destaque e sendo responsável por suas próprias vidas. De acordo com Sousa *et al.* (2020, p. 114):

nesses novos tempos “as princesas decidem se querem ficar ou não com o príncipe. Antes elas tinham que esperar serem resgatadas, salvas e escolhidas por um homem da realeza, no entanto, a figura da princesa inocente agora é uma representação de uma mulher forte, decidida, que não fica esperando pelo resgate nem pelo amor perfeito.

Em *Valente* (2012), por exemplo, tal fato é bem ilustrado. Ao contrário do que ocorre nas versões antigas em que as princesas buscam conquistar o casamento perfeito, nesse filme, são as personagens dos homens, os candidatos a parceiros de Merida, que se submetem às vontades dela, transgredindo os enredos clássicos tradicionais. Diferente da postura dos príncipes encantados conhecidos pelos clássicos, os candidatos ao casamento com Merida apresentam-se como homens submissos, de perfil subalterno. No filme, são eles que precisam enfrentar um desafio/sacrifício para conquistar o mérito de ficar com a princesa.

A partir dessas adaptações cinematográficas ocorridas no filme *Merida* e em outras produções da *Disney*, é possível observar a importância de se discutir, através das mais diversas materialidades significantes, a respeito dos discursos sobre o feminino vigentes na sociedade, oportunizando a construção de novos significados sobre a mulher, além dos já cristalizados pelo discurso machista, de formação discursiva patriarcal. Com isso, torna-se possível resistir à opressão masculina dominante, em busca dos direitos iguais entre os gêneros.

Conforme a feminista Bell Hooks (2021, p.13), o feminismo, diferentemente do que se acredita, não é “um movimento de mulher contra homem”, pelo contrário, é “um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão.”. De acordo com ela, para acabar com o patriarcado (segundo ela, uma outra maneira de nomear o sexismo institucionalizado), precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo, até mudarmos a consciência e o coração, até desapegarmos de pensamentos e ações feministas (HOOKS, 2021).

Com base nessas considerações, é possível notar que, assim como em *Valente* (2012) como nas versões modernas e paródias dos clássicos infanto-juvenis, a exemplo de *Malévola* e *Frozen*, há na atualidade, no universo da literatura infanto-juvenil, uma importante proposta de educação feminista, fomentadora do discurso do protagonismo feminismo. A literatura infanto-juvenil é um espaço propício para a difusão de valores sociais, e de ideologias, portanto, é importante que promova ideias antissexistas, igualitárias e libertadoras.

Conforme Zinani (*apud*, Sousa, Almeida, Fialho e Alvim, 2020, p.116):

a partir da literatura é possível por meio da desconstrução do discurso patriarcal, a voz da figura feminina passa a ser ouvida, possibilitando-lhe revelar a sua experiência e expressar uma nova ordem social e simbólica, cujos parâmetros desvelam o universo da mulher, com a intenção de projetar uma estética com caráter feminino, na medida em que esse universo é representado na literatura, que pode se converter em elemento político influente na transformação dos sistemas de poder existentes.

Dessa maneira, com este trabalho, em que se apresenta uma proposta didático-pedagógica de leitura, o que se objetiva é que, a partir do ato de ler diferentes materialidades discursivas, com diferentes formações ideológicas, se apresente, aos sujeitos-alunos, espaço para a discussão sobre os

sentidos produzidos sobre o feminino, a partir de uma educação, em que discursos feministas, defensores da igualdade de direitos, também tenham voz e conquistem o seu espaço, propiciando melhores condições para a formação de leitores reflexivos e posicionados quanto ao que leem ou ouvem nas diversas esferas sociais.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1 As condições de produção da pesquisa**

Como já explicitado anteriormente, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didático-pedagógica de leitura para docentes de Língua Portuguesa, fundamentada na Análise do Discurso materialista, com práticas direcionadas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa do mestrado profissional do PROFLETRAS surgiu a partir das reflexões desta pesquisadora sobre a experiência docente licenciando por 13 anos em escolas estadual e municipais da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, nas regiões metropolitana e norte-fluminense.

A partir das condições de produção da prática docente, do lugar de professora, foi possível observar as dificuldades dos sujeitos alunos quanto ao desenvolvimento da leitura em todas as séries escolares lecionadas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sem distinção. Verificou-se nesse período que muitos alunos saíam das escolas formalmente formados, porém sem a formação leitora necessária para as práticas sociais, ou seja, sem de fato saberem ler e escrever. Eles apenas aprendiam a ler no nível da decodificação de signos linguísticos ou da interpretação superficial, abstraindo apenas o que havia sido dito na (superfície da) materialidade linguística do texto.

No entanto, como já discutido durante todo este trabalho, de acordo com a AD, os sentidos não estão ditos apenas no texto, mas já foram ditos em outros textos, estabelecendo uma relação interdiscursiva. E, desconsiderando essa realidade, geralmente, as atividades de leitura propostas pelos professores de Língua Portuguesa preveem respostas corretas para a interpretação dos textos, que devem ser alcançadas pelos alunos conforme previsto nos livros didáticos.

Mas, se considerarmos que as diferentes condições de produção dos sujeitos leitores alunos influenciam nos efeitos de sentido, as expectativas de respostas para as questões propostas/solicitadas tornam-se inviáveis segundo os estudos da AD.

Por isso, tendo em vista a importância das condições de produção para a construção de sentidos, pensou-se, neste trabalho, em uma proposta didático-pedagógica em que os sujeitos alunos pudessem ter acesso a uma variedade de materialidades discursivas sobre um mesmo tema, visando a ampliação das possibilidades de construção de sentidos, atribuídos aos textos verbais e não-verbais, a partir da memória discursiva.

Considerando-se a realidade dos alunos, sabe-se que muitos deles apresentam um repertório muito restrito de leitura e limitações quanto à vivência de mundo, com pouco conhecimento sobre temáticas diversificadas, dificultando o acesso ao interdiscurso e as inferências durante a leitura de

um texto, não conseguindo ir além do que está sendo dito no recorte discursivo da materialidade linguística.

Conforme já exemplificado anteriormente, se um aluno recebe um texto sobre feminismo, por exemplo, e ele nunca leu outros textos sobre o assunto ou ouviu falar a respeito da temática, a sua compreensão acerca do “feminismo” provavelmente será limitada, com base apenas no que está sendo dito no recorte discursivo por meio da materialidade linguística. É o que ocorre quando somente se utilizam os textos propostos pelos materiais didáticos institucionalizados. O aluno tem contato com recortes muito específicos determinados pela Escola e pelo Estado.

Além disso, o sujeito aluno leitor poderá acreditar que o discurso materializado no texto é inédito (criado pelo autor) ou que se trata de uma verdade absoluta, quando, na realidade, é apenas um recorte de tudo que já foi dito antes sobre o assunto. Já o aluno que apresenta conhecimento prévio acerca do tema, ou seja, tem conhecimento de um recorte mais amplo da memória discursiva (do interdiscurso existente sobre o feminismo), terá maior facilidade para construir sentidos sobre os discursos acerca do feminismo, sem apenas reproduzir sentidos, e ainda terá a possibilidade de criar novos significados, posicionando-se frente aos discursos produzidos acerca da temática, com criticidade.

Portanto, para que a escola (os professores) possa de fato contribuir para a formação leitora dos sujeitos alunos, é preciso oferecer a eles oportunidades de melhores condições de produção sociais, históricas e culturais de significados. Quanto maior for a diversidade de textos e discursos conhecidos pelo leitor sobre uma temática, maior será a possibilidade de criticidade na sua análise discursiva, facilitando o seu posicionamento sobre a temática do recorte discursivo lido/analizado. Por isso, com base na AD materialista, nesta proposta didático-pedagógica, será apresentado um caderno com sugestões de atividades de leitura, em que será mobilizado o dispositivo teórico do Arquivo pedagógico.

De acordo com a definição, já explicitada aqui, de que o arquivo pedagógico é um simulacro do interdiscurso, pois trata-se de uma coletânea de textos com discursos sobre um único tema, propõe-se aos professores, que no desenvolvimento das atividades/práticas de leitura realizadas nas etapas do projeto, utilizem os textos sobre previamente selecionados por eles mesmos, porém, é importante lembrar que o arquivo pedagógico não é fechado nem acabado, ele é continuamente construído, e os discentes podem ser convidados a contribuir com a sua formação, inserindo novas materialidades discursivas. No entanto, embora se procure explorar uma variedade de discursos sobre determinado tema a partir de diferentes materialidades, buscando proporcionar múltiplas leituras sobre o assunto, não será possível esgotar todo o interdiscurso a respeito do tema indicado.

Com base na proposta didático-pedagógica e na mobilização do dispositivo do arquivo pedagógico, para a realização da abordagem das práticas de leitura apresentadas/sugeridas no caderno pedagógico foi escolhido o tema dos discursos sobre o feminino levando-se também em consideração as condições de produção dos sujeitos alunos observados na experiência docente desta professora (e de outros colegas docentes).

No período em análise, foi observado que algumas das alunas, quando questionadas sobre seus projetos para o futuro, apresentavam poucas ou nenhuma expectativa sobre a continuidade dos estudos após o Ensino Médio e a formação acadêmica ou escolha profissional. Muitas apontavam como sonhos o casamento ou a fama, que seriam considerados por elas como oportunidades de felicidade, porém, por falta de opção, após a conclusão do Ensino Básico, essas jovens acabavam se limitando a trabalhos mais operacionais no comércio das cidades.

Não se pretende aqui depreciar tais sonhos e escolhas, porém, levantar a reflexão sobre o fato de tais meninas restringirem as suas opções não por vontade própria, mas por falta de perspectivas, por acreditarem no discurso reproduzido ideologicamente de que a felicidade necessariamente estaria no casamento, na formação da família ou nos status conquistados na fama, alcançada por meio da beleza, e que a mulher que não conseguisse alcançar essa realidade estaria fadada ao fracasso.

Devido a esse contexto, foi possível notar que muitas dessas meninas começavam a namorar cedo e algumas engravidavam ainda na idade escolar, tendo que arcar posteriormente com as consequências da gestação sozinha, sem o apoio do jovem pai. Os pais das crianças seguiam as suas próprias vidas, e as moças ficavam responsáveis pelos cuidados com os filhos, interrompendo os estudos e paralisando suas vidas pessoais.

Observou-se ainda que essa situação relatada poderia estar relacionada ao contexto socioeconômico das cidades onde essas estudantes residiam e à cultura interiorana da região, embora a realidade já tenha mudado um pouco, nessas localidades, as fontes de renda eram restritas ao comércio, ao serviço militar, ao turismo, à pescaria ou a do petróleo, o que limitava também os objetivos de vida dos alunos, que acabavam sonhando pequeno.

Além disso, ainda pode-se notar entre essas adolescentes e jovens um certo nível de baixa-autoestima. Diante de um discurso identificado como “machista”, reproduzido pela sociedade moderna patriarcal acerca dos padrões de beleza impostos à mulher, as meninas acabam associando sucesso e felicidade a essas exigências sociais e se veem excluídas por não se enquadrarem nos parâmetros estabelecidos.

Com base nessas considerações, é possível refletir sobre o fato de que muitas dessas alunas, que estão passando por fase de transição na adolescência e querendo ser aceitas socialmente, diante de tantas expectativas sociais sobre ser bonita, ter um casamento e formar uma família feliz, acabam

não atribuindo valor aos estudos, o que influencia também no baixo rendimento escolar e nas consequentes dificuldades de leitura.

Levando-se o que foi exposto em consideração, o que se propõe com o caderno de atividades com textos sobre a temática do feminino é levar os alunos a refletirem sobre essas questões a respeito do feminino a partir das materialidades linguísticas e se posicionarem, de maneira crítica sobre os discursos reproduzidos acerca da mulher, para que possam perceber que há outras possibilidades de se conquistar o protagonismo feminino, que vão além apenas do casamento, da fama e da beleza,, e que a mulher pode ser feliz da maneira que deseja ser, seja casando, tendo sucesso na profissão que escolher, sendo mãe, cientista, escritora, intelectual, modelo, ou seja, sendo de fato o que escolher para si.

No entanto, apesar de o enfoque desta pesquisa ser a análise dos discursos sobre o feminino, o público-alvo do trabalho também contempla os meninos ou rapazes, que poderão refletir sobre sua posição em ambos os discursos analisados e o quanto eles também podem ser beneficiados ou prejudicados com os efeitos de sentidos desses discursos reproduzidos na sociedade, tendo sobre si a pressão social da responsabilidade do homem quanto à manutenção da posição de provedor da família.

Considerando-se então a temática do feminino, nas atividades propostas no caderno pedagógico, serão apresentadas aos alunos leituras de diferentes materialidades linguísticas e recortes discursivos a respeito do objeto de estudo, possibilitando a esses sujeitos leitores fazerem suas próprias leituras a partir da interpretação/compreensão dos discursos reproduzidos sobre o feminino em múltiplos contextos históricos e sociais, e se posicionarem, assumindo a sua posição acerca do feminino.

Com base nessas observações e considerações, propõe-se, portanto, um trabalho de pesquisa que aborde a temática dos discursos sobre o feminino, objetivando práticas de leitura que explorem tanto o discurso feminista quanto o discurso machista sobre o feminino e apresentem para os sujeitos alunos diferentes visões sobre a mulher num possível recorte interdiscursivo de uma história de leituras <sup>6</sup>.

O papel do professor nesse caso deve ser o de valorizar a historicidade de leitura desses sujeitos, suscitando novas memórias, analisando de maneira crítica a discursividade dos textos lidos e possibilitando a construção de sentidos por meio da polissemia e da paráfrase. Sendo assim, o professor não ensinará os alunos a ler, mas atuará de maneira interventiva, levando os alunos a se

---

<sup>6</sup> Tratamos mais detidamente sobre a questão das histórias das leituras no cap. 1,1.6.

desenvolverem enquanto leitores críticos, com base em instrumentos teóricos, fomentadores de uma prática de leitura crítica e reflexiva.

Por isso, será mobilizada a noção de arquivo pedagógico (INDURSKY, 2019), propondo um trabalho de mediação entre as memórias de leituras dos alunos e novas memórias que serão introduzidas, com apoio do docente e dos outros colegas da turma, e inter-relacionadas por meio do diálogo entre os discursos do que é dito e do que já foi dito em outras materialidades linguísticas.

A partir da leitura desses variados textos, os sujeitos-alunos serão incitados a se posicionar frente aos textos, de diferentes formações ideológicas e discursivas, passando a atuar como sujeitos-leitores críticos, capazes de ir além da extração de informações ou respostas prontas de compreensão dos textos.

Como é possível observar, a metodologia deste trabalho está baseada em pesquisa bibliográfica sobre leitura (práticas de leitura), fundamentada teórica e metodologicamente na Análise do discurso materialista, e pretende realizar a leitura dos discursos sobre o feminino, sobretudo daqueles identificados como machista e feminista sobre o feminino. Além disso, empregou-se como método a análise desses discursos nas materialidades das atividades propostas e a observação dos sujeitos alunos durante o período de experiência docente.

O dispositivo do arquivo pedagógico, utilizado nesta proposta de projeto de leitura, será mais bem detalhado na seção seguinte.

## **4.2 A construção do arquivo pedagógico**

Conforme já discutido em capítulo anterior, para a AD, o texto não apresenta os sentidos em si mesmo, na superficialidade da materialidade linguística, mas é produzido ou construído em outros dizeres, em outros discursos. Ou seja, os sentidos do texto são (re)produzidos em uma rede de interdiscurso, de maneira parafrástica. De acordo com Orlandi (2020, p. 34), “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível e a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços de dizer”.

O texto lido é um recorte de outros textos interligados, que, por meio de memória discursiva, o autor reproduz e materializa na superficialidade linguística, ele sustenta o que está sendo dito e o que já foi dito em outros momentos, com base em formações discursivas e ideológicas determinadas. Por isso, para se interpretar os gestos de leitura de um texto é preciso ir além do recorte do interdiscurso e construir sentido a partir das histórias de leituras relacionadas ao intradiscurso do texto. Conforme lembra Indursky (2019, p.104), “um texto ressoa no outro, seja para identificar-se



com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento”.

No processo de leitura, portanto, o sujeito-leitor aciona uma história de leituras. Isso se dá, porque, segundo Orlandi (2012, p.57), “toda leitura tem sua história” e “todo leitor tem sua história de leituras”. Na escola, o professor, geralmente, atribui uma leitura previsível à leitura de um texto considerada a ideal, que é fornecida pelo livro didático. No entanto, para Orlandi (2012, p.57), “o conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico”. Ou seja, além dos sentidos reproduzidos pela história de leitura dos textos, há as leituras que o leitor já realizou, que não são as mesmas de outro leitor.

Dessa maneira, além daqueles sentidos parafrásticos já repetidos pelo discurso do texto, há outros sentidos múltiplos, que podem ser produzidos pelo leitor, de maneira criativa, a partir do seu posicionamento adotado acerca de determinado tema, com base nas leituras já realizadas por ele em confronto com as histórias de leitura do texto. Com base nisso, pode-se dizer, em suma, que o sujeito-leitor se posicionará, criando também novos sentidos, estruturados no seu posicionamento frente aos sentidos já reproduzidos parafrasticamente. Esses novos sentidos, em diálogo com o já dito, configuram o processo de polissemia.

Nesse sentido, Orlandi (2012, p. 25) define que “o processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem)” e “o processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem)”. De acordo com a autora, “a produção do discurso se faz na articulação desses dois grandes processos”, e ainda complementa afirmando que “é esta tensão entre o mesmo e diferente que constitui as várias instâncias de linguagens” (ORLANDI, 2012, p. 25).

Considerando-se isso, Orlandi (2012) diferencia criatividade e produtividade. Esta está relacionada ao processo parafrástico e aquela ao processo polissêmico. Em relação a essa distinção, a analista do discurso explica que:

A produtividade se dá pela obtenção de elementos variados através de operações que são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço do que já está instituído (o legítimo, a paráfrase); a criatividade instaura o diferente na linguagem na medida em que o uso pode romper com o processo de produção dominante de sentidos, e na tensão da relação com o contexto sócio-histórico-social, pode criar novas formas novos sentidos. Pode realizar uma ruptura, um deslocamento em relação ao dizível (ORLANDI, 2012, p.26).

Com as atividades de leitura propostas muitas vezes na sala de aula, o que se propõe aos alunos é a produtividade e não a criatividade. Impõe-se sobre os sujeitos alunos que eles interpretem os sentidos previstos para um texto pelo livro didático, sem que eles compreendam como os sentidos

foram produzidos em determinadas situações sócio-históricas e culturais e sem considerar, portanto, além da história de leitura do texto, a história de leituras do leitor.

Dessa maneira, à medida que o professor fecha a possibilidade de sentidos do texto a serem interpretados pelo, levando-se em consideração apenas a previsibilidade, acaba tolhendo a criação e/ou construção de novos sentidos por cada sujeito leitor na sala de aula.

Com base nessas considerações e nos conceitos sustentados pela Análise do Discurso, utilizaremos para esta proposta didático-pedagógica de leitura a aplicação do dispositivo do arquivo pedagógico, definido, segundo Indursky (2019, p. 103), como “uma coletânea de textos ou outras materialidades discursivas, a partir da qual um professor pode desenvolver suas atividades”. Ela pode ser composta de produções de outros autores e também dos próprios alunos. Esses arquivos funcionariam como uma espécie de intertextualidade, como um “simulacro” de redes de memória.

Essa estratégia se faz pertinente neste trabalho por estar fundamentada no dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso, pois é através deste recurso que o professor, no lugar de pesquisador de determinado tema, no caso, o tema dos discursos sobre o feminino, fará um recorte de sequências discursivas, que possibilitarão aos alunos acessar as memórias “esquecidas” da história de leituras dessa temática, e por meio de uma prática reflexiva de leitura.

Com o uso do arquivo pedagógico, nesta proposta didático-pedagógica, os sujeitos alunos não terão acesso a todos os textos ou materialidades linguísticas já produzidos com discursos sobre o feminino, porém, conforme afirma Indursky (2019, p.105-106): “com os arquivos pedagógicos, criados pelo professor, o sujeito aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre um único e determinado tema”.

Por meio do dispositivo do arquivo, os sujeitos-alunos-leitores terão a oportunidade de analisar os discursos sobre o feminino presentes nos intradiscursos (no recorte dos textos) e no interdiscurso (na relação estabelecida com outros textos). Dessa maneira, eles poderão adentrar na história de leituras desses textos por meio da memória discursiva.

Afinal, segundo a proposição de Indursky (2019), pode-se entender que, com esses arquivos, é possível criar um simulacro das redes de memórias. De acordo, com a pesquisadora, “os textos neles contidos podem ser associados a diferentes redes dessas e, através delas, inscrever-se em diferentes formações discursivas. Os arquivos criam, então, as condições necessárias para que o aluno identifique essas redes e seus diferentes posicionamentos” (INDURSKY, 2019, p.107).

Sendo assim, embora os alunos não tenham acesso a todos os textos relacionados ao tema específico, poderão ter contato com uma variedade de textos presentes no arquivo, que lhes proporcionarão uma gama de possibilidades de interpretações e condições de se posicionarem frente

a diversos olhares sobre um mesmo assunto. A partir disso, poderão produzir novos sentidos para os textos lidos, conforme a historicidade de leituras construída com o auxílio complementar do arquivo, e ainda, se colocar discursivamente de maneira crítica, afinal o sujeito-aluno não é uma tábula rasa, ele chega à escola trazendo consigo uma bagagem leitora.

Desse modo, o aluno, sujeito leitor, por meio da proposição do arquivo pedagógico, será posto frente à tensão entre o processo parafrástico e o processo polissêmico existente na produção de sentidos. O arquivo pedagógico funcionará como recorte dos mais diversos discursos inter-relacionados ao tema das práticas leitoras, ampliando a história de leituras, ou seja, o conhecimento sobre o que já foi dito, repetido e reproduzido discursivamente acerca da temática, e, a partir disso, os sujeitos alunos, inseridos na proposta didático-pedagógica poderão construir novos sentidos, através dos gestos de interpretação e reflexão sobre os diferentes dizeres, posicionando-se de maneira crítica, concordando, refutando ou desconsiderando o já dito.

Assim, será possibilitado ao aluno, em relação à leitura, não apenas um exercício de produtividade, em que se reproduz apenas as informações e respostas correspondentes às expectativas de interpretação dos representantes do discurso legitimado e privilegiado do poder dominante, no caso, os críticos, responsáveis pelos manuais didáticos, mas de se criar, construir novos sentidos, inerentes às mais diversas possibilidades de leituras, conforme as condições de produção de sentidos, seja as histórias de leituras dos alunos, do texto ou do autor.

Mota e Rodrigues (2021, p. 144) afirmam que “promover essas diferentes possibilidades de produção de sentidos em práticas de leitura na escola torna-se fundamental num ensino que esteja comprometido em criar condições para que o aluno se torne um sujeito-leitor – e não meramente um leitor-reprodutor”. Portanto, ao lançar mão do arquivo pedagógico, o professor, por meio de uma prática reflexiva de leitura, possibilitará o processo de formação de sujeitos leitores críticos, capazes de ler e produzir sentidos, ultrapassando o processo parafrástico de repetição do que já foi dito para o processo polissêmico de criatividade.

Dessa maneira, em uma mesma turma, poderá haver diferentes leituras para um mesmo objeto simbólico em análise. E o professor, na sala de aula, não será mais aquele que avalia as interpretações dos alunos com o que se estabelece nos livros didáticos acerca da compreensão dos textos propostos. Será aquele que possibilita novas condições de produção de sentidos, com os textos do arquivo pedagógico, inseridos por ele, mas também pelos próprios alunos com a sua orientação.

O docente estará inscrito na posição de agente mediador ou facilitador no processo de leitura, propondo atividades que possibilitem a produção de sentidos a partir de questões reflexivas e não corretivas, ou coercitivas e avaliativas, em que se espera que o aluno erre ou acerte as respostas, afinal como nos lembra o estudo da AD, o sentido não está no que está dito no texto, mas no que já foi dito

discursivamente e ideologicamente, em determinadas condições de produção, conforme a sua história de leituras.

É com base nisso que se propõe, no capítulo a seguir, uma atividade inicial a ser aplicada pelo professor antes de começar o projeto de leitura com o arquivo pedagógico, a fim de verificar-se em que condições estão sendo produzidos os sentidos pelos alunos, a partir de questões reflexivas que retomem a história de leituras já construídas por eles, geralmente restritas, devido ao baixo desenvolvimento da leitura entre os estudantes brasileiros, conforme já discutido na introdução deste trabalho.

Dessa maneira, será possível para o professor mapear a história de leituras dos alunos para planejar o arquivo pedagógico com vistas a possibilitar que outras discursividades circulem no espaço escolar. Pautado no resultado da atividade inicial e nos dados coletados e considerando a realidade leitora dos seus alunos, o professor poderá, portanto, refletir sobre a sua prática pedagógica de leitura e ter maior embasamento para o trabalho com o arquivo pedagógico aqui proposto e as atividades a serem desenvolvidas, avaliando também a necessidade ou não de serem alterados e/ou reformulados a qualquer momento.

### **4.3 Uma proposta de atividade inicial**

Antes da produção do caderno didático pedagógico, foi elaborada uma atividade inicial, preliminar, que pode ser utilizada pelo professor isoladamente, ou para preparar a turma de 9º ano do Ensino Fundamental II para o aprofundamento da discussão quando usar o instrumento didático-pedagógico. Essa atividade pode servir, ainda, como atividade diagnóstica para verificar o conhecimento da turma sobre o tema.

Na atividade inicial será apresentado um meme à classe. Neste momento o propósito será mapear a história de leitura dos alunos em relação ao discurso reproduzido ideologicamente pelos contos de fadas, cujos sentidos a respeito da visão sobre o feminino foram naturalizados ao longo da história. Em seguida, será solicitada a leitura de outro meme, estabelecendo uma relação interdiscursiva entre ambos.

#### **ATIVIDADE**

Leia o texto a seguir com atenção, observando a associação entre linguagem verbal e a não verbal:



Figura 1: Meme A Bela Adormecida

Fonte: <https://bit.ly/3qfUv6B>

## PARTE 1

**Após a leitura atenta, levante hipóteses e responda às seguintes questões. Converse com seus colegas, se precisar:**

- 1- No texto, apresenta-se a cena de um beijo, no entanto, ela ocorre em situação não muito comum para um beijo como o do meme. Que situação é essa?
- 2- Essa situação do beijo remete a uma cena típica de histórias narradas na literatura infanto-juvenil. Você conhece alguma dessas histórias? Que textos seriam esses?
- 3- Geralmente, quais são os personagens principais nesses textos?
- 4- A cena do meme é parte de uma história específica, conhecida por crianças, adolescentes e adultos. Você a conhece? Sabe o nome dessa história?

## PARTE 2

**Agora, procure analisar o texto, expressando por escrito o que você compreendeu:**

- 1- Se no meme, houvesse apenas a imagem, sem a parte escrita, os sentidos produzidos seriam o mesmo? Por quê?
- 2- No meme, a palavra “normal” produz um efeito irônico. Explique por que isso acontece, considerando os diferentes sentidos da palavra.

2- O homem beijou a mulher, apesar de ela estar aparentemente morta ou dormindo, como ocorre em algumas histórias infantis. De acordo com o que você conhece desses contos, por que ele faria isso?

3- Neste caso, por estar desacordada, provavelmente, a mulher não teve participação na decisão do beijo. O que você pensa sobre isso?

4- Na cena, assim como ocorre em outras histórias infanto-juvenis, o homem parece salvar, por meio de um beijo, uma mulher considerada jovem e bonita. Você acha que ele faria o mesmo, caso a mulher não fosse considerada jovem e bonita?

5- Mas quais são os padrões para se considerar uma mulher jovem e bonita na sociedade de hoje? Quem estabelece esses padrões?

6- Você considera que nas histórias infantis que conhecemos esses padrões já existiam?

7- Como a mulher é vista nos relacionamentos afetivos e na sociedade que está sendo representada no texto? Você concorda com essa visão? Escreva a sua opinião sobre o assunto e argumente.

8- Você considera que, nos nossos dias, essa visão sobre a mulher ainda exista? Comente e se possível, relate algum caso conhecido.

### PARTE 3

**Leia o meme a seguir e responda às questões posteriores:**



Figura 2: Memes com as Frousem e as princesas.

Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/nao-pode-se-casar-com-quem-voce-acabou-de-conhecer-GtIrfvak9>

- 1- Você conhece as personagens deste texto? Quem são elas? Se possível, cite o nome de cada uma.
- 2- Você se identifica com alguma dessas personagens ou apresenta admiração por elas?
- 3- É a personagem central neste meme? O que a diferencia das outras personagens?
- 4- Quem é a personagem central do meme? O que a diferencia das outras personagens?
- 5- Por que essas outras personagens estão chorando?
- 6- Na sua opinião, o que poderia levado a personagem a pensar de maneira diferente das outras princesas clássicas?
- 7- Este meme faz uma crítica à situação descrita no meme anterior, muito comum nos contos de fadas. De acordo com a sua interpretação, o que ele critica?
- 8- Você se identifica com a fala da personagem no meme? Por quê?

Após receber as questões respondidas pelos alunos, poderá ser realizado um debate oral, a fim de colher mais dados para analisar o desenvolvimento da leitura deles, não com base na assertividade das respostas, mas na multiplicidade de sentidos produzidos por meio da polissemia. Ou seja, o que será observado, em suas respostas, é em que condições os alunos produziram os significados acerca do texto lido e como foi construída a sua história de leituras, a partir de quais formações discursivas e ideológicas. Para isso, durante o debate, devem ser levantadas questões sobre os contos de fadas já lidos por eles e outros textos com a abordagem da temática.

Feita a atividade inicial e coletados os dados para análise do professor, será iniciada a proposta didático-pedagógica de leitura sobre a temática do protagonismo feminino, cujas atividades desenvolvidas no caderno didático poderão variar de acordo com a realidade da turma envolvida, podendo as questões serem alteradas ou outros textos, inseridos. O trabalho será desenvolvido em 4 etapas, conforme apresentado no capítulo seguinte.

## **5 UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE LEITURA: CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O PROTAGONISMO FEMININO**

### **5.1 Apresentação do Caderno Didático**

O caderno didático de atividades intitulado “Construindo sentidos sobre o protagonismo feminino”, é direcionado para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública de Ensino. A temática do protagonismo feminino foi escolhida para o desenvolvimento das práticas de leitura, visto que, embora já se tenham obtido avanços em relação ao espaço da mulher na sociedade e tenham sido conquistados alguns direitos garantidos por lei, ainda existem adversidades a serem superadas por elas, em virtude da desigualdade entre os gêneros, decorrente da hierarquização das relações entre homens e mulheres, entre masculino e feminino.

Na prática social, as mulheres enfrentam o problema da violência doméstica, haja vista o grande número de casos de feminicídio noticiados atualmente. Segundo Santos (2018, p.49), quanto aos atos praticados contra as mulheres, pode-se dizer que:

“estão sempre revestidos de fundo cultural e social, reafirmando que as violências praticadas por homens contra mulheres justamente por serem mulheres são sempre lastreadas em uma cultura que afirma ao homem que ele deve ser forte e agressivo, cabendo a ele domar, punir, castigar, vingar a mulher que saía de seu lugar determinado como feminino ou a mulher que represente uma ameaça a sua virilidade, a sua masculinidade”.

Além da problemática social da violência doméstica, as mulheres precisam lutar para assumir o protagonismo em áreas profissionais que são, ainda hoje, associadas aos homens, afinal existe o discurso naturalizado de que as mulheres são delicadas, frágeis e mais propensas a determinadas áreas e atividades. Nas escolas, por exemplo, ainda são poucos os casos de meninas que se sintam capacitadas a concorrerem para vagas acadêmicas no âmbito das Ciências Exatas.

De acordo com Silveira, Ferreira e Souza (2019, p.33), “as áreas dedicadas ao conhecimento científico são, desde os primórdios, naturalizadas como masculinas, sendo que já na infância as mulheres têm seu campo de atuação demarcado pela sociedade em que vivem”. Ainda de acordo com as autoras:

Em relação às Ciências Exatas, o androcentrismo presente é uma grande barreira a ser desconstruída, principalmente nas pequenas atitudes cotidianas que muitas vezes passam despercebidas, devido a eficiente naturalização das características de cada gênero e a construção do preconceito.

O patriarcalismo naturalizou discursos que distinguem atividades e comportamentos sociais que seriam designadas para homens e mulheres. Nesse sentido, SANTOS (2018, p.22):



No caso das relações entre homens e mulheres, esses discursos sobre o que é natural para cada um se mostram muito fortes na sociedade, em situações cotidianas, sendo repetidos de forma bastante automática. Situação que se mostra exemplificativa disso é o caso do entendimento de que é natural que a mulher se interesse por afazeres domésticos e de cuidado, enquanto para o homem, é natural que ele seja aventureiro, desbravador e busque atividades no ambiente externo. Também se fala que a mulher é mais calma, passiva, cuidadora da família e dos entes queridos, enquanto que o homem é mais agressivo, impulsivo, violento.

Outra questão que pode ser observada é o estabelecimento dos padrões de beleza impostos para o gênero feminino. Muitas mulheres sofrem com baixa autoestima, devido ao fato de não se identificarem com o ideal da imagem perfeita de mulher vendida na e pela mídia.

No caso das adolescentes, estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, é possível observar, com base na experiência docente desta pesquisadora, que apesar de almejam a formação acadêmica ou profissional, muitas meninas ainda não se veem assumindo papéis na sociedade, em geral, projetados para a figura masculina no imaginário construído para esses lugares. E, reproduzindo um discurso identificado como machista, elas criam expectativas em relação à busca pela imagem do corpo perfeito, à qual associam à ideia de conquista de sucesso, fama e dinheiro, ou, em outras situações, colocam-se em posição suscetível nas relações afetivo-sexuais, e algumas engravidam cedo ou sofrem casos de violência.

Portanto, este tema da proposta didático-pedagógica de leitura apresenta relevância no espaço escolar e, como já dito na introdução deste trabalho, torna-se importante discuti-lo não só com o público feminino, mas também o público masculino, através dos textos, devido à imagem de homem construída e sustentada pelas práticas de uma sociedade machista e patriarcal.

A partir do uso do dispositivo teórico-metodológico do arquivo pedagógico, um recorte da memória discursiva acerca da temática proposta, o professor irá propor práticas de leitura reflexivas de diversos textos, escritos, digitais e midiáticos, buscando fomentar a construção e produção de sentidos, com base nas condições de produção dos discursos, ou seja, na exterioridade dos textos. Além disso, será possível desenvolver questões em que os alunos percebam como a materialidade linguística pode produzir efeitos de sentidos nos textos.

O arquivo pedagógico preparado para esta proposta de leitura encontra-se como apêndice, ao final do trabalho, com textos selecionados pela pesquisadora, conforme o tema proposto. No entanto, o arquivo pedagógico disponibilizado deve ser considerado como um ponto de partida para as atividades propostas e permanecerá em aberto, podendo ser alterado pelo professor que aplicar as atividades, após os resultados obtidos na atividade inicial e durante todas as etapas elaboradas. Os alunos também podem e devem ser convidados a participar ativamente da constituição do arquivo, contribuindo para as condições de produção da sua própria história de leitura.

A aplicação das atividades da proposta sobre as materialidades significantes presentes no arquivo pedagógico será realizada em quatro etapas distintas:

**1ª Etapa:** Leitura de textos de diferentes textos por meio de atividades reflexivas escritas e debates orais;

**2ª Etapa:** Apresentação feita pelo professor sobre mulheres que se destacaram na história e pesquisa dos alunos sobre mulheres protagonistas da comunidade escolar, com produção de entrevista e apresentação de seminário;

**3ª Etapa:** produção de memes a partir dos contos de fadas tradicionais; e

**4ª Etapa:** culminância, com apresentação das produções dos alunos para a comunidade escolar.

Para realização das etapas, estima-se o tempo total de 04 meses de atividades, prevendo-se um mês para a aplicação de cada etapa. No entanto, o trabalho pode ser reorganizado pelo professor de acordo com sua realidade. É possível usar somente algumas das atividades propostas ou mesmo, de posse do Arquivo Pedagógico e do aparato teórico-metodológico delineado anteriormente, recriar ou produzir novas propostas.

## **5.2 Caderno de Atividades “Construindo sentidos sobre o protagonismo feminino”**

### **Etapas I: Lendo e refletindo sobre o protagonismo feminino nos textos**

Nesta etapa, conforme já comentado, serão apresentados variados textos para os alunos, com o objetivo de se construir, junto à turma, outras memórias discursivas acerca da temática do feminino, ampliando a própria história de leituras de cada um, a partir de outros olhares, perspectivas e ideologias que reproduzem o que já foi dito discursivamente por outros textos e outros autores.

#### **ATIVIDADE 1**

A primeira leitura a ser realizada será de uma versão chinesa do Conto Cinderela, “A Cinderela chinesa”, do *Yuyang Tsatsu*, do século IX, presente no apêndice do arquivo pedagógico. No primeiro momento, será proposto aos discentes que leiam a narrativa sem conhecimento do título. Após a leitura, por meio de debate oral informal, serão levantados pontos de reflexão sobre o texto.

## Texto 1: A CINDERELA CHINESA, DO *YUYANG TSATSU*<sup>7</sup> (Séc. IX)

Certa vez, antes de Ch'in (222-206 a.C.) e Han havia um chefe das cavernas da montanha a quem os nativos chamavam de chefe Wu. Ele se casou com duas mulheres, uma das quais morreu deixando-lhe uma menina chamada Yeh Hsien. Essa menina era muito inteligente e habilidosa no bordado a ouro e o pai amava-a ternamente, mas, quando ele morreu, viu-se maltratada pela madrasta que seguidamente a forçava a cortar lenha e mandava-a a lugares perigosos para apanhar água em poços profundos.

Um dia, Yeh Hsien pescou um peixe com mais de duas polegadas de comprimento e que tinha as barbatanas vermelhas e os olhos dourados. Trouxe-o para casa e o pôs numa vasilha com água. Cada dia, o peixe crescia mais e, tanto cresceu que, finalmente, a vasilha não lhe serviu mais e a menina o soltou numa lagoa que havia por trás de sua casa. Yeh Hsien costumava alimentá-lo com as sobras de sua comida. Quando ela chegava à lagoa, o peixe vinha até a superfície e descansava a cabeça na margem, mas se alguém se aproximasse, não aparecia.

Esse hábito curioso foi notado pela madrasta que esperou o peixe sem que este lhe aparecesse. Um dia, lançou mão de astúcia e disse à enteada: - “Não está cansada de trabalhar? Quero dar-lhe uma roupa nova.” Em seguida, fez Yeh Hsien tirar a roupa que vestia e mandou-a a várias centenas de li para trazer água de um poço. A velha, então, pôs o vestido de Yeh Hsien e estendeu uma faca afiada na manga da blusa; dirigiu-se para a lagoa e chamou o peixe. Quando o peixinho pôs a cabeça fora d'água, ela o matou. Por essa ocasião, o peixinho já media mais de dez pés de comprimento e, depois de cozido, mostrou ter sabor mil vezes melhor do que qualquer outro. E a madrasta enterrou seus ossos num monturo.

No dia seguinte, Yeh Hsien voltou e, ao aproximar-se da lagoa, verificou que o peixe desaparecera. Correu para chorar escondida no meio do mato e nisso, um homem de cabelo desgrenhado e coberto de andrajos desceu dos céus e a consolou, dizendo: - “Não chore. Sua madrasta matou o peixe e enterrou os ossos num monturo. Vá para casa, leve os ossos para seu quarto e os esconda. Tudo o que você quiser, peça, que lhe será concedido.” Yeh Hsien seguiu o conselho e pouco tempo depois tinha uma porção de ouro, de jóias e roupas de tecido tão caro que seriam capazes de deleitar o coração de qualquer donzela.

Na noite de uma festa tradicional chinesa, Yeh Hsien recebeu ordens de ficar em casa para tomar conta do pomar. Quando a jovem solitária viu que a madrasta já ia longe, meteu-se num vestido

---

7 CHRISTOFOLETTI, Fontanetti Camila. **Análise comparativa das duas versões do conto de cinderela: a de Charles Perrault e as dos irmãos Grimm**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro s/n, 2011

de seda verde e seguiu-a até o local da festa. A irmã, que a reconhecera, virou-se para a mãe dizendo: - “Não acha aquela jovem estranhamente parecida com minha irmã mais velha?”. A mãe também teve a impressão de reconhecê-la. Quando Yeh Hsien percebeu que a fitavam, correu, mas com tal pressa que um dos sapatinhos, o qual foi cair nas mãos dos populares.

Quando a madrasta voltou para casa, encontrou a enteada dormindo com os braços ao redor de uma árvore, assim, pôs qualquer pensamento que pudesse ter sido acerca da identidade da jovem ricamente vestida.

Ora, perto das cavernas, havia um reino insular chamado T’o Huan. Por intermédio de forte exército, governava, duas vezes, doze ilhas e suas águas territoriais que cobriam vários milhares de li. O povo vendeu, portanto, o sapatinho para o Reino T’o Huan, onde foi ter às mãos do rei. O rei fez as suas mulheres experimentá-lo, mas o sapatinho era cerca de uma polegada menor dos pés das mulheres que tinham os menores pés. Depois, fez com que o experimentassem todas as mulheres do reino, sem que nenhuma conseguisse calçá-lo.

O rei, então, suspeitou que o homem que o tinha levado o tivesse obtido por meios mágicos, mandou aprisioná-lo e torturá-lo. Mas o pobre infeliz nada pôde dizer sobre a procedência do sapato. Finalmente, emissários e correios foram enviados pela estrada para irem de casa em casa, a fim de prenderem quem quer que tivesse o outro sapatinho. O rei estava muito intrigado.

A casa foi encontrada, bem como Yeh Hsien. Fizeram-na calçar os sapatinhos e eles couberam perfeitamente. Depois, ela apareceu com os sapatinhos e o vestido de seda verde, tal como uma deusa. Mandaram contar o caso ao rei e ele levou Yeh Hsien para o seu palácio na ilha, juntamente com os ossos de seu peixe.

Assim que Yeh Hsien foi levada, a mãe e a irmã foram mortas a pedradas. Os populares apiedaram-se delas, sepultando-as num buraco e erigindo um túmulo a que deu o nome de “Túmulo das Arrependidas”. Passaram a reverenciá-las como espíritos casamenteiros e, sempre que alguém lhes pedia uma graça no sentido de arranjar ou ser feliz em negócios de casamento, tinha a certeza de que sua prece seria atendida.

O rei voltou à sua ilha e fez de Yeh Hsien sua primeira esposa. Mas, durante o primeiro ano de seu casamento, ele pediu aos ossos do peixe tantos jades e coisas preciosas, que eles se recusaram a conceder-lhe mais desejos. Por isso, o rei pegou os ossos e os enterrou bem perto do mar, junto com uma centena de pérolas e uma porção de ouro. Quando seus soldados se rebelaram contra ele, foi ter ao lugar em que enterrara os ossos, mas a maré os levara e nunca mais foram encontrados, até hoje. Essa história foi contada por um velho servo, Li Shih-yüan, que descendia de um povo chamado Yungchow e sabia de muitas histórias estranhas do sul.

Questões:

1- Este conto te lembra outros textos lidos por você? Há algum outro texto específico com o qual ele se assemelhe?

2- Como você chegou a esta conclusão? Quais os pontos semelhantes entre as duas histórias? E quais os pontos diferentes?

3- O desfecho da narrativa foi o mesmo para a personagem protagonista nessa versão em relação à história que você já conhecia?

4- Como a mulher está sendo representada no texto? Na sua opinião, essa forma de representar a mulher nesse texto teria relação com o contexto sócio-histórico da época? Por quê?

5- É possível observar que há sentidos construídos sobre a mulher. Eles ainda se mantêm nos dias atuais? Podemos dizer que há novos sentidos sobre a mulher em construção? Comente.

6- Levante a seguinte hipótese: A versão chinesa que você leu desta história é do séc. IX, mas há também outras versões, entre elas as mais conhecidas são a francesa e a alemã, que estão situadas entre os séculos XVIII e XIX. Na sua opinião, por que haveria versões de um mesmo conto em lugares tão distintos e séculos de diferença? Apesar da diferença temporal secular entre as versões, a visão sobre as mulheres, representada na figura feminina da personagem protagonista, é a mesma? Muda algo em relação à postura da personagem?

7- Que título você daria para esta história? Por quê?

É importante enfatizar que o propósito da atividade não é verificar ou avaliar os erros e/ou acertos das respostas obtidas, mas suscitar a reflexão sobre como teria sido construído o discurso do texto, ou seja, em que condições eles teriam sido produzidos. Sendo assim, a relação interdiscursiva, materializada na intertextualidade pode levar os sujeitos alunos a se posicionarem com criticidade sobre o que leem, neste caso, sobre discursos sobre o feminino.

Por isso, após terem lido a versão chinesa do conto, em um segundo momento, os alunos serão convidados a lerem (ou relerem) também as versões de Perrault e dos Irmãos Grimm, relacionadas no anexo do arquivo pedagógico, conforme a descrição da atividade 2 a seguir.

## ATIVIDADE 2

Com esta atividade, pretende-se fazer uma leitura comparativa desses dois textos, referentes às duas versões citadas do Conto Cinderela<sup>8</sup>, associando-se também à versão chinesa lida anteriormente com o objetivo de se fazer um paralelo entre as duas mais conhecidas e a chinesa,

---

<sup>8</sup> Cf. Apêndice 01 infra.

produzidas em contextos socio-históricos diferentes, para que os alunos reflitam sobre como os sentidos foram produzidos discursivamente acerca do feminino em condições de produção diversas, e de que maneira o discurso reproduzido por meio das narrativas dos contos de fadas ainda se propaga até a atualidade através de outros textos.

Nesse sentido, também se propõe que seja lida, em outra aula, uma versão do conto mais compatível com as narrativas exibidas pela Disney, para que se amplie ainda mais as possibilidades de leituras e visões sobre um mesmo tema, adaptado a diferentes contextos sócio-históricos. É importante propiciar aos alunos a oportunidade de se perceber ou não que, embora em condições de produção diversificadas, em épocas díspares longínquas e grandes distâncias, o discurso dos textos reproduz, parafrasticamente, o que já foi dito em outros textos, conforme observam os estudos da Análise do Discurso materialista.

O objetivo aqui é que, a partir dessas leituras, os alunos pensem sobre esses pontos e, polissemicamente, de maneira crítica e posicionada, produzam outros novos sentidos nas suas leituras, seja confirmando ou refutando o já-dito a partir de outras leituras.

### ATIVIDADE 3

Feita a leitura e um debate informal com a turma, com análise comparativa dos textos, será apresentada para os alunos, nesta atividade, a história dos contos de fadas e o porquê das diferenças no enredo das versões antigas e modernas dos contos de fadas, incluindo as mais contemporâneas do cinema conhecidas por eles. Por isso, também serão exibidos trechos de duas versões cinematográficas para a diferenciação conjunta de aspectos que possam ter mudado no enredo, devido às condições de produção dos diferentes textos.

Vale lembrar que, em todos os momentos de debates e análise dos textos, será discutido o imaginário formado em relação ao feminino, tanto nas versões tradições dos contos fadas quanto nas mais modernas

### ATIVIDADE 4

Nesta atividade também será proposto um comparativo entre o perfil da personagem protagonista Cinderela nas versões lidas do conto e as exibidas no cinema, a partir da apresentação de trechos de filmes atuais. Além disso, também serão analisadas as características da típica princesa, inclusive as físicas, fazendo um contraponto com os parâmetros de beleza impostos à mulher pela sociedade, sob o discurso predominante do estereótipo de perfeição da princesa. Além disso, será levantada a reflexão sobre o discurso machista acerca da visão do feminino, inserida nos clássicos infantis, procurando apresentar o contexto sociocultural e histórico associado.

## ATIVIDADE 5

Além do conto Cinderela, também será proposta à turma a leitura do conto “A bela adormecida no bosque”, em diferentes versões, de épocas distintas, escritas por autores diversos. No entanto, nesta atividade, os alunos já terão tido acesso à história da origem e permanência dos contos de fadas. Por isso será proposto à turma, antes mesmo da leitura dos textos, um levantamento de hipóteses sobre as possíveis divergências e semelhanças entre as versões apresentadas, conforme o contexto de produção em que cada uma se situe, com base nas leituras prévias dos discentes e no conhecimento enciclopédico da classe.

Ao final desta atividade, poderá ser observado pelo professor o efeito parafrástico dessas informações sobre a leitura, com base na análise comparativa dos alunos entre as versões lidas, além dos aspectos relacionados à visão do feminino no enredo do conto proposto.

## ATIVIDADE 6

Durante esta primeira etapa, além dos contos *Cinderela* e *A Bela adormecida no bosque*, será exposta para a turma uma imagem referente ao conto *A Bela e a Fera*, em sua versão original, com o objetivo de propiciar o diálogo com o simbolismo (re)produzido pela memória discursiva em relação à leitura dos alunos sobre o filme.

Por meio de questionamentos, será verificado se eles de fato possuem em sua história de leituras o enredo desse conto, se conseguirão promover o diálogo intertextual com a imagem do filme da Disney, e então será possível identificar qual a leitura produzida por eles até então acerca desta narrativa. Em seguida à primeira imagem, portanto, será apresentada a imagem cinematográfica moderna, a fim de se lançar luz sobre determinadas relações interdiscursivas existentes entre ambos os textos, conforme ilustra o quadro a seguir:

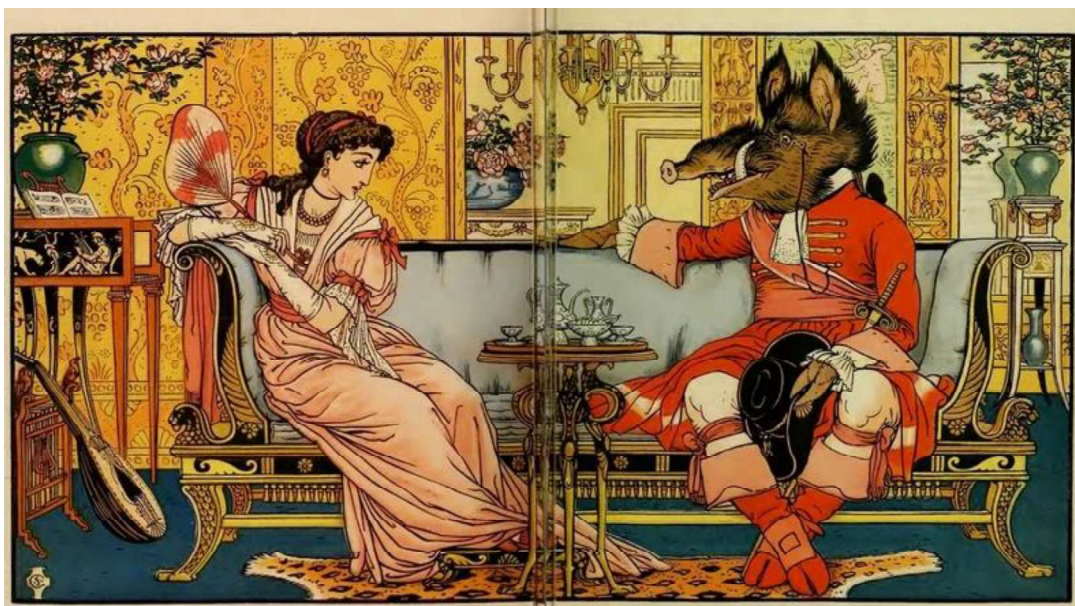


Figura 3:  
Fonte: <https://bit.ly/3QriPx2>

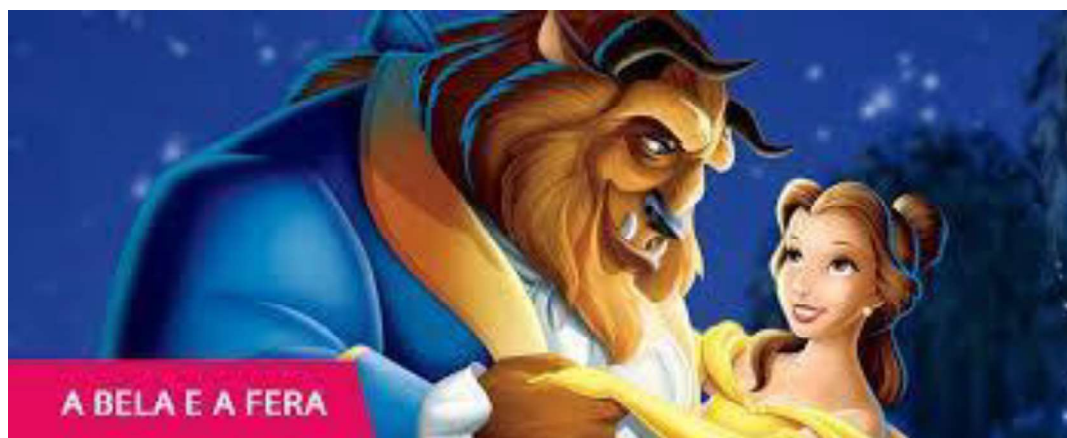


Figura 4:  
Fonte: <https://bit.ly/3rOQzKj>

## QUESTÕES

1- As personagens ilustradas nas imagens são as mesmas? Em quais elementos imagéticos você se baseou para esta resposta?

2- O que muda na forma como se apresenta a relação entre as personagens?

## ATIVIDADE 7

Após a leitura interdiscursiva das imagens por meio da comparação entre os elementos imagéticos e análise intertextual, será lido para os alunos um texto, em que se expõe uma análise da versão original do conto *A Bela e a Fera* (Ver Apêndice) e, em seguida, um texto de opinião, com



uma discussão sobre o protagonismo da princesa (a bela) e a postura em relação aos homens, o que teria mudado e o que teria se mantido em relação à abordagem tradicional dos clássicos contos de fadas, considerando-se as condições de produção. Há pesquisadores que consideram que o conto *A Bela e a Fera* apresente uma proposta feminista sobre a visão da mulher, porém nesse texto são expostos contra-argumentos a este respeito.

Dessa maneira, a partir dessas diversas leituras, poderá ser proposta à turma a realização de um debate regrado, em que eles deverão expor sua opinião sobre o conflito central da narrativa: *a bela deveria ficar com a fera por dever ou obrigação, para proteger o pai ou ir embora da cidade em busca da realização dos seus sonhos e ter se relacionado com a pessoa que ela escolhesse?*

A classe seria dividida em dois grupos: um que seria a favor de ela ficar com a Fera e outro que seria contra.

Com esta atividade, objetiva-se a proposição de uma prática reflexiva, em que os alunos terão a oportunidade de se posicionar criticamente, defendendo ou refutando uma possível leitura acerca da posição social da figura feminina na sociedade e refletindo sobre como os efeitos de sentidos sobre esse assunto foram construídos ideologicamente por meio de um discurso possivelmente machista, dominante e opressor.

Além disso, os alunos terão oportunidade de desenvolver também a habilidade da oralidade e de exercitar a argumentação, aprendendo a praticar também a escuta e o respeito às opiniões divergentes dos colegas.

Com esta proposta do debate, objetiva-se também que os sujeitos alunos, na posição de leitores, produzam novos sentidos sobre as leituras já realizadas acerca da temática, e não apenas reproduzam os discursos já repetidos ao longo da história.

Vale ressaltar, que no caso deste conto, principalmente, é importante que se discuta também a posição do homem em relação à figura feminina, no que tange à questão da relação de submissão, sujeição, salvação ou proteção e se levante o seguinte questionamento para reflexão dos alunos: *por que há necessidade de se colocar o homem ou mulher em posição de submissão, sob a necessidade de ser salvo ou protegido pelo outro? Por que ambos não podem construir uma relação de autonomia, de protagonismo, em que cada um possa salvar a si mesmo, assumindo as rédeas da própria vida ou se ajudarem mutuamente em posições de igualdade? Que valores estariam sendo transmitidos a partir desses discursos moralizantes?*

## ATIVIDADE 8

Nesta atividade, serão analisados memes sobre um outro conto de fadas muito conhecido, *A branca de neve e os sete anões*. Ele não está entre os contos centrais escolhidos no arquivo pedagógico

para serem analisados neste trabalho, mas dialoga com a temática do Caderno de atividades e o discurso dessas narrativas fantásticas acerca do feminino.

### Questões

1- Nos tradicionais contos de fadas, a história normalmente inicia com “*Era uma vez*” e termina com o tão esperado desfecho: “*E foram felizes para sempre...*”. No entanto, não é contado nessas narrativas encantadas o que acontece após o final feliz alcançado com o matrimônio. Você já imaginou, por exemplo, como teria sido a vida da Branca de Neve, a Aurora, após o casamento?

Na imagem a seguir, apresenta-se uma possibilidade. Observe:



Figura 5: Versão moderna da Branca de Neve.

Fonte: <https://hoxtosp.wordpress.com/2012/08/11/depois-do-felizes-para-sempre/>

a) A imagem apresentada corresponde ao famoso “felizes para sempre”, desejado pelas mulheres? Aponte elementos do texto que comprovem sua resposta.

b) Nesta cena, para você, quem estaria feliz? Por quê? Que elementos imagéticos sugerem isso?

c) No mundo da fantasia, presente nos contos de fadas tradicionais, sustenta-se um imaginário sobre o amor romântico, que teria sua concretização no casamento. Na imagem acima, apresenta-se uma crítica aos contos de fadas. Na sua opinião, qual é a crítica construída? Comente.

d) Nos contos de fadas tradicionais, geralmente, a princesa representa a imagem do estereótipo de um ideal de mulher, produzido e reproduzido por certos discursos. Apesar da crítica produzida, há algo que se mantém na caracterização da Branca de Neve? Se você considera que sim, que elementos seriam esses?

2- Agora, observe esta imagem relacionando à anterior:



Figura 6: Meme das princesas com a Frida Kahlo  
 Fonte: <https://laamora.wordpress.com/tag/branca-de-neve/>

a) A Branca de Neve está reunida com outras personagens em uma cena inusitada. A forma como são representadas no meme reproduz a forma como são tradicionalmente representadas nos contos de fadas? Por quê?

b) Entre as outras personagens está a Frida Kahlo. Você sabe quem ela é? Se não, faça uma pesquisa sobre ela e depois responda: por que ela teria sido incluída entre as outras princesas? Que efeito de sentido isso produz no texto?

c) Relacionando-se esta imagem com a anterior, por que a Branca de Neve estaria tão desolada?

d) Levante hipóteses: sobre o que ela e suas amigas estariam conversando? Com base em que elemento(s) imagéticos você formulou essas hipóteses?

3- Os contos de fadas encantaram gerações, pois concretizaram sentidos relacionados ao mundo da fantasia por meio de efeitos de magia e encantamento. E, com base nessas narrativas, o sonho do final feliz com o príncipe encantado permeou o imaginário feminino. Porém, no meme abaixo, a personagem, representando a Princesa Aurora (Branca de Neve) revela um desejo divergente das demais princesas dos clássicos infantis.

**Nada de príncipe encantado.  
Eu queria mesmo era ter  
os bichinhos da Branca de Neve  
que ajudam a limpar a casa.**



Figura 7:

Fonte: <https://www.facebook.com/incrivel.entertainment/photos/a.120938676280940/161449268896547/?type=3>

a) Na sua opinião, por que isso acontece?

b) Para você, com as mudanças do mundo contemporâneo, essa cena descrita no meme faz parte somente de tempos antigos ou é comum na realidade feminina? A função de limpar a casa ainda é muito associada somente à imagem da mulher?

c) Você concorda com isto, que ao homem cabe o sustento da família e o trabalho fora de casa, e à mulher as responsabilidades do lar?

d) Hoje grande parte das mulheres assumem, além das tarefas domésticas, carga horária duplicada, trabalhando fora de casa e ainda cuidando dos filhos. A princípio, parece que houve grandes ganhos neste sentido. Mas, enquanto as mulheres se desdobram em diversas funções, os homens levam vantagens, mantendo, muitas vezes, apenas a obrigação com o emprego. Sendo assim, na verdade, quem teria levado vantagens com o fato de as mulheres terem conseguido algum espaço no mercado de trabalho? Comente.

## ATIVIDADE 9

Nesta atividade serão apresentadas para os alunos três canções com a temática do feminino (*Mulheres de Atenas*, *Ai que saudades de Amélia* e *Cotidiano*) com o objetivo de que eles construam sentidos acerca da visão sobre a mulher produzida pelo discurso da sociedade, materializado nas letras das músicas. Serão levantadas algumas questões a partir da leitura de cada canção e realizado um debate oral, procurando motivá-los a perceberem pontos em comum entre os discursos dos textos e analisarem como eles foram produzidos.

Após lidas essas primeiras letras de músicas, serão apresentadas, em outra aula, mais algumas canções que fazem contraponto com as anteriores, objetivando-se a percepção por parte desses sujeitos leitores da visão da própria mulher em relação às imposições da sociedade sobre o feminino, e analisarem por meio dos discursos feministas o que mudou ou se manteve conforme algumas transformações sociais e conquistas femininas.

Além das letras das músicas, pretende-se convidar os alunos a assistirem os clipes disponibilizados no *You Tube*.

### **Texto 1: Canção: Mulheres de Atenas**

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas  
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas  
Quando amadas, se perfumam  
Se banham com leite, se arrumam  
Suas melenas  
Quando fustigadas não choram  
Se ajoelham, pedem, imploram  
Mais duras penas, cadenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas  
Sofrem pros seus maridos, poder e força de Atenas  
Quando eles embarcam, soldados  
Elas tecem longos bordados  
Mil quarentenas  
E quando eles voltam sedentos  
Querem arrancar violentos  
Carícias plenas, obscenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas  
Despem-se pros maridos, bravos guerreiros de Atenas  
Quando eles se entopem de vinho  
Costumam buscar o carinho de outras falenas  
Mas no fim da noite, aos pedaços  
Quase sempre voltam pros braços  
De suas pequenas Helenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas  
Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas  
Elas não têm gosto ou vontade  
Nem defeito nem qualidade  
Têm medo apenas  
Não têm sonhos, só têm presságios  
O seu homem, mares, naufrágios  
Lindas sirenas morenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas  
Temem por seus maridos, heróis e amantes de Atenas  
As jovens viúvas marcadas  
E as gestantes abandonadas  
Não fazem cenas  
Vestem-se de negro, se encolhem  
Se conformam e se recolhem  
Às suas novenas serenas  
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas  
Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas

### Questões

- 1- Quem seriam as mulheres de Atenas?
- 2- Qual é a imagem que a canção transmite dessas mulheres?
- 3- Provavelmente quem é o eu-lírico do texto? A quem ele se dirige?
- 4- Quais os efeitos de sentidos produzidos quanto à expectativa do eu-lírico em relação às mulheres modernas, a partir da expressão “Mirem-se no exemplo...”?
- 5- Na sua opinião, que a relação entre o discurso reproduzido na música e o contexto social e histórico do período que se situavam as “mulheres de Atenas”?
- 6- Na sua opinião, esta canção ainda cabe nos dias atuais? Por quê?

### Texto 2: Canção: Ai que saudades da Amélia

Nunca vi fazer tanta exigência  
Nem fazer o que você me faz  
Você não sabe o que é consciência  
Não vê que eu sou um pobre rapaz?

Você só pensa em luxo e riqueza  
Tudo o que você vê você quer  
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia  
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado  
E achava bonito não ter o que comer  
Quando me via contrariado  
Dizia: Meu filho, o que se há de fazer?

Amélia não tinha a menor vaidade  
Amélia é que era a mulher de verdade  
É você só pensa em luxo e riqueza  
Tudo o que você tem você quer

Ai, meu Deus, que saudade da Amélia  
Aquilo sim é que era mulher  
Amélia não tinha a menor vaidade  
Amélia é que era a mulher de verdade

Amélia não tinha a menor vaidade  
Amélia é que era a mulher de verdade

Compositores: Ataulpho Alves / Mario Lago

Após realizada a leitura da segunda letra de música, serão feitos novos questionamentos:

- 1- Nesta canção, o eu-lírico dirige-se à sua mulher, comparando-a com a Amélia. Quem é Amélia? E por que ele sente saudades dela? Que elementos do texto comprovam isso?

2- Agora, levante a seguinte hipótese: caso a mulher dele fosse como a Amélia, ele ainda estaria com ela?

3- A Amélia apresenta características em comum com as princesas dos contos de fadas? Quais seriam os pontos semelhantes e diferentes entre elas?

4- Agora compare a Amélia com as mulheres de Atenas, citadas na canção anterior. Embora pertençam a espaços e tempos distantes, o que elas apresentam de semelhante?

Espera-se com esta atividade, estimular os alunos para que debatam outras questões a respeito dos discursos das canções sobre o feminino, procurando-se propiciar entre eles a construção de sentidos, dando voz aos seus posicionamentos. Para ampliar a reflexão e a possibilidade produção de múltiplos sentidos na prática dessas leituras, será incluída nas rodas de discussão a canção a seguir:

### **Texto 3: Canção: Cotidiano**

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar  
E essas coisas que diz toda mulher  
Diz que está me esperando pr'o jantar  
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar  
Meio-dia eu só penso em dizer não  
Depois penso na vida pra levar  
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar  
Ela pega e me espera no portão  
Diz que está muito louca pra beijar  
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pr'eu não me afastar  
Meia-noite ela jura eterno amor  
E me aperta pr'eu quase sufocar  
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar  
E essas coisas que diz toda mulher  
Diz que está me esperando pr'o jantar  
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar  
Meio-dia eu só penso em dizer não  
Depois penso na vida pra levar

E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar  
Ela pega e me espera no portão  
Diz que está muito louca pra beijar  
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pr'eu não me afastar  
Meia-noite ela jura eterno amor  
E me aperta pr'eu quase sufocar  
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã

Compositor: Francisco Buarque De Hollanda

Dando continuidade às atividades de leitura reflexiva, serão estabelecidas relações intertextuais entre as canções selecionadas, motivando os alunos a relacionarem os sentidos com base na sua própria história de leituras, propiciando os gestos de interpretação a respeito dos objetos simbólicos em análise.

Entre os possíveis questionamentos, seguem abaixo estes exemplos do quadro:

1- Após ler o texto 3, faça um paralelo com as canções anteriores, descrevendo, de maneira resumida, o perfil da mulher apresentada.

2- Essas mulheres vivem o “felizes para sempre” dos contos de fadas? Qual seria o final esperado após o casamento?

Como mencionado anteriormente, após as questões levantadas sobre os textos, poderá ser feito um debate oral aberto com a turma, a fim de identificar a opinião deles acerca do tema abordado, as leituras realizadas e os sentidos produzidos, atribuídos às canções, a partir de suas vivências e conhecimento e do diálogo com a história de leituras dos próprios textos analisados e seus respectivos autores (compositores). Durante esta atividade, à medida que sentir necessário, o professor fará intervenção, apresentando alguns conceitos para os alunos e informações importantes para a leitura acerca do contexto social e histórico do discurso produzido, contribuindo para a produção de saberes outros sobre o feminino desses discentes.

Com essas novas leituras, pretende-se mostrar para os alunos a observação da tensão existente na prática da leitura criativa entre a paráfrase e a polissemia. A partir dessa análise e do exercício de desconstrução e construção de sentidos sobre o feminino, os alunos, mais uma vez, poderão exercitar o desenvolvimento da criticidade e criatividade, em detrimento apenas da produtividade.



Para a atividade do debate proposto, a turma poderá ser dividida em pequenos grupos de modo que cada um fique com uma letra de música proposta e os alunos debatam entre si a respeito dela e nos efeitos de sentidos inscritos sobre o feminino. Em seguida os grupos poderão apresentar para os outros o que debateram. Dessa maneira, o professor proporcionará aos alunos maior autonomia na prática pedagógica, diminuindo sua centralidade no processo.

Após o debate entre os grupos, os grupos menores formarão um grupo maior para troca das discussões realizadas a respeito do feminino a partir da leitura das canções. Além disso, será proposta a discussão sobre como os discursos que circulam nos dias atuais teriam sido produzidos, ou seja, em que condições sociais e históricas foram construídos novos sentidos sobre o protagonismo feminino, em contraposição ao que já vem sendo repetido ao longo do tempo. Nessas discussões, o professor não exercerá o papel de avaliador, mas de orientador e mediador, contribuindo com informações importantes acerca dos contextos de produção dos discursos materializados linguisticamente, propiciando novas relações interdiscursivas.

É importante que nesse momento da Etapa 1, o professor reserve 1 ou 2 aulas, dependendo de seu planejamento para falar a respeito da história do Movimento feminista, suas origens e seu desenvolvimento, apresentando-o como um acontecimento histórico e também discursivo, pois suas conquistas ancoraram novos sentidos sobre o feminino.

Seguem abaixo as canções cujos textos materializam outros sentidos diferentes daqueles possíveis de serem lidos a partir das letras de músicas representadas anteriormente pelos textos 1, 2 e 3:

#### **Texto 4: Canção: Dona da banca**

Ela é dona do jogo  
Ela é dona da banca  
Sabe que está podendo  
e por isso brinca, brinca, brinca  
Na praia tira onda  
No samba manda ver  
Ela faz e acontece  
Ela faz acontecer

Quem bebe da sua boca nunca mais esquece  
Quem não lhe conhece quer lhe conhecer  
Dá tudo que tem e faz tudo pra ter  
Ela é dona do jogo  
Ela dona da banca  
Sabe que está podendo  
E por isso brinca brinca brinca  
Na praia tira onda  
No samba manda ver  
Ela faz e acontece  
Ela faz acontecer

Compositor: Aleh Ferreira

## Texto 5: Canção: Pagu

Mexo, remexo na inquisição  
Só quem já morreu na fogueira  
Sabe o que é ser carvão

Eu sou pau pra toda obra  
Deus dá asas a minha cobra  
Hum hum hum hum  
Minha força não é bruta (adoro essa frase)  
Não sou freira, nem sou puta

Porque nem toda feiticeira é corcunda  
Nem toda brasileira é bunda  
Meu peito não é de silicone  
Sou mais macho que muito homem

Nem toda feiticeira é corcunda  
Nem toda brasileira é bunda  
Meu peito não é de silicone  
Sou mais macho que muito homem

Ratatá ratatá ratatá  
Taratá taratá

Sou rainha do meu tanque  
Sou Pagu indignada no palanque  
Hanhan hanhan  
Fama de porra louca, tudo bem  
Minha mãe é Maria ninguém  
Hu huhuhu

Não sou atriz, modelo, dançarina  
Meu buraco é mais em cima

Porque nem toda feiticeira é corcunda  
Nem toda brasileira é bunda

Meu peito não é de silicone  
Sou mais macho que muito homem

Nem toda feiticeira é corcunda  
Nem toda brasileira é bunda  
Meu peito não é de silicone  
Sou mais macho que muito homem

Nem toda feiticeira é corcunda  
Nem toda brasileira é bunda  
Meu peito não é de silicone  
Sou mais macho que muito homem

Ratatá ratatá  
Ratatá  
Taratá taratá

Compositores: Rita Lee Jones Carvalho / Zelia Cristina Goncalves Moreira

Letra de Pagu © Warner Chappell Music, Inc

## Texto 6: Canção: Desconstruindo Amélia

Já é tarde, tudo está certo  
Cada coisa posta em seu lugar  
Filho dorme ela arruma o uniforme  
Tudo pronto pra quando despertar  
O ensejo a fez tão prendada  
Ela foi educada pra cuidar e servir  
De costume esquecia-se dela  
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar  
Uooh  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa  
Assume o jogo  
Faz questão de se cuidar  
Uooh  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é o também

A despeito de tanto mestrado  
Ganha menos que o namorado  
E não entende porque  
Tem talento de equilibrista  
Ela é muita se você quer saber  
Hoje aos 30 é melhor que aos 18  
Nem Balzac poderia prever  
Depois do lar, do trabalho e dos filhos  
Ainda vai pra nighth fever

Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar  
Uooh  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa  
Assume o jogo  
Faz questão de se cuidar  
Uooh  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é o também

Uuh

Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar  
Uooh  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa  
Assume o jogo  
Faz questão de se cuidar  
Uooh  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é o também

Compositora: Pitty

## **Etapa 2: Pesquisando mulheres protagonistas**

Nesta etapa desta proposta didático-pedagógica, serão apresentadas aos alunos algumas mulheres protagonistas que fizeram história em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, nas Ciências, na Literatura, na Política e em outras mais, inclusive, no ativismo feminista e pacifista.

Com o propósito de aprofundar o debate a respeito do Protagonismo feminino, será exibido o filme *Estrelas além do tempo*. No entanto, antes da exibição será apresentado para a turma o cartaz de divulgação dessa narrativa cinematográfica, com objetivo de se formular hipóteses sobre o enredo do filme, a partir da análise do título em sua relação com a imagem impressa. Nessa etapa é importante explicar para os alunos, de forma introdutória, alguns conceitos como discurso, sentido e imaginário, para que o trabalho de leitura se desenvolva.



Figura 8: Cartas do filme Estrelas Além do Tempo

Fonte: <https://bit.ly/3KuhGB3>

Após a apresentação do filme, propõe-se a realização de um debate acerca do tema, enfatizando-se questões sobre o Protagonismo feminino e os possíveis discursos reproduzidos sobre a inserção das mulheres nas Ciências Exatas, podendo ser discutido também o fato de as personagens da história serem negras. Abaixo, listamos algumas questões norteadoras para o início do debate:

Questões:

1- O que o filme *Estrelas do Amanhã* diz sobre o Protagonismo Feminino e o estereótipo construído acerca da mulher cientista?

2- As personagens correspondem ao imaginário do estereótipo de beleza da mulher, reproduzido discursivamente pela sociedade patriarcal e machista?

3- Esse mesmo enredo poderia ser produzido em outras culturas ou outras épocas?

4- O discurso sobre a mulher, produzido nessa narrativa, conversa com a imagem feminina da princesa dos clássicos infantis?

Nesse sentido, pretende-se desenvolver com a turma um trabalho acerca da concepção de *protagonismo feminismo* e a sua abordagem atual na sociedade, procurando-se desconstruir a ideia de que a mulher, para se destacar, precise se posicionar contra os homens ou criticá-los, e ainda, a visão errônea de que para ser protagonista da própria vida, ela precise ser a “mulher maravilha”, aquela que vai assumir o lugar de salvador do mundo ou conquistar um papel de grande destaque e fama na sociedade.

Além disso, pretende-se construir com eles novos sentidos sobre o feminino, nos quais a mulher protagonista possa ser a da vida real, que assuma suas próprias conquistas, sem ficar na dependência de um homem, podendo também contribuir para o desenvolvimento da sua família, do espaço que em circula e até na própria comunidade, compartilhando espaços com o gênero masculino na sociedade.

Para isso, será proposto que os alunos pesquisem nomes de mulheres que façam a diferença nos seus bairros e na cidade, se destacando pelo próprio trabalho ou por outro tipo de contribuição cultural ou social para a comunidade macaense, em que a turma está inserida, ou até no próprio contexto familiar. Após feita a pesquisa, os alunos realizarão entrevistas com essas mulheres protagonistas da vida real e apresentarão para a turma a história de cada uma delas por meio de seminário. Dessa maneira, mais uma vez será também propiciada a oportunidade de se desenvolver entre os alunos a habilidade da oralidade. Realizado o seminário, será dado prosseguimento à proposta, com a terceira etapa, descrita a seguir.

Com esta proposta, pretende-se também valorizar a Educação, apresentando para os alunos mulheres que conquistaram o Protagonismo por meio dos estudos. Dessa maneira, será possível,

mostrar novos horizontes, para um futuro promissor de jovens protagonistas. Para trabalhar essa questão, poderá ser exibido também um documentário sobre mulheres extraordinárias.

Além do filme *Estrelas Além do tempo*, também poderá ser exibido para os alunos o filme *Valente* (2012), em que se apresenta também em uma releitura contemporânea dos contos de fadas a imagem do protagonismo feminino através das características revolucionárias da personagem central. Nesta produção cinematográfica, a personagem protagonista quebra o imaginário acerca da figura feminina formado nos clássicos infanto-juvenis, rompendo o estereótipo da mulher ideal como submissa e dependente e construindo a imagem do protagonismo feminino, possibilita pelos discursos feministas discutidos neste trabalho.

A partir da exibição do filme, propõe-se ainda um debate informal a respeito dos sentidos construídos a respeito do feminino no enredo do filme *Valente* (2012) e uma leitura comparativa com o filme *Estrelas Além do Tempo* acerca do protagonismo feminino representado nessas produções cinematográficas, propondo-se a seguinte reflexão: “*Valente seria uma estrela além do tempo?*”.

### **Etapa 3: Produzindo sentidos por meio de memes**

Nesta etapa, será proposta a produção de um caderno de memes da turma. Após terem sido realizadas diversas leituras sobre a temática do feminino em memes com discursos sobre o feminino, os alunos terão a oportunidade de se colocar na posição de sujeito-leitor-autor, produzindo sentidos a partir das memórias discursivas resgatadas de suas histórias de leitura e das memórias construídas durante o desenvolvimento das etapas anteriores do projeto, com os textos apresentados, lidos e discutidos, sejam ele escritos ou orais.

Na verdade, a partir do jogo estabelecido na tensão entre a paráfrase e a polissemia, os alunos retomarão o discurso patriarcal da sociedade, repetido ao longo de séculos nos contos de fadas sobre a representatividade feminina, criando, por meio da polissemia, novos sentidos materializados em memes sobre os contos centrais lidos e discutidos na etapa 1 do Projeto: *A Cinderela*, *A Bela Adormecida no bosque* e *A Bela e a Fera*.

### **Etapa 4: Concluindo a proposta de leitura: a culminância**

Nesta etapa 4, de Culminância do Projeto, os alunos apresentarão os cadernos com a produção dos memes impressos para a comunidade escolar. Neste dia, em homenagem às mulheres protagonistas, serão convidadas para uma entrevista ou roda de conversa, personalidades escritoras femininas pertencentes à região da comunidade escolar. A entrevista será mediada por alunos da própria turma.

Também serão expostos na sala da Culminância do projeto fotos das atividades de leitura e produção textual desenvolvidas nas etapas anteriores.

O último mês previsto para desenvolvimento de toda a proposta será dedicado à organização das atividades de culminância juntamente com os alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante 15 anos vivenciados de experiência docente, muito me angustiava observar alunos concluindo o Ensino Fundamental II ou até mesmo o Ensino Médio sem saber de fato ler, ou seja, sem conseguir ir além do nível de decodificação das palavras do texto e alcançar o nível de compreensibilidade e construção dos sentidos. Diante desse quadro, buscava por respostas ou métodos/práticas que pudessem contribuir para a formação leitora dos estudantes, e o que encontrava eram apenas propostas imediatistas que não apresentavam resultados concretos quanto ao desenvolvimento da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Por isso, quando iniciei este trabalho, a minha expectativa era desenvolver um Projeto que atendesse às demandas e dificuldades de alunos e professores quanto à produção de sentidos e impactasse positivamente nas aulas de leitura. Todavia, embora almejasse modificar a realidade leitora dos sujeitos discentes com novas estratégias didáticas, a fim de obter melhores resultados, não vislumbrava métodos inovadores e acabava trabalhando muitas vezes de maneira intuitiva ou reproduzindo as atividades de interpretação orientadas pelos livros didáticos, inseridas no discurso pedagógico autoritário dominante.

Essas atividades vigentes ignoram as histórias de leituras dos alunos e outras condições de produção dos significados e não desenvolvem neles a reflexão e a criticidade, mas a reprodução mecânica de informações do texto e respostas interpretativas prontas, consideradas corretas conforme as expectativas do livro didático. Desse modo, espera-se que os alunos extraiam os sentidos ditos nos textos, como se estes fossem únicos e estáveis, quando, de acordo com Orlandi (2012, p.156), “compreender (...) é saber que o sentido poderia ser outro”.

À luz da Teoria da Análise do Discurso, foi possível perceber que essas práticas eram limitadas, visto que, muito mais do que decodificar palavras, ler é estabelecer relação de significados com exterioridade do texto, logo, é compreender como os efeitos de sentidos foram produzidos. Segundo Orlandi (2001, p.34), uma leitura discursiva é aquela “que envolve o sujeito, a linguagem, a história em seus processos de produção”.

Por isso, optei por fundamentar este trabalho com os pressupostos da AD, considerada hoje, por mim, o grande diferencial desta Proposta didático-pedagógica de leitura. Apesar de ter sido um grande desafio desconstruir dizeres já cristalizados e construir novos significados a respeito da prática docente com a leitura, pude perceber o meu amadurecimento profissional a partir da compreensão das noções básicas da AD inscritas na relação entre discurso e leitura.

Quanto ao tema escolhido para a elaboração das atividades do caderno didático, a construção de sentidos sobre o protagonismo feminino, a minha expectativa era de contribuir não só para a



formação leitora dos sujeitos alunos, mas também para a formação humana, proporcionando-lhes condições de produção de dizeres outros sobre o feminino. Sendo assim, o objetivo era de promover a reflexão crítica entre meninas e meninos sobre a importância da igualdade de direitos entre os gêneros, de maneira que cada qual pudesse assumir o seu lugar na sociedade com autonomia e liberdade para decidir ser o que quisesse, assumindo as rédeas das próprias vidas, tomando decisões com base nas próprias escolhas e prioridades, e não nas expectativas impostas pela sociedade, submetendo-se aos posicionamentos ideológicos das classes dominantes, que determinam parâmetros sociais, com base em formações discursivas sexistas.

Apesar de não ter sido possível aplicar em sala de aula esta proposta didático-pedagógica, devido às circunstâncias do período pós-pandêmico, tendo em vista minhas expectativas iniciais, é possível enumerar alguns resultados positivos deste trabalho, como por exemplo: o vislumbre da AD como uma Teoria de leitura passível de ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo novas perspectivas acerca do desenvolvimento leitor dos alunos; a elaboração de um Projeto de leitura com questões lúdicas, atrativas e fomentadoras de produção de sentidos; a assunção da função de autoria a partir da responsabilização pelos dizeres deste trabalho, estando no lugar de professora e pesquisadora; a possibilidade de compartilhamento de novas estratégias docentes de leitura fundamentadas e embasadas teoricamente na AD, e ainda, o aprendizado oportunizado por todo o processo de desenvolvimento teórico e metodológico de estudo, pesquisa e elaboração desta dissertação.

Com base nessas considerações finais, espero ter muitas oportunidades para aplicar este Projeto de Leitura nas escolas onde licenciado e, de fato, observar os seus resultados práticos nas salas de aulas, já perceptíveis em experiências docentes pontuais realizadas até o momento, baseadas nos pressupostos da AD, pelas quais pude analisar os impactos dessa Teoria nas práticas leitoras e de Produção Textual. E ainda almejo, que assim como eu, muitos colegas docentes, que valorizam a importância da leitura para a formação de sujeitos críticos e autônomos, também tenham ricas vivências nas aulas de Língua Portuguesa com a realização desta Proposta didático-pedagógica, cada qual adaptando-a às suas condições de produção.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Eveline Lima de Castro. BARROS, Marina Kataoka. **A representação feminina nos contos de fadas das animações de Walt Disney: a resignificação do papel social da mulher.** In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 17, 2015, Natal. Comunicação Audiovisual.

AIRES, Angela M Leite. **As formas de resistência nas aulas de leitura: por que os alunos (não) querem ler?**. Anais IV SINALGE. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/27252>>. Acesso em: 13/07/2022 09.

BALBINOTTI, Izabele. **A violência contra a mulher como expressão do patriarcado e do machismo.** Revista da ESMESC, v.25, n 31, p. 239-264, 2018.

BRANCO, Sônia. **Contos de fada: a interferência do Olimpo.** Revista PRINCIPIA. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – nº 17, 2008.

CHRISTOFOLETTI, Camila Fontanetti. **Análise comparativa de duas versões do Conto Cinderela:** a de Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura (Licenciatura Plena em pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2011.

CASTRO, Lucimara Crista de; FERNANDES, Célia Bassuma. **Efeitos de sentidos acerca da educação do sujeito da criança.** Revista LINGUASAGEM - São Carlos – v. 22 – nº 01- fevereiro de 2015. Acesso em 12 de julho de 2022.

CAVALCANTE, Mayra Cristina Silva Faro. **As deusas celtas e a jornada simbólica da alma feminina.** Self: Revista do Instituto Junguiano de São Paulo, 2020 - vol. 05;05.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos.** 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

DE CASTRO, Lucimara Cristina; FERNANDES, Célia Bassuma. **Efeitos de sentido acerca da educação do sujeito da criança.** Revista Linguasagem, v. 22, n. 1, 2015.

DE SOUSA, Luciano Dias et al. **O protagonismo das personagens nos contos de fadas modernos.** Coisas do Gênero: Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião, v. 6, n. 1, p. 111-123, 2020.

DE SOUZA, Sandra Regino Valéria. BARBOSA, Marco Antonio. **O discurso feminista e seus efeitos na sociedade pós-moderna.** Revista Travessias, UNIOESTE Cascavel, v. 11, n. 01.p.93-114, jan. /ab.2017.

DRUMONT, M. P. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar latino-português**. 3a. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FARO, M. (2020). **As deusas celtas e a jornada simbólica da alma feminina**. Self - Revista Do Instituto Junguiano De São Paulo, 5, 1–20. <https://doi.org/10.21901/2448-3060/self-2020.vol05.0006>

FERNANDES, Carolina. Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação. *Pensares em revista*, São Gonçalo, RJ, n 17, p. 92-112, 2020.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. GARCIA, Dantielli Assumpção. **Prática leitora e suas discursividades: formações imaginárias e memória discursiva**. *Raído*, Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados. v.9, n 19, número especial, 2015.

GOMES, Fernandes Raphael; LIMA, Jaqueline de Cássia Pinheiro; OLIVEIRA, Rosane Cristina de. **Machismo e discurso de ódio nas redes sociais: uma análise das “opiniões” sobre a violência sexual contra as mulheres**. *Revista femininos*. Universidade Federal da Bahia - vol.6, n1, Jan - abril 2018.

HASHIGUTI, Simone T. **Nas teias da leitura**. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZY, Suzy (orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Série *Discurso e Ensino*).

HEINE, P. **Reflexões sobre o interdiscurso**. *Intersecções*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 25-34, 2010. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1035/918>.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília, DF: [s. n.], 2012. 42 p.

LAGAZZI, S. **O recorte significativo na memória**. Apresentação no III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: *O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras*. INDURSKY, F.,

LEMES, Fabiane. **Ainda o machismo: um estudo discursivo sobre a mulher em campanhas publicitárias**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

MAGDA, Soares. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos**. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2000.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Conceitos de Leitura**. In: MENEGASSI, Renilson José (orgs). *Leitura e Ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40. Formação de Professores - EAD; v.19.

MEREGE, Ana Lúcia. O Conto de Fadas: Origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres**. Tradução de Karen Clavery Macedo - Petrópolis-RJ: Vozes, 2021. - Coleção Vozes de Bolso.

MOTA, Raquel Danielli; RODRIGUES, Andrea. **Discursos sobre o feminino e o masculino na escola: uma proposta com práticas de leitura à luz da análise do discurso**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 21, p. 143-170, 2021 DOI: 10.12957/pr.2021.59945 (UERJ)

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formação e circulação do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2001

\_\_\_\_\_. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Terra à Vista – discurso do confronto**: Velho e Novo Mundo. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OLIVEIRA, Anna Olga Prudente de. Histórias do tempo antigo com moralidades: uma análise diacrônica e sincrônica das reescritas da obra de Charles Perrault no Brasil. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, RJ, 2018.

OLIVEIRA, Rosane. LIMA, Jacqueline. GOMES, Raphael. Machismo e discurso de ódio nas redes sociais: uma análise das opiniões sobre a violência sexual contra as mulheres. Revista Femininos, vol.6, n.01, jan.-abr., 2018.

PAREDES, Roselaini Cristini Alves. **As formações imaginárias e seus efeitos de sentido da leitura na escola: Jogos de imagem em relação**. Dissertação (mestrado). UNESP. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

PAULINO, Ana Lúcia. Tecendo e destecendo: representações femininas nos contos de fadas da tradição e de Marina Colasanti. Duque de Caxias: edição do autor, 2019.

PÊCHEUX, M, Fuchs C. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**. In: Gadet F, Hak T, organizadores. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 a Ed. Campinas: Editora da Unicamp; 1997. p. 163-252.

\_\_\_\_\_. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.

PFEIFFER Claudia. SILVA, Mariza. PETRI, Verli. **Língua Escolar: afinal que língua é essa?** Revista Ecos, vol. 27, ano 16, n. 02, 2019.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PINTO, Joana Plaza. **Sobre discurso feminista em publicações: a política do grupotrans do corpo**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 12 (N.E.): 106-114, setembro-dezembro/2004.

PRADO, Coraci Helena. **A aula de leitura e a constituição do sujeito-leitor**. Itinerarius Reflectionis – Revista de Educação do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Goiás. V I, nº 03, janeiro-julho de 2007.

RODRIGUES, Andréa, MORAES, Marcos André de Oliveira. DOMINGUES, Mariana Vieira. **O impacto da Análise do Discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e ensino na escola**. *Pensares em revista*, UERJ, São Gonçalo-RJ, n.17, p.220-240, 2020.

SANTOS, Renata Bravo dos. **Poder Patriarcal e discursos nos feminicídios: a importância da tipificação do crime como medida de rompimento com o ciclo naturalizado de violência contra as mulheres**. *Dissertação de mestrado*. Faculdade de Direito de Vitória, 2018.

SILVEIRA, Camila, FERREIRA, Gabriela, SOUZA, Alicia Aparecida de. **A representação feminina nas ciências exatas de uma universidade federal**. In: *Feminismos*. v. 7, n 3, p. 33-46, set-dez, 2019.

SILVA, Julian Costa Theodoro da. **O feminismo para as mulheres: uma análise discursiva das revistas femininas brasileiras online**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Porto, 2018.

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. **Sujeito, interpelação ideológica e resistência**. In: TARINI, Ana Maria de Fátima Leme, BIZIAK, dos Santos Biziak, CATTELAN, João Carlos (orgs.).

**Poder, dizer, resistir: ensaios em análise do discurso.** São Carlos, Pedro & João Editores. São Paulo, 2019. 184 p.

TOMITA, Luiza. **Valente: rompendo tradições.** Revista Mandrágora, Universidade Metodista de São Paulo, v.18, n.18, 2012, p. 53-54.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE 01: ARQUIVO PEDAGÓGICO**

### **Texto 1: A CINDERELA CHINESA – DO “YUYANG TSATSU”, SÉCULO IX**

Certa vez, antes de Ch'in (222-206 a.C.) e Han havia um chefe das cavernas da montanha a quem os nativos chamavam de chefe Wu. Ele se casou com duas mulheres, uma das quais morreu deixando-lhe uma menina chamada Yeh Hsien. Essa menina era muito inteligente e habilidosa no bordado a ouro e o pai amava-a ternamente, mas, quando ele morreu, viu-se maltratada pela madrasta que seguidamente a forçava a cortar lenha e mandava-a a lugares perigosos para apanhar água em poços profundos.

Um dia, Yeh Hsien pescou um peixe com mais de duas polegadas de comprimento e que tinha as barbatanas vermelhas e os olhos dourados. Trouxe-o para casa e o pôs numa vasilha com água. Cada dia, o peixe crescia mais e, tanto cresceu que, finalmente, a vasilha não lhe serviu mais e a menina o soltou numa lagoa que havia por trás de sua casa. Yeh Hsien costumava alimentá-lo com as sobras de sua comida. Quando ela chegava à lagoa, o peixe vinha até a superfície e descansava a cabeça na margem, mas se alguém se aproximasse, não aparecia.

Esse hábito curioso foi notado pela madrasta que esperou o peixe sem que este lhe aparecesse. Um dia, lançou mão de astúcia e disse à enteada: - “Não está cansada de trabalhar? Quero dar-lhe uma roupa nova.” Em seguida, fez Yeh Hsien tirar a roupa que vestia e mandou-a a várias centenas de li para trazer água de um poço. A velha, então, pôs o vestido de Yeh Hsien e estendeu uma faca afiada na manga da blusa; dirigiu-se para a lagoa e chamou o peixe. Quando o peixinho pôs a cabeça fora d'água, ela o matou. Por essa ocasião, o peixinho já media mais de dez pés de comprimento e, depois de cozido, mostrou ter sabor mil vezes melhor do que qualquer outro. E a madrasta enterrou seus ossos num monturo.

No dia seguinte, Yeh Hsien voltou e, ao aproximar-se da lagoa, verificou que o peixe desaparecera. Correu para chorar escondida no meio do mato e nisso, um homem de cabelo desgrehado e coberto de andrajos desceu dos céus e a consolou, dizendo: - “Não chore. Sua madrasta matou o peixe e enterrou os ossos num monturo. Vá para casa, leve os ossos para seu quarto e os esconda. Tudo o que você quiser, peça, que lhe será concedido.” Yeh Hsien seguiu o conselho e pouco tempo depois tinha uma porção de ouro, de joias e roupas de tecido tão caro que seriam capazes de deleitar o coração de qualquer donzela.

Na noite de uma festa tradicional chinesa, Yeh Hsien recebeu ordens de ficar em casa para tomar conta do pomar. Quando a jovem solitária viu que a madrasta já ia longe, meteu-se num vestido de seda verde e seguiu-a até o local da festa. A irmã, que a reconhecera, virou-se para a mãe dizendo:



- “Não acha aquela jovem estranhamente parecida com minha irmã mais velha?”. A mãe também teve a impressão de reconhecê-la. Quando Yeh Hsien percebeu que a fitavam, correu, mas com tal pressa que um dos sapatinhos, o qual foi cair nas mãos dos populares.

Quando a madrastra voltou para casa, encontrou a enteada dormindo com os braços ao redor de uma árvore, assim, pôs qualquer pensamento que pudesse ter sido acerca da identidade da jovem ricamente vestida.

Ora, perto das cavernas, havia um reino insular chamado T’o Huan. Por intermédio de forte exército, governava, duas vezes, doze ilhas e suas águas territoriais que cobriam vários milhares de li. O povo vendeu, portanto, o sapatinho para o Reino T’o Huan, onde foi ter às mãos do rei. O rei fez as suas mulheres experimentá-lo, mas o sapatinho era cerca de uma polegada menor dos pés das mulheres que tinham os menores pés. Depois, fez com que o experimentassem todas as mulheres do reino, sem que nenhuma conseguisse calçá-lo.

O rei, então, suspeitou que o homem que o tinha levado o tivesse obtido por meios mágicos, mandou aprisioná-lo e torturá-lo. Mas o pobre infeliz nada pôde dizer sobre a procedência do sapato. Finalmente, emissários e correios foram enviados pela estrada para irem de casa em casa, a fim de prenderem quem quer que tivesse o outro sapatinho. O rei estava muito intrigado.

A casa foi encontrada, bem como Yeh Hsien. Fizeram-na calçar os sapatinhos e eles couberam perfeitamente. Depois, ela apareceu com os sapatinhos e o vestido de seda verde, tal como uma deusa. Mandaram contar o caso ao rei e ele levou Yeh Hsien para o seu palácio na ilha, juntamente com os ossos de seu peixe.

Assim que Yeh Hsien foi levada, a mãe e a irmã foram mortas a pedradas. Os populares apiedaram-se delas, sepultando-as num buraco e erigindo um túmulo a que deu o nome de “Túmulo das Arrependidas”. Passaram a reverenciá-las como espíritos casamenteiros e, sempre que alguém lhes pedia uma graça no sentido de arranjar ou ser feliz em negócios de casamento, tinha a certeza de que sua prece seria atendida.

O rei voltou à sua ilha e fez de Yeh Hsien sua primeira esposa. Mas, durante o primeiro ano de seu casamento, ele pediu aos ossos do peixe tantos jades e coisas preciosas, que eles se recusaram a conceder-lhe mais desejos. Por isso, o rei pegou os ossos e os enterrou bem perto do mar, junto com uma centena de pérolas e uma porção de ouro. Quando seus soldados se rebelaram contra ele, foi ter ao lugar em que enterrara os ossos, mas a maré os levava e nunca mais foram encontrados, até hoje. Essa história foi contada por um velho servo, Li Shih-yüan, que descendia de um povo chamado Yungchow e sabia de muitas histórias estranhas do sul.

**Fonte:** CHRISTOFOLETTI, Fontanetti Camila. **Análise comparativa das duas versões do conto de cinderela: a de Charles Perrault e as dos irmãos Grimm.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro s/n, 2011.

## **Texto 2: CINDERELA OU O SAPATINHO DE CRISTAL**

*Charles Perrault*

Era uma vez um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu. Ela tinha duas filhas de temperamento igual ao seu, sem tirar nem pôr. O marido, por seu lado, tinha uma filha que era a doçura em pessoa e de uma bondade sem par. Nisso saíra à mãe, que tinha sido a melhor criatura do mundo.

Assim que o casamento foi celebrado, a madrasta começou a mostrar o seu mau gênio. Não tolerava as boas qualidades da enteada, que faziam suas filhas parecerem ainda mais detestáveis. Encarregava-a dos serviços mais grosseiros da casa. Era a menina que lavava as vasilhas e esfregava as escadas, que limpava o quarto da senhora e os das senhoritas suas filhas. Quanto a ela, dormia no sótão, numa mísera enxerga de palha, enquanto as irmãs ocupavam quartos atapetados, em camas da última moda e espelhos onde podiam se ver da cabeça aos pés.

A pobre menina suportava tudo com paciência. Não ousava se queixar ao pai, que a teria repreendido, porque era a sua mulher quem dava as ordens na casa. Depois que terminava seu trabalho, Cinderela se metia num canto junto à lareira e se sentava no meio das cinzas. Por isso, todos passaram a chamá-la Gata Borralheira. Mas a caçula das irmãs, que não era tão estúpida quanto a mais velha, começou a chamá-la Cinderela. No entanto, apesar das roupas suntuosas que as filhas da madrasta usavam, Cinderela, com seus trapinhos, parecia mil vezes mais bonita que elas.

Ora, um dia o filho do rei deu um baile e convidou todos os figurões do reino – nossas duas senhoritas entre os convidados, pois desfrutavam de certo prestígio. Elas ficaram entusiasmadas e ocupadíssimas, escolhendo as roupas e os penteados que lhes cairia melhor. Mais um sofrimento para Cinderela, pois era ela que tinha que passar a roupa branca das irmãs e engomar seus babados. O dia inteiro as duas só falavam do que iam vestir.

“Acho que vou usar meu vestido de veludo vermelho com minha renda inglesa”, disse a mais velha, 66 “Só tenho minha saia de todo dia para vestir, mas, em compensação, vou usar meu mantô com flores douradas e meu broche de diamantes, que não é de se jogar fora.”

Mandaram chamar o melhor cabeleireiro das redondezas, para levantar-lhes os cabelos em duas torres de caracóis, e mandaram comprar moscas do melhor fabricante. Chamaram Cinderela para pedir sua opinião, pois sabiam que tinha bom gosto. Cinderela deu os melhores conselhos possíveis

e até se ofereceu para penteá-las. Elas aceitaram na hora. Enquanto eram penteadas, lhe perguntavam: “Cinderela, você gostaria de ir ao baile?”

“Pobre de mim! As senhoritas estão zombando. Isso não é coisa que convenha.”

“Tem razão, todo mundo ria um bocado se visse uma Gata Borralheira indo ao baile.”

Qualquer outra pessoa teria estragado seus penteados, mas Cinderela era boa e penteou-as com perfeição. As irmãs ficaram quase dois dias sem comer, tal era seu alvoroço. Arrebentaram mais de uma dúzia de corpetes de tanto apertá-los para afinar a cintura, e passavam o dia inteiro na frente do espelho.

Enfim o grande dia chegou. Elas partiram, e Cinderela seguiu-as com os olhos até onde pôde. Quando sumiram de vista, começou a chorar. Sua madrinha, que a viu em prantos, lhe perguntou o que tinha: “Eu gostaria tanto de... eu gostaria tanto de...” Cinderela soluçava tanto que não conseguia terminar a frase.

A madrinha, que era fada, disse a ela: “Você gostaria muito de ir ao baile, não é?”

“Ai de mim, como gostaria”, Cinderela disse, suspirando fundo.

“Pois bem, se prometer ser uma boa menina eu a farei ir ao baile.” A fada madrinha foi com Cinderela até o quarto dela e lhe disse:

“Desça ao jardim e traga-me uma abóbora.” Cinderela colheu a abóbora mais bonita que pôde encontrar e a levou para a madrinha. Não tinha a menor idéia de como aquela abóbora poderia fazê-la ir ao baile. A madrinha escavou a abóbora até sobrar só a casca. Depois bateu nela com sua varinha e no mesmo instante a abóbora foi transformada numa bela carruagem toda dourada. Em seguida foi espiar a armadilha para camundongos, onde encontrou seis camundongos ainda vivos. Disse à Cinderela que levantasse um pouco a portinhola da armadilha. Em cada camundongo que saía dava um toque com sua varinha, e ele era instantaneamente transformado num belo cavalo; formaram-se assim três belas pares de cavalos de um bonito cinza-camundongo rajado. E vendo a madrinha confusa, sem saber do que faria um cocheiro, Cinderela falou: “Vou ver se acho um rato na ratoeira. Podemos transformá-lo em cocheiro.”

“Boa idéia”, disse a madrinha, “vá ver.”

Cinderela então trouxe a ratoeira, onde havia três ratos graúdos. A fada escolheu um dos três, por causa dos seus bastos bigodes, e, tocando-o, transformou-o num corpulento cocheiro, bigodudo como nunca se viu. Em seguida ordenou a Cinderela: “Vá ao jardim, e encontrará seis lagartos atrás do regador. Traga-os para mim.”

Assim que ela os trouxe, a madrinha os transformou em seis lacaios, que num segundo subiram atrás da carruagem com suas librés, e ficaram ali empoleirados, como se nunca tivessem feito outra coisa na vida.

A fada se dirigiu então a Cinderela: “Pronto, já tem como ir ao baile. Não está contente?”

“Estou, mas será que vou assim, tão maltrapilha?” Bastou que a madrinha a tocasse com sua varinha, e no mesmo instante suas roupas foram transformadas em trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. Depois ela lhe deu um par de sapatinhos de vidro, os mais lindos do mundo.

Deslumbrante, Cinderela montou na carruagem. Mas sua madrinha lhe recomendou, acima de tudo, que não passasse da meia-noite, advertindo-a de que, se continuasse no baile um instante a mais, sua carruagem viraria de novo abóbora, seus cavalos camundongos, seus lacaios lagartos, e ela estaria vestida de novo com as roupas esfarrapadas de antes. Cinderela prometeu à madrinha que não deixaria de sair do baile antes da meia-noite.

Então partiu, não cabendo em si de alegria. O filho do rei, a quem foram avisar que acabara de chegar uma princesa que ninguém conhecia, correu para recebê-la; deu-lhe a mão quando ela desceu da carruagem e conduziu-a ao salão onde estavam os convidados. Fez-se então um grande silêncio; todos pararam de dançar e os violinos emudeceram, tal era a atenção com que contemplavam a grande beleza da desconhecida. Só se ouvia um murmúrio confuso: “Ah, como é bela!”

O próprio rei, apesar de bem velhinho, não se cansava de fitá-la e de dizer bem baixinho para a rainha que fazia muito tempo que não via uma pessoa tão bonita e tão encantadora. Todas as damas puseram-se a examinar cuidadosamente seu penteado e suas roupas, para tratar de conseguir iguais já no dia seguinte, se é que existiam tecidos tão lindos e costureiras tão habilidosas.

O filho do rei conduziu Cinderela ao lugar de honra e em seguida a convidou para dançar: ela dançou com tanta graça que a admiraram ainda mais. Foi servida uma magnífica ceia, de que o príncipe não comeu, tão ocupado estava em contemplar Cinderela. Ela então foi se sentar ao lado das irmãs, com quem foi gentilíssima, partilhando com elas as laranjas e limões que o príncipe lhe dera, o que as deixou muito espantadas quando Cinderela ouviu soar um quarto para a meia noite. No mesmo instante fez uma grande reverência para os convidados e partiu chispando.

Assim que chegou em casa foi procurar a madrinha. Depois de lhe agradecer, disse que gostaria muito de ir de novo ao baile do dia seguinte, pois o filho o rei a convidara. Enquanto estava entretida em contar à madrinha tudo que acontecera no baile, as duas irmãs bateram à porta; Cinderela foi abrir.

“Como demoraram a chegar!” disse, bocejando, esfregando os olhos e se espreguiçando como se tivesse acabado de acordar; na verdade não sentira nem um pinga de sono desde que as deixara. “Se você tivesse ido ao baile”, disse-lhe uma das irmãs, “não teria se entediado: estive lá uma bela princesa, a mais bela que se possa imaginar; gentilíssima, nos deu laranjas e limões.”

Cinderela ficou radiante ao ouvir essas palavras. Perguntou o nome da princesa, mas as irmãs responderam que ninguém a conhecia e que até o príncipe estava pasmo. Ele daria qualquer coisa

para saber quem era ela. Cinderela sorriu e lhes disse: “Então ela era mesmo bonita? Meu Deus, que sorte vocês tiveram! Ah, se eu pudesse vê-la também! Que pena! Senhorita Javotte, pode me emprestar aquele seu vestido amarelo que usa todo dia?”

“Com certeza”, respondeu a senhorita Javotte, “vou fazer isso já, já! Emprestar meu vestido para uma Gata Borralheira asquerosa como esta, só se eu estivesse completamente louca.” Cinderela já esperava essa recusa, que a deixou muito satisfeita; teria ficado embaraçada se a irmã tivesse lhe emprestado o vestido.

No dia seguinte as duas irmãs foram ao baile, e Cinderela também, mas ainda mais magnificamente trajada que da primeira vez. A jovem estava se divertindo tanto que esqueceu o conselho de sua madrinha. Assim foi que escutou soar a primeira badalada da meia-noite quando imaginava que ainda fossem onze horas: levantou-se e fugiu, célere como uma corça. O príncipe a seguiu, mas não conseguiu alcançá-la. Ela deixou cair um dos seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com todo cuidado.

Cinderela chegou em casa sem fôlego, sem carruagem, sem lacaios e com seus andrajos; não lhe restara nada de todo o seu esplendor senão um pé dos sapatinhos, o par do que deixara cair. Perguntaram aos guardas da porta do palácio se não tinham visto uma princesa deixar o baile. Responderam que não tinham visto ninguém sair, a não ser uma mocinha muito mal vestida, que mais parecia uma camponesa que uma senhorita.

Quando suas duas irmãs voltaram do baile, Cinderela perguntou-lhes se tinham se divertido novamente, e se a bela dama lá estivera. Responderam que sim, mas que fugira ao toque da décima segunda badalada, e tão depressa que deixara cair um de seus sapatinhos de vidro, o mais lindo do mundo. Contaram que o filho do rei o pegara, e que não fizera outra coisa senão contemplá-lo pelo resto do baile. Tinham certeza de que ele estava completamente apaixonado pela linda moça, a dona do sapatinho.

Diziam a verdade, porque, poucos dias depois, o filho do rei mandou anunciar ao som de trompas que se casaria com aquela cujo pé coubesse exatamente no sapatinho. Seus homens foram experimentá-lo nas princesas, depois nas duquesas, e na corte inteira, mas em vão. Levaram-no às duas irmãs, que não mediram esforços para enfiarem seus pés nele, mas sem sucesso. Cinderela, que as observava, reconheceu seu sapatinho e disse, sorrindo: “Deixem-me ver se fica bom em mim.” As irmãs começaram a rir e a caçoar dela. Mas o fidalgo que fazia a prova do chinelo olhou atentamente para Cinderela e, achando-a belíssima, disse que o pedido era justo e que ele tinha ordens de experimentá-lo em todas as moças.

Pediu a Cinderela que se sentasse. Levou o sapato até seu pezinho e viu que cabia perfeitamente, como um molde de cera. O espanto das duas irmãs foi grande, mas maior ainda quando

Cinderela tirou do bolso o outro sapatinho e o calçou. Nesse instante chegou a madrinha e, tocando com sua varinha os trapos de Cinderela, transformou-os de novo nas mais magníficas de todas as roupas.

As duas irmãs perceberam então que era ela a bela jovem que tinham visto no baile. Jogaram-se aos seus pés para lhe pedir perdão por todos os maus-tratos 70 que a tinham feito sofrer. Cinderela perdoou tudo e, abraçando-as, pediu que continuassem a lhe querer bem.

Levaram Cinderela até o príncipe, suntuosamente vestida como estava. Ela lhe pareceu mais bela que nunca e poucos dias depois estavam casados. Cinderela, que era tão boa quanto bela, instalou as duas irmãs no palácio e as casou no mesmo dia com dois grandes senhores da corte.

### MORAL

É um tesouro para a mulher a formosura,  
Que nunca nos fartamos de admirar.  
Mas aquele dom que chamamos doçura  
Tem um valor que não se pode estimar.

Foi isso que Cinderela aprendeu com a madrinha,  
Que a educou e instruiu com um zelo tal,  
Que um dia, finalmente, dela fez uma rainha.  
(Pois também deste conto extraímos uma moral.)

Beldades, ela vale mais do que roupas enfeitadas.  
Para ganhar um coração, chegar ao fim da batalha,  
A doçura é que é a dádiva preciosa das fadas.  
Adorne-se com ela, pois que esta virtude não falha.

### OUTRA MORAL

É por certo grande vantagem  
Ter espírito, valor, coragem,  
Um bom berço, algum bom senso  
– Talentos que tais ajudam imenso.  
São dons do Céu que esperança infundem.  
Mas seus préstimos por vezes iludem,  
E teu progresso não vão facilitar,  
Se não tiveres, em teu labutar,  
Padrinho ou madrinha a te empurrar.

**Fonte:** CHRISTOFOLETTI, Fontanetti Camila. **Análise comparativa das duas versões do conto de cinderela: a de Charles Perrault e as dos irmãos Grimm.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro s/n, 2011.

### **Texto 3: A GATA BORRALHEIRA**

*Irmãos Grimm*

A mulher de um ricoço adoeceu e, quando sentiu que se fim se aproximava, chamou a única filha do casal ao seu quarto e disse:

- Filha, querida, continue a ser devota e boa, assim Deus sempre a ajudará, e lá do céu eu olharei por você e a protegerei.

Dizendo isso a mulher fechou os olhos e deu o último suspiro.

A menina continuou sendo devota e boa, e todo dia ia ao túmulo da mãe e chorava. Quando chegou o inverno, a neve cobriu o túmulo com um manto branco, e quando o sol de primavera tornou a descobri-lo, o homem se casou outra vez. A nova mulher trouxe suas duas filhas, que era agradáveis e bonitas por fora, mas malvadas e feias por dentro.

Assim começou um período de tristezas para a infeliz enteada.

- Essa pateta vai se sentar conosco na sala? – perguntavam elas.

- Quem quer comer o pão tem de trabalhar para ganhá-lo; vá se sentar com a ajudante de cozinha. Confiscaram-lhe suas roupas bonitas, a fizeram vestir uma roupa cinzenta e lhe deram tamancos de madeira para calçar.

- Olhem só como a orgulhosa princesa está bem-vestida – caçoaram ao levá-la para a cozinha. Ali a menina foi obrigada a fazer trabalhos pesados de manhã à noite, a se levantar com o nascer do sol, a carregar água, acender o fogão, cozinhar e lavar. Não satisfeitas, as irmãs lhe infligiam todos os vexames em que conseguiam pensar; zombavam dela e atiravam ervilhas e lentilhas no borralho para obrigá-la a se sentar para catá-las. À noite, quando ela estava exausta de tanto trabalhar, ao tinha cama a que se recolher e ia se deitar no fogão sobre as cinzas. Por isso parecia sempre empoeirada e suja e a chamavam Borralheira.

Aconteceu um dia que o pai decidiu ir uma feira. Perguntou então às duas enteadas o que gostariam que ele lhes trouxesse.

- Roupas finas – disse uma. - Pérolas e joias – disse a outra.

- E você, Cinderela? – perguntou ele. – Que gostaria? Se você vai trabalhar com esse recorte, precisa mobilizar autores da AD que falam sobre.

Já indiquei os verbetes da Dantielle Garcia no Almanaque de Fragmentos, ela tem vários outros textos sobre essa temática. Outras autoras que trabalham com essa questão são:

Mariane Cestari

Ceres Carneiro

Lucília Abrão etc.

É preciso ao menos referir como essa temática vem sendo trabalhada pelos pesquisadores da AD, trazendo brevemente o histórico das pesquisas, mas sobretudo como definem discursos feministas e machistas sobre o feminino

- Pai, quebre o primeiro galho que roçar o seu chapéu quando estiver voltando para casa.

Muito bem, para as duas enteadas ele trouxe belas roupas, pérolas e joias, e na volta para casa, ao passar por um arvoredado verdejante, roçou nele um raminho de avelheira que derrubou seu chapéu. Então o homem partiu-o e levou.

Quando chegou em casa deu às duas enteadas o que haviam pedido e à Borracheira deu o raminho de avelheira.

Borracheira agradeceu ao pai, foi ao túmulo da mãe e ali plantou o raminho; chorou tanto que suas lágrimas o regaram, e o raminho criou raízes e se tornou uma bela árvore.

Borracheira ia ao túmulo três vezes por dia, chorava e rezava, e todas as vezes um passarinho branco vinha se empoleirar na árvore; quando ela formulava um desejo, o passarinho lhe atirava o que pedira.

Então aconteceu que o rei anunciou um festival de três dias ao qual todas as moças bonitas do reino foram convidadas para que seu filho, o príncipe, pudesse escolher uma noiva.

Quando as duas enteadas souberam que também iriam comparecer, ficaram muito animadas, chamaram Borracheira e disseram:

- Escove os nossos cabelos e limpe os nossos sapatos e afivele nossos cintos, porque vamos à qualquer modificação na materialidade, corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromissos com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória). (ORLANDI, 2007, p.14)

festa no palácio do rei.

Borracheira obedeceu, mas chorou, porque teria gostado de acompanhá-las ao baile, e pediu à madrasta licença para ir também.

- Você, Borracheira! – exclamou. – Ora, você está coberta de cinzas e sujeira. Você quer ir ao festival! Nem ao menos tem roupas e sapatos, e ainda assim quer ir ao baile?

Como ela continuasse a insistir, a madrasta disse:

- Muito bem, joguei um prato de lentilhas no borralho. Se você as catar em duas horas poderá ir conosco.

A moça saiu pela porta dos fundos para ir ao jardim e disse:



- Pombos gentis, rolinhas e passarinhos que há no céu, venham me ajudar.

As boas no prato separem, as ruins levem para plantar.

Então dois pombos brancos entraram pela janela da cozinha, no que foram seguidos pelas rolinhas, e finalmente todos os passarinhos no céu vieram piando e pousaram no borralho. E os pombos disseram sim com a cabecinha, e bica que bica puseram todas as lentilhas boas no prato. Nem bem uma hora se passara, eles tinham terminado e tornado a sair pela janela.

Então a menina levou o prato para a madrasta, contente, pensando que agora poderia acompanhá-la à festa.

Mas a madrasta disse:

- Não adiantou nada. Você não pode ir conosco porque não tem roupas e não sabe dançar. Sentiríamos muita vergonha de você.

E dizendo isso deu-lhe as costas e saiu apressada com suas orgulhosas filhas.

Assim que elas saíram de casa, Borralheira foi ao túmulo da mãe sob a aveleira e disse:

*- Balance e trema, arvoreta amada,  
e me cubra toda de ouro e prata.*

Então o pássaro lhe atirou um vestido de ouro e prata e um par de sapatos bordados com fios de seda e prata. Às pressas ela se vestiu e foi. Mas a madrasta e suas filhas não a reconheceram e acharam que ela era uma princesa estrangeira, tão bela estava com seu vestido dourado. Nem pensaram em Borralheira, imaginaram que estivesse sentada ao pé do borralho catando as lentilhas nas cinzas.

O príncipe se aproximou da desconhecida, tomou-a pela mão e dançaram. De fato, ele não quis dançar com mais ninguém e em nenhum momento largou a mão da moça. Se alguém se aproximava e a convidava para dançar, ele dizia: “Ela é o meu par.”

Borralheira dançou até anoitecer, e então quis se retirar, mas o príncipe disse:

- Vou acompanhá-la a sua casa. Ele queria ver a quem a bela moça pertencia. Mas Borralheira escapou do príncipe e correu para o pombal.

O velho pensou: “Seria Borralheira?” E mandou trazer um machado para demolir o pombal, mas não havia ninguém lá dentro.

Quando chegaram em casa, lá estava Borralheira com suas roupas sujas no meio das cinzas e um lampião a óleo brilhando fracamente a um canto do fogão. Ela descera do pombal sem fazer barulho e corra de volta à aveleira. Ali despira seus belos trajes, estendera-os sobre o túmulo e um

parinho os levava embora. Em seguida ela se acomodara no borralho do fogão com sua roupa velha e cinzenta.

No segundo dia, quando recomeçou a festa e seu pai, a madrasta e as irmãs já haviam saído. Borracheira dirigiu-se à aveleira e disse:

*- Balance e trema, arvoreta amada,  
e me cubra toda de ouro e prata.*

Então o passarinho lhe atirou roupas ainda mais bonitas do que as do dia anterior. E quando ela apareceu na festa assim vestida, todos ficaram assombrados com a sua beleza.

O filho do rei aguardava sua chegada e imediatamente tomou-a pela mão, e ela não dançou com mais ninguém. Quando os outros se aproximavam para convidá-la a dançar ele dizia: “Ela é o meu par.”

Ao anoitecer Borracheira quis se retirar, mas o príncipe a seguiu na esperança de ver em que casa entrava, mas ela correu para o quintal de sua casa. Ali havia uma grande árvore da qual pendiam peras deliciosas. A moça subiu por entre os galhos com mais agilidade que um esquilo, e o príncipe não conseguiu imaginar onde teria desaparecido.

Mas ele esperou até o pai dela chegar em casa e disse:

- A moça desconhecida fugiu de mim e acho que subiu na pereira.

O pai pensou: “Seria Borracheira?” E mandou vir o machado e pôs abaixo a pereira, mas não havia ninguém ali.

Quando entraram em casa e espiaram na cozinha, lá estava sua filha no borralho como sempre; ela descera pelo outro lado da árvore, devolvera as roupas ao passarinho na aveleira e tornara a vestir seu vestido velho e cinzento.

No terceiro dia, quando o pai, a madrasta e as irmãs partiram, Borracheira tornou a se dirigir ao túmulo da mãe e disse:

*- Balance e trema, arvoreta amada,  
e me cubra toda de ouro e prata.*

Então o passarinho lhe atirou um vestido tão magnífico como ninguém nunca vira igual e um par de sapatos inteiramente dourados. Quando ela apareceu na festa nesses trajes, os convidados ficaram mudos de assombro. O príncipe dançou somente com ela e, se mais alguém a convidava para dançar, dizia: “Ela é o meu par.”

Quando anoiteceu e Borracheira quis se retirar, o príncipe desejou ainda mais fortemente acompanhá-la, mas ela saiu correndo tão depressa que o deixou para trás. Mas dessa vez ele usara um estratagema, mandara cobrir a escadaria com cera de sapateiro. Assim, quando a moça desceu correndo, seu sapato esquerdo ficou preso em um degrau. O príncipe apanhou-o. Era pequeno e delicado e inteiramente dourado.

Na manhã seguinte, ele procurou o pai de Borracheira e disse-lhe:

- Nenhuma outra moça será minha esposa a não ser aquela em que este sapato dourado couber.

As duas irmãs ficaram encantadas, pois as duas tinham belos pés. A mais velha entrou na sala para experimentar o sapato e a mãe postou-se ao seu lado. Porém, o dedão do seu pé impediu que o calçasse, seu pé era longo demais.

Então a mãe lhe entregou uma faca e disse:

- Corte o dedão; quando você for rainha não precisará mais andar.

A moça cortou o dedão, forçou o pé a entrar no sapato, sufocando a dor, e saiu com o príncipe. Então ele a ergueu para montá-la em seu cavalo como sua noiva e partiu. Mas, no caminho, tiveram de passar pelo túmulo e lá estavam na aveleira dois pombos, que cantaram:

*- Olhe para trás, lhe pedimos, olhe para trás,  
há um rastro de sangue em seu caminho,  
porque o sapato é por demais pequenino,  
e sua noiva ainda o aguarda em casa, verá.*

Ele olhou para o pé da moça e viu o sangue que escorria. Deu meia-volta e tornou à casa com a falsa noiva dizendo que não era a moça certa; a segunda irmã devia experimentar o sapato.

Então ela entrou na sala e conseguiu enfiar os dedos no sapato, mas seu calcanhar era grande demais.

A mãe lhe entregou uma faca e disse: - Corte um pedaço do calcanhar; quando você for rainha não precisará mais andar.

A moça cortou o calcanhar, forçou o pé a entrar no sapato, sufocando a dor, e saiu com o príncipe. Ele a ergueu, montou-a no cavalo acreditando que fosse sua noiva e partiu.

Ao passarem pelo túmulo, os dois pombos que estavam na aveleira cantaram:

*- Olhe para trás, lhe pedimos, olhe para trás,  
há um rastro de sangue em seu caminho,  
porque o sapato é por demais pequenino,*

*e sua noiva ainda o aguarda em casa, verá.*

Ele olhou para o pé da moça e viu que escorria sangue e havia manchas escuras em suas meias. Então deu meia-volta e levou a falsa noiva para casa.

- Esta também não é a moça certa – disse ele. – O senhor não tem outra filha?

- Não – disse o homem. – Só resta uma filha da minha falecida esposa, uma serviçal insignificante e mirrada, mas não é possível que seja a moça que procura.

O príncipe disse que deviam trazê-la. Mas a madrasta respondeu:

- Ah, não, ela está muito suja; não pode ser vista em hipótese alguma.

Mas ele estava absolutamente decidido a ter o seu pedido atendido; e eles foram obrigados a chamar Borracheira.

Depois que lavou as mãos e o rosto, ela foi à sala e fez uma reverência ao príncipe que lhe entregou o sapato dourado.

Ela se sentou em um banco, tirou os tamancos de madeira e calçou o sapato que coube certinho em seu pé.

E quando se levantou o príncipe olhou bem o seu rosto, reconheceu a linda moça com quem dançara e exclamou:

- Esta é a noiva certa! A madrasta e suas filhas ficaram desoladas e brancas de tanta raiva; mas ele montou Borracheira em seu cavalo e partiu. Ao passarem pela aveleira os pombos brancos cantaram:

*- Olhe para trás, lhe pedimos, olhe para trás,*

*Não há rastro de sangue em seu caminho,*

*o sapato não é pequenino demais,*

*para o palácio a noiva certa levará.*

E dizendo isso os dois desceram e pousaram nos ombros de Borracheira, um no direito, outro no esquerdo e ficaram empoleirados ali.

Na hora do casamento, as duas falsas irmãs apareceram para adular Borracheira e participar de sua boa sorte. Quando o cortejo nupcial se dirigia à igreja, a mais velha se sentou à sua direita e a mais nova à esquerda, e os pombos furaram um olho de cada uma. Mas, na saída da igreja, a mais velha ficou à esquerda e a mais nova à direita, e os pombos furaram o outro olho de cada uma. Assim a maldade e a falsidade delas foram punidas para o resto da vida com a cegueira.

**Fonte:** CHRISTOFOLETTI, Fontanetti Camila. **Análise comparativa das duas versões do conto de cinderela: a de Charles Perrault e as dos irmãos Grimm.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro s/n, 2011.

#### **Texto 4: Cinderela (Versão de Walt Disney)**

## **Cinderela**

~~~~~  
Versão de Walt Disney

A jovem Cinderela cresceu no campo, com o seu pai. Durante o dia montava a cavalo e à noite ouvia histórias fantásticas sobre magia e castelos. O seu pai gostava muito dela, mas sentia-se sozinho.

Numa Primavera, casou-se com Lady Tremaine. Cinderela ficou contente com a vinda dela e das filhas, Drizela e Anastácia. Elas, no entanto, não gostavam nada de Cinderela, apesar dela fazer tudo para lhes agradar.

Quando o pai morreu, a Madrasta obrigou-a a ser sua criada. Acordava de madrugada e trabalhava até à noite. Esfregava o chão, cozinhava e servia a família.

As tarefas eram muito duras e, todos os dias, Cinderela sonhava por uma vida melhor, para ser feliz outra vez.

Os animais da casa tornaram-se os seus amigos. Gus e João, dois ratinhos atrevidos, eram os seus companheiros permanentes.

Um dia, estava Cinderela a esfregar o chão quando ouviu baterem à porta. Encostou a Se vc vai trabalhar com esse recorte, precisa mobilizar autores da AD que falam sobre.

Já indiquei os verbetes da Dantielle Garcia no Almanaque de Fragmentos, ela tem vários outros textos sobre essa temática. Outras autoras que trabalham com essa questão são:

Mariane Cestari

Ceres Carneiro

Lucília Abrão etc.

É preciso ao menos referir como essa temática vem sendo trabalhada pelos pesquisadores da AD, trazendo brevemente o histórico das pesquisas, mas sobretudo como definem discursos feministas e machistas sobre o femininovassoura e desceu as escadas para ver quem era.

Quando estava a abrir a porta ouviu uma voz:

- Abram em nome do Rei!

Abriu a porta e viu um mensageiro do palácio. Entregou-lhe uma carta.

Era do Rei!

A carta continha um convite para um baile! O Rei queria apresentar o filho às meninas do reino e tinha convidado todas para um grande baile.

Cinderela estava ansiosa por conhecer o Príncipe. Lembrava-se das histórias do seu pai e ficou a sonhar com o vestido que iria vestir no baile. Ia ser tão divertido!

Correu à sala para mostrar o convite à sua Madrasta. Drizela e Anastácia arrancaram-lhe o convite da mão e começaram a gritar:

- Tu não podes ir!

- O convite é para todas as meninas. - lembrou Cinderela.

- Não vejo razão para não ires - disse a Madrasta - se fizeres todos os trabalhos e conseguires arranjar alguma coisa decente para vestir...

Cinderela nem acreditou que a Madrasta a deixava ir ao baile!...

- Muito obrigada! - respondeu, feliz.

Estava tão entusiasmada com o baile que foi a correr para o seu quarto. Tirou da arca o único vestido de festa que tinha - um velho que pertencera à sua mãe.

Era cor-de-rosa com folhos brancos nas mangas. Gus e João disseram que o vestido estava fora de moda. Mas Cinderela achou que bastavam umas pequenas modificações para ficar perfeito.

Ficou logo a pensar na sua vida de princesa. Nunca mais teria de usar trapos: teria um vestido para cada ocasião. Mal podia esperar por entrar no palácio! O seu pai tinha-lhe contado que era muito bonito. Talvez conhecesse alguém no baile - e talvez se apaixonasse!

As suas irmãs interromperam o seu sonho.

- Cinderela! Cinderela! - gritaram.

O vestido e os sonhos teriam de esperar.

Passou o dia a escovar o cabelo embaraçado de Drizela, a limpar o estábulo, a fazer a bainha do vestido de Anastácia. Quando terminou todas as tarefas, já não havia tempo para trabalhar no seu vestido. Subiu para o seu quarto muito triste.

Para seu espanto, João e Gus e os outros animais tinham usado a bijutaria e as faixas que as suas irmãs tinham deitado fora e tinham-nas aproveitado para enfeitar o vestido. Estava lindo, com uma faixa branca e laços a condizer. Até tinham feito um colar de contas para o pescoço!

Agradeceu aos seus amigos e vestiu-se depressa. Estava pronta mesmo a tempo de sair com a sua Madrasta e as suas irmãs.

A Madrasta olhou para a Cinderela com frieza, que ficou muito assustada. A Drizela apontou para o seu colar e perguntou:

- Essas contas não são minhas?

- E essa faixa é minha! - gritou a Anastácia, zangada.

E imediatamente lançaram-se sobre o seu vestido e começaram a rasgá-lo. A Madrasta sorria. Encaminharam-se as três para a saída e fecharam a porta com força.

Ficou sozinha. Os seus sonhos... morreram.

Correu para fora de casa, para o cantinho do jardim onde costumava brincar em criança. Atirou-se para o banco de pedra, a chorar na almofada que pertencera ao seu pai.

"Já não acredito em mais nada", pensou.

Os seus amigos animais cercaram-na para a consolar, mas ela não parava de chorar.

De repente, viu umas luzinhas descerem... pareciam pirilampos! Quando olhou para cima tinham-se juntado e aparecera a forma brilhante de uma mulher com um olhar terno.

Abraçou-a e apresentou-se. Era a sua Fada-Madrinha!

- O que tens? - disse docemente - Não chores. Assim não podes ir ao baile!

Com um aceno da mão, uma das abóboras do jardim transformou-se numa carruagem! Os animais eram magníficos cavalos! Depois olhou para o seu vestido.

- Que fato maravilhoso! - disse.

Saíram luzes mágicas da sua varinha e envolveram a sua roupa velha transformando-a num vestido branco... e em sapatos de cristal, que brilhavam como as estrelas.

Sentia-se uma princesa!

A Fada-Madrinha avisou-a que a magia não ia durar para sempre. Teria de regressar a casa antes da meia-noite, pois nessa altura tudo voltaria à forma real.

Ao subir para a carruagem Cinderela estava muito ansiosa. Agradeceu à Fada-Madrinha e os cavalos galoparam em direção ao palácio.

Correu para a sala de baile e viu um jovem muito elegante. Estava a cumprimentar Anastácia quando os seus olhares se cruzaram. Ficou tão atrapalhada que não sabia o que dizer.

Nesse mesmo instante a orquestra começou a tocar uma valsa. Ele pediu-lhe para dançar. Aceitou e ofereceu-lhe a mão. Estava feliz por ele a ter convidado para dançar.

Enquanto dançava com aquele estranho, a sua família olhava para eles com ciúmes. Isso não a preocupava. Elas não a reconheciam. Tudo o que a interessava era o jovem com quem estava a dançar.

Deram um passeio romântico pelos jardins... e sentiram-se os dois apaixonados.

As horas passaram-se...

As horas! Faltavam apenas alguns momentos antes que o vestido... a carruagem... antes que a magia desaparecesse!

Fugiu para se adiantar às badaladas da meia-noite. O Grão-Duque, que era conselheiro do Rei, seguiu-a, com um sapato de cristal na mão. No meio da aflição, nem se dera conta que lhe caíra um sapato!

Ficou com pena de não se ter despedido, mas já não havia tempo para isso. Na última badalada da meia-noite, os cavalos voltaram a ser os seus amigos ratos, e a carruagem uma simples abóbora.

Apenas tinham deixado para trás um sapato de cristal... e a memória de uma noite encantada.

Na manhã seguinte, todo o reino comentava quem seria a misteriosa jovem que tinha roubado o coração do Príncipe e deixara para trás um sapato de cristal. O jovem com quem Cinderela dançara era... o Príncipe!

Na tranquilidade do seu quarto começou a cantarolar a valsa que estava a tocar quando se conheceram. Apesar de breve, a noite fora maravilhosa!

De repente, assustou-se. A sua Madrasta estava a vê-la pelo espelho! O seu coração deu um salto quando percebeu que ela sabia que Cinderela era a misteriosa jovem de quem se falava.

Lá em baixo o porteiro anunciava a chegada do Grão-Duque. O Rei tinha-o mandado visitar todas as casas do reino e descobrir a misteriosa menina.

A sua Madrasta saiu do seu quarto e fechou a porta à chave.

Cinderela estava a ouvir Anastácia lá em baixo a irritar-se por não conseguir calçar o seu sapato. O criado do Grão-Duque estava impaciente. Ele já devia ter encontrado o verdadeiro amor do Príncipe.

A lógica era simples: bastaria encontrar o pé que coubesse no sapato e estaria encontrada a misteriosa menina.

Cinderela tinha de lhes dizer quem era!

Já estava a desanimar quando ouviu um som na porta. Entretanto, Gus e João tinham encontrado a chave! Correu pelas escadas para falar ao Grão-Duque. Ele viu-a mas a Madrasta fê-lo tropeçar, e ele deixou cair o sapato. Ficou em mil pedaços!

Ela sorriu matreira, porque Cinderela tirou o outro par do bolso do avental. Era o tamanho certo!

Poucos dias depois voltou a ver o Príncipe. Falaram do baile e riram-se. Depois de algum tempo resolveram casar-se e o Rei recebeu-a, na sua família real, com o nome de Princesa Cinderela.

Cinderela não poderia ter sido mais feliz. O que começara como um sonho, tornara-se uma realidade.

Fonte: <http://www.blogger.com/post-create.g?blogID=4869315547391808721>





Fonte:

[https://3.bp.blogspot.com/\\_A8fPA0p6NTE/TAFrLe2SdZI/AAAAAAAAAIQU/377v6RSnEIk/s1600/sapato+da+Cinderela.jpg](https://3.bp.blogspot.com/_A8fPA0p6NTE/TAFrLe2SdZI/AAAAAAAAAIQU/377v6RSnEIk/s1600/sapato+da+Cinderela.jpg)

### **Texto 5: A bela adormecida no bosque – versão de Perrault**

Um príncipe amava a caça de tal sorte que viva sempre nas florestas e tapadas, procurando peças. Uma vez perdeu-se num bosque e caiu a noite antes que lograsse sair dele. Lá pela noite cerrada encontrou a cabala de um lavrador que agasalhou como pôde, dando-lhe de cear e conversando. Pela manhã, o príncipe viu por cima do arvoredo as torres de um castelo desconhecido e perguntou quem ali morava. O lavrador respondeu que era história velha do tempo antigo. O príncipe insistiu para saber e o velho Ilha contou.

Era ali o palácio de um *rei* que não tinha filhos quando muito os desejava ter. Finalmente a rainha deu à luz e houve muita festa, convidando o rei todas as fadas para o batizado, mas esqueceu de convidar a fada mais velha porque não se ouvia mais falar nela, julgando todos que houvesse morrido. No dia do batizado as fadas compareceram e também a fada velha que vinha zangada por não ter sido chamada também. As fadas foram para perto do berço da menina que nascera e deram os dons de ser bonita, alegre, agradável, trabalhadora, prudente, fiel, etc. Quando acabaram, a fada velha fadou que a menina havia de meter às unhas uma pua de roca e morreria aos quinze anos. Todos ficaram muito tristes mas apareceu a fatela mais moça, que se escondera, dizendo que não podia desmanchar os fados já dados mas fadava a menina para que dormisse cem anos sem ficar velha e fosse despertada por um príncipe com quem casaria, sendo muito feliz. O rei proibiu que se fiasse no reino, para que a menina não cumprisse a sina, mas foi debalde porque, com quinze anos, a princesa encontrou uma roca e querendo-a mexer, meteu uma pua nas unhas e caiu como morta. Todos que estavam no castelo adormeceram também e os pais da menina já morreram; o reino mudou-se para longe e só ficou o castelo que é aquele que se vê todo cercado pela floresta.

O príncipe ficou ansioso para verificar a verdade e, despedindo-se do lavrador, dirigiu-se ao caseiro, atravessando com dificuldade a mata de espinhos que o cercava. Encontrou um palácio grande e bonito e cheio de gente dormindo por todos os cantos, criados, camareiros, soldados, oficiais, cozinheiros, até os animais dormiam no estábulo e cavalaria. O príncipe subiu e passou por muitas salas douradas onde as damas estavam adormecidas e, num quarto muito adornado, viu uma moça

linda dormindo numa cama. Aproximou-se, tomou-lhe a mão, beijou-a e a moça abriu os olhos, sorrindo.

Logo todo palácio acordou e foi um barulho de ordens e passos, vozes de animais e músicas. O príncipe ficou muitos dias com a princesa, sem ter coragem de deixá-la.

Voltou para casa e sempre que podia vinha ter ao castelo para ver sua mulher e no correr dos anos, dois filhos vieram, um menino de nome Cravo e uma menina chamada Rosa. A rainha velha vivi desconfiada por seu filho não mais querer ficar n corte, mas nada descobriu. Quando morreu o rei o príncipe foi coroado e mandou buscar a princesa e os dois filhos, recebendo-a como rainha soberana A rainha velha ficou furiosa e pensou em mandar matar a nora logo que pudesse.

Sucedeu que o rei foi para a guerra e a rainha velha resolveu fazer mal à inocente princesa. Chamou um criado de sua confiança e mandou que agarrasse o menino Cravo e fizesse dele um guisado! para ela comer. O criado furtou o menino mas não teve coragem de o matar; escondeu-o na sua casa, j matou um cabrito e guisou-o para a rainha velha, que o comeu todo, dizendo estar muito gostoso. Dias depois fez a mesma cousa com a princesa! Rosa e novamente o criado escondeu a menina em sua casa e a rainha velha comeu uma ovelha pensando que comia a neta.

Faltava a nora que vivia chorando com a perda dos filhos. A rainha velha acusou-a de ser falsa ao filho e mandou prendê-la, condenando-a a ser queimada viva na praça pública. Arrumaram a fogueira e a princesa já estava amarrada ao poste e o carrasco com o archote na mão para pôr fogo a tudo, quando apareceu o rei, correndo a brida solta, em socorro de sua mulher, cuja sorte lhe fora comunicada pelo criado que fugira para ir ao seu encontro. O rei agradou muito a mulher, e a rainha velha, logo que o viu, saltou pela janela, quebrando o pescoço nas lajes do pátio. O criado foi buscar Cravo e Rosa e os entregou aos pais, contando o que fizera. O rei o recompensou muito bem, trazendo-o sempre perto a si, e todos viveram felizes.

**Fonte:** <https://www.consciencia.org/a-bela-adormecida-versao-perrault>

### **Texto 6: Rosicler (A Bela Adormecida no Bosque) – versão dos Irmãos Grimm**

Houve, uma vez, um rei e uma rainha que diariamente diziam: "Ah, se tivéssemos um filho!" Mas o filho não havia meios de chegar. Certo dia, estava a rainha tomando banho e eis que da água pula uma rã dizendo-lhe: Se vc vai trabalhar com esse recorte, precisa mobilizar autores da AD que falam sobre.

Já indiquei os verbetes da Dantielle Garcia no Almanaque de Fragmentos, ela tem vários outros textos sobre essa temática. Outras autoras que trabalham com essa questão são:

Mariane Cestari

Ceres Carneiro

Lucília Abrão etc.

É preciso ao menos referir como essa temática vem sendo trabalhada pelos pesquisadores da AD, trazendo brevemente o histórico das pesquisas, mas sobretudo como definem discursos feministas e machistas sobre o feminino

- Teu desejo se realizará; antes que tenha decorrido um ano, terás uma menina. A profecia da rã confirmou-se e a rainha teve uma menina tão linda que o rei não cabia em si de alegria e organizou uma esplêndida festa. Não só convidou os parentes, amigos e conhecidos, como também as fadas, para que fossem propícias e benévolas para com a recém-nascida. No reino, havia treze fadas, mas ele dispunha só de doze pratos de ouro para o banquete; portanto, uma delas teve de ficar em casa.

A festa foi realizada com o maior esplendor o, quando estava para terminar, as fadas dotaram a menina de dons maravilhosos. A primeira dotou-a com a virtude, a segunda com a beleza, a terceira com a riqueza, e, assim por diante, com tudo o que se possa desejar no mundo. Onze fadas haviam formulado o seu dom quando, repentinamente, chegou a décima terceira. Queria vingar-se por não ter participado da festa e, sem olhar e sem cumprimentar ninguém, disse em voz alta:

- Aos quinze anos, a princesa espetará o dedo com um fuso e cairá morta. Sem acrescentar mais nada, virou as costas e saiu da sala.

Entre a consternação geral, adiantou-se a décima segunda fada, que ainda não havia formulado o voto e, como não podia anular o cruel decreto, apenas mitigá-la disse:

- A princesa não morrerá, mas cairá em sono profundo, que durará cem anos. O rei, que desejava a todo custo preservar a filhinha querida de tal desventura, deu ordens para que se queimassem todos os fusos existentes no reino.

Os demais dons das fadas confirmaram-se; a menina era tão linda, amável, gentil e inteligente, que era impossível olhar para ela sem admirá-la e querer-lhe bem. Eis que, justamente no dia em que completou quinze anos, estando o rei e a rainha ausentes, ela ficou sozinha no castelo. Perambulou, então, por toda parte, inspecionou à vontade todos os aposentos e, por fim, foi dar a uma antiga torre. Subiu por estreita escada de caracol e chegou diante de uma porta. Na fechadura, estava uma chave enferrujada e, quando a girou, a porta abriu-se, deixando ver um pequeno tugúrio, onde uma velha, sentada diante de sua roca com o fuso, fiava ativamente o linho.

- Boa tarde, avozinha, - disse a princesa, - que estás fazendo?

- Estou fiando, - disse a velha, acenando-lhe com a cabeça.

- O que é isso que gira tão engraçado? - perguntou a menina, e pegou o fuso para experimentar se sabia manejá-lo. Mas, apenas tocou nele, realizou-se a predição da fada e ela espetou o dedo.

No mesmo instante em que sentiu a picada, caiu na cama que ali estava e mergulhou em sono profundo. Esse sono propagou-se por todo o castelo: o rei e a rainha, regressando nesse momento, adormeceram na sala assim como toda a corte.

Dormiam os cavalos na estrebaria, os cães no terreiro, os pombos no telhado, as moscas na parede; até o fogo, que flamejava na lareira, apagou-se e adormeceu; o assado cessou de cozer e o cozinheiro, que tentava agarrar pelos cabelos um ajudante, também adormeceu nessa posição. O vento paralisou-se e, nas árvores diante do castelo, não se mexeu mais nenhuma folhinha.

Em volta do castelo cresceu, então, uma sebe de espinhos, que cada ano se tornava mais alta e acabou por circundá-lo e cobri-lo todo, de maneira que não se via mais nada dele, nem mesmo a flâmula hasteada sobre o teto. Na região, espalhou-se a lenda da bela Rosicler ou, da Bela Adormecida no Bosque, como ficou sendo denominada a princesa. De vez em quando, aparecia algum príncipe tentando atravessar o espinheiro para penetrar no castelo, mas não o conseguia, pois o espinheiro impedia-os como se tivessem mão, e os segurassem; assim os jovens ficavam emaranhados e, não podendo desvencilhar-se, acabavam morrendo de morte horrível.

Decorridos muitos e muitos anos, chegou à região um príncipe; ouvira um velho falar no espinheiro, dizendo que atrás dele havia um castelo onde belíssima princesa, chamada Rosicler, dormia há cem anos, e com ela dormiam o rei, a rainha e toda a corte. O príncipe já ouvira seu avô contar que muitos príncipes haviam tentado atravessar o espinheiro, mas que ficaram emaranhados e acabaram morrendo horivelmente. Então, o príncipe disse:

- Eu não temo coisa alguma; abrirei uma brecha no espinheiro e chegarei onde se encontra a Bela Adormecida.

Não deu atenção ao bom velho, que tentou, por todos os meios, dissuadi-lo da empresa. E, justamente, haviam decorrido os cem anos, tendo chegado o dia em que a Bela Adormecida devia despertar.

Quando o príncipe se aproximou do espinheiro, viu que estava todo coberto de grandes e belíssimas flores que, espontaneamente, se separaram para deixá-lo passar ileso, fechando-se depois às suas costas. No pátio do castelo deparou com cavalos e cães de caça malhados, dormindo, estendidos no chão; no telhado viu os pombos com a cabecinha debaixo da asa, também dormindo.

Ao penetrar no interior do castelo, viu as moscas dormindo, grudadas na parede; na cozinha, o cozinheiro na mesma atitude em que fora colhido pelo sono e a criada sentada diante da galinha preta que estava depenando. Continuou andando e na sala viu toda a corte dormindo e, recostados no trono, jaziam adormecidos, também, o rei e a rainha. Mais além, o silêncio era tão completo que ele ouvia sua própria respiração: finalmente, foi dar à velha torre e abriu a porta do tugúrio onde dormia a princesa.

Ela estava deitada e era tão linda que o príncipe não conseguia despregar os olhos; inclinou-se e deu-lhe um beijo. Com aquele beijo, a Bela Adormecida abriu os olhos, despertou e fitou-o sorrindo amavelmente. Ele tomou-a pela mão e juntos desceram à sala; então o rei, a rainha e toda a corte despertaram também, olhando-se pasmados uns aos outros.

Os cavalos no pátio levantaram-se e relincharam; os cães de caça espreguiçaram-se agitando os rabos; os pombos no telhado tiraram a cabecinha de sob as asas, olharam em volta e saíram voando para os campos; as moscas voltaram a esvoaçar; o fogo na cozinha reavivou-se, tornou a crepitar e continuou a cozer a comida; o assado tornou a chiar; o cozinheiro deu ao ajudante o safanão retardado, fazendo-o gritar, e a criada acabou de depenar a galinha.

Depois, realizaram-se com grande fausto as núpcias do príncipe com a Bela Adormecida, os quais viveram muito felizes até o fim de sua vida.

## **1 Texto 7: “A Bela e a Fera” pode ter origem real + 3 detalhes macabros que a Disney não mostrou**

**ALINE PEREIRA**

### **1 Origem de “A Bela e a Fera”**

Uma das histórias que teria inspirado o conto seria a de uma doença chamada hipertricrose, conhecida como “síndrome do lobisomem”. Registros históricos dão conta de que “A Bela e a Fera” tem origem na vida do espanhol Pedro Gonzáles, nascido no século XVII, na região das Ilhas Canárias. Vítima da síndrome, ele tinha o corpo coberto de pelos e sua aparência fez com que ele fosse tratado como bicho.

Ainda criança, Gonzáles foi oferecido como presente para Carlos V, imperador do Sacro Império Romano-Germânico, que resolveu “adotar” o garoto, dando-lhe educação e roupas nobres. Quando Carlo V morreu, Pedro passou a ser criado pela rainha francesa Catarina de Médici, que lhe arranjou um casamento. A história conta que a jovem escolhida se assustou com a aparência do futuro marido, mas que o tempo de convivência fez surgir um amor verdadeiro.

Essa história teria sido a inspiração para o conto escrito originalmente em 1740 pela francesa Gabrielle-Suzanne Barbot, a Dama de Villeneuve, e mais tarde adaptado por Jeanne-Marie LePrince de Beaumont, cuja versão – mais resumida – acabou se tornando mais famosa do que a original.

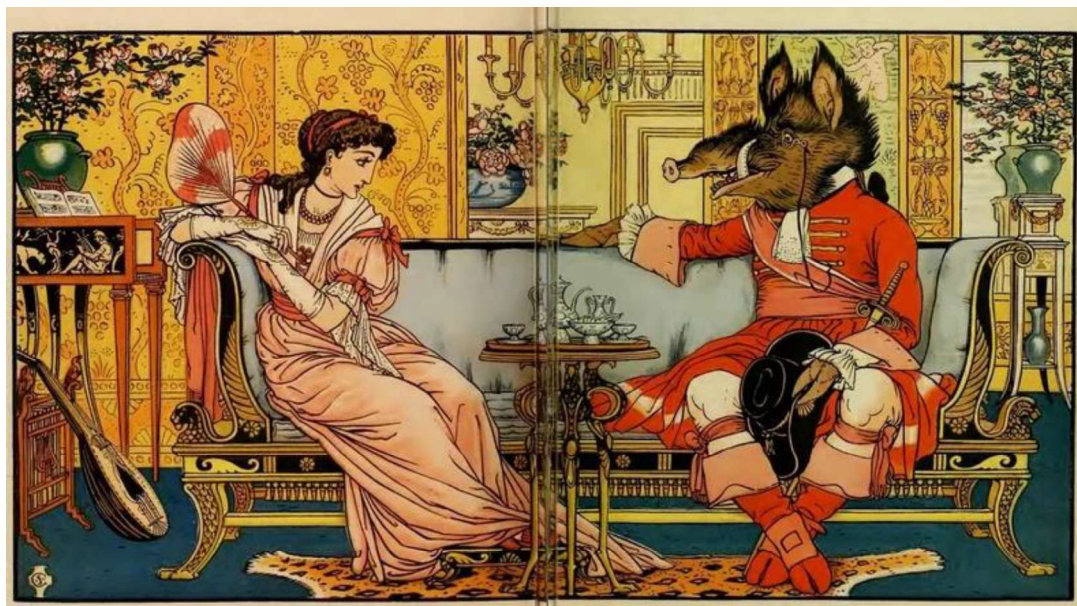
A versão de Beaumont teria deixado de lado alguns elementos mais macabros do “conto de fadas” que estavam presentes na primeira versão. Um deles é o de que a Fera perdeu o pai e mãe ainda na infância e foi criado por uma fada malvada, que tentou seduzi-lo quando ainda era criança. Diante da recusa, a feiticeira o transformou em um animal.

Além disso, no conto original, Bela não seria filha de verdade do mercador, e sim de um rei. Quando seu verdadeiro pai foi vítima de uma tentativa de assassinato pela mesma fada do mal, Bela toma o lugar de uma filha morta do mercador para se disfarçar.

Na versão de Villeneuve, Bela tem ainda duas irmãs más: depois que a princesa e a Fera se apaixonaram, as irmãs delas elaboraram um plano para mantê-la fora do castelo por muito tempo, o suficiente para fazer com o que o príncipe a devorasse quando ela retornasse.

**Fonte:** <https://www.vixbrasil.tv.com/pt/cultura-pop/540937/a-bela-e-a-fera-pode-ter-origem-real-3-detalhes-macabros-que-a-disney-nao-mostrou>

#### **Texto 8: Imagem de *A Bela e a Fera***



Fonte: <https://bit.ly/3QriPx2>

#### **Texto 9: Imagem moderna de *A Bela e a Fera***





Fonte: <https://bit.ly/3rOQzKj>

### **Texto 10: Por que “A bela e a Fera” não me representa mais?**

POR JÉSSICA MOREIRA 10/04/2017

Peguei o último domingo para assistir o conto de fadas que mais marcou minha infância: A Bela e a Fera. A sessão, num shopping da Parada de Taipas (zona norte da periferia de SP), estava lotada de crianças acompanhadas de seus pais e mães. Eu também fui com a minha. O intuito era relembrar a infância e deixar de lado as tantas problematizações que não saem mais da minha cabeça. Eu juro que gostaria de ver um conto de fadas e apenas dar risada, ou, então, ficar emocionada com o amor romântico. Mas eu não consigo. Peço desculpas, de antemão, aos que odeiam as problematizações, mas uma vez do textão, sempre textão.

A real é que sempre elogiei “A Bela e a Fera”. Pra mim, a narrativa fugia do enredo sempre patriarcal do príncipe que salva a princesa com um beijo. Da safra de contos da Walt Disney, era o único que se salvava, já que a mensagem sobre a “beleza interior” sempre me fez muito sentido e continua fazendo. Uma pena que a Fera tenha voltado a ser aquele homem branco, padrão europeu, né? Pois aí sim a mensagem teria um sentido completo, quebrando com os estereótipos do que é ser belo, colocando em evidência o sentimento de um pelo outro.

Sim, Bela já sai do padrão das princesas tradicionais. É apresentada ao público como uma mulher que visa o conhecimento e a ampliação de seus horizontes, adora ler e se sente diferente do restante da pequena população de seu vilarejo. Não tiro esse mérito do filme, que, com certeza, à época que fora lançado, representava um novo paradigma. Claro, continua sendo a moça branca de ares angelicais, mas isso é tema para um outro artigo.

Depois de tanto tempo desde a primeira vez que vi, assisti-lo dessa vez só me fez pensar que ele não mais me representa, por um fato que quase me passou despercebido, não fosse a lembrança da frase de uma mulher da zona leste de São Paulo, Tarcila Pinheiro, uma das personagens do documentário Nós, Carolinas, produzido pelo Nós, **mulheres da periferia**:

– ” Eu não sei em que momento isso é passado para a gente, mas a gente acredita que o nosso amor vai mudar um homem, e o nosso amor não muda ele, e aí a gente se sente fracassada, porque parece que o fracasso é nosso e não que foi a sociedade que moldou o sujeito daquele jeito. Na nossa cabeça] foi a gente que não foi capaz, a gente que não foi mulher suficiente para mudar um homem, porque se a gente fosse mulher suficiente, a gente tinha mudado ele. Isso de certa forma entra na nossa cabeça e para sair é muito difícil”.

Fonte: <https://nosmulheresdaperiferia.com.br/por-que-a-bela-e-a-fera-nao-me-representa-mais/>

## 2 Texto 11: Meme com a Bela Adormecida



Fonte: <https://bit.ly/3qfUv6B>

## Texto 12: Imagem de a Bela Adormecida e as amigas princesas



Fonte: <https://laamoraa.wordpress.com/tag/branca-de-neve/>



**Texto 13: Meme com a Branca de Neve**

**Nada de príncipe encantado.  
Eu queria mesmo era ter  
os bichinhos da Branca de Neve  
que ajudam a limpar a casa.**



© INCRIVEL ENTERTAINMENT

© WALT DISNEY

Fonte: <https://www.facebook.com/incrivel.entertainment/photos/a.120938676280940/161449268896547/?type=3>

**Texto 14: Cartaz do filme Estrelas do tempo**



Fonte: <https://bit.ly/3KuhGB3>

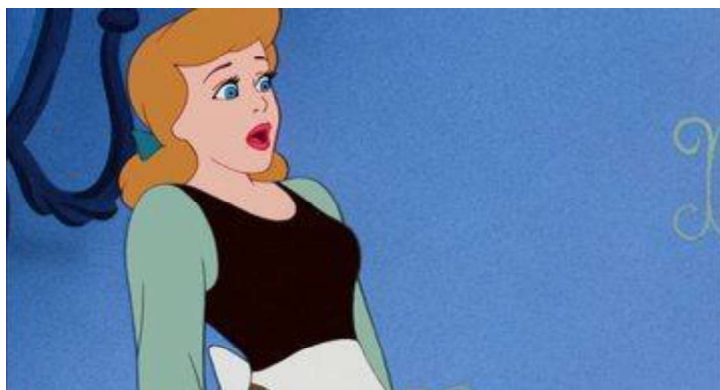
**Texto 15: Curiosidades sobre A Bela Adormecida**

## CURIOSIDADES / CURIOSIDADES

### ASSASSINATO E MUTILAÇÃO: CONHEÇA O LADO OBSCURO DA CINDERELA

Muitos estão familiarizados com a narrativa apresentada nos filmes da Disney, no entanto, a história da princesa do sapatinho de cristal tem registros de 860 anos a.C e tratam de assuntos trágicos

**FABIO PREVIDELLI PUBLICADO EM 03/10/2019, ÀS 08H00**



Reprodução  
Fonte: <https://bit.ly/44VjP0K>

A história da Cinderela é um conto popular que se tornou famoso no mundo todo devido ao grande sucesso que teve após adaptações feitas pela Disney. No entanto, a animação de 1950 e o live action de 2015 contam uma história muito mais amena e social do que suas versões primitivas, que tratam de assuntos como assassinatos e mutilação.

A alternativa mais antiga que se tem registro é a narrativa chinesa de Ye Xian, datada do ano 860 a.C. Além dela, outras que se tornaram mais conhecidas são a apresentada pelos Irmãos Grimm e por Giambattista Basile.

Confira abaixo alguma das versões mais antigas e mais sangrentas da princesa do sapatinho de cristal.

#### **Rhodopis**

A versão oral mais antiga que se tem conhecimento na Europa é a história grega de Rhodopis, uma cortesã grega que viveu na colônia de Naucratis, Egito. A história foi registrada pela primeira vez pelo geógrafo e filósofo grego Estrabão.



Representação de Rhodopis / Crédito: Reprodução  
Fonte: <https://bit.ly/3YkXOFY>

Segundo o conto, uma águia pegou um par de sandálias de uma empregada e as levou até Mênfis, no Egito. Chegando lá, o animal soltou o calçado no colo de um rei, que ficou extasiado tanto pela bela forma das sandálias quanto pela estranheza da ocorrência. Assim, enviou seus homens em todas as direções do país em busca da dona do calçado. Quando ela foi encontrada, o rei se casou com ela.

### **La Fresne**

Essa versão do século 12 d.C, escrita por Maria da França, narra a história de uma mulher nobre que abandona uma de suas filhas recém-nascidas. A motivação do desamparo se dá pela crença da época que dizia que uma mulher que engravidava de gêmeos seria infiel, já que eles seriam oriundos de pais diferentes.

Sendo assim, ela deixa uma de suas filhas do lado de fora de uma abadia. O bebê é encontrado por um porteiro que a entrega a uma gentil abadessa. A menina recebe o apelido de Le Fresne e, quando adulta, se apaixona por um nobre cavaleiro.



Ilustração de Maria da França / Crédito: Wikimedia Commons  
Fonte: <https://bit.ly/3Ok8ZKF>

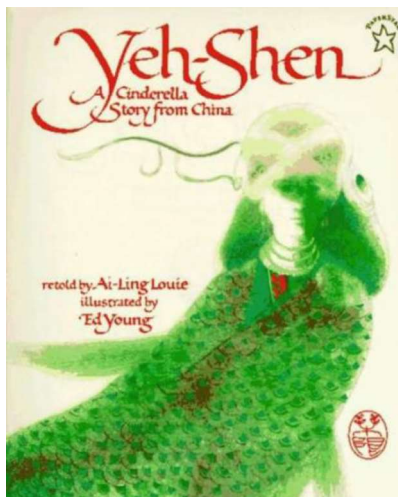
A união é vista como impossível, já que ele tem que manter uma relação com alguém da nobreza e se casar com uma qualquer significaria o fim de sua linhagem. O nobre acaba sendo convencido a se casar com outra mulher, que, por ventura, é a irmã gêmea de Le Fresne. A ligação das duas é revelada no dia do matrimônio, que é interrompido para que ele se case com quem realmente ama.

### **Ye Xian**

A versão asiática é datada por volta de 860 a.C. Nela, Ye Xian é filha de um líder tribal local que morreu quando ela ainda era muito jovem. Como sua mãe faleceu ainda mais cedo, seu pai acabou se casando com outra mulher, a qual ficou incumbida de cuidar de Ye Xian. Porém, ela é constantemente abusada e só encontra paz quando faz amizade com um peixe, que é a reencarnação de sua mãe.

Sua madrasta e sua meia-irmã matam o animal, mas Ye Xian salva os ossos do bicho, do qual ela descobre que são mágicos. Assim, ele a ajuda a se vestir adequadamente para um festival local. Calçando um sapato dourado, ela é reconhecida por sua família adotiva, que a expulsa do festival.





Capa de uma versão do livro Ye Xian / Crédito: Reprodução  
Fonte: <https://bit.ly/43XL6ym>

No meio da confusão ela perde seu calçado, que é encontrado por um rei de uma ilha marítima. Ao procurar a dona do sapato, ele chega à casa de Ye Xiang e se apaixona por ela. Assim, o monarca a resgata de sua cruel madrasta e os dois se casam.

### **A versão dos Irmãos Grimm e outras histórias sangrentas**

Apesar das versões apresentadas serem muito semelhantes com aquelas que estamos acostumados a ouvir. Outras interpretações do conto são muito mais macabras e assustadoras. Um exemplo é a contada pelos Irmãos Grimm. Para eles, a história de Cinderela era muito mais sangrenta.

Nela, a gata borralheira plantou uma aveleira no túmulo da mãe e a regou com lágrimas. Na árvore morava um pássaro, que a cobriu de ouro para três dias de baile. No terceiro dia, o príncipe pegou o sapatinho da desconhecida.

Na hora de experimentar nas donzelas do reino, uma irmã de Cinderela cortou o dedo do pé e a outra o calcanhar. Claro, o sapatinho só serviu na dona. E, no dia do casamento, duas pombas perfuraram os olhos das irmãs.



Ilustração baseada nos contos dos Irmãos Grimm / Crédito: Wikimedia Commons  
Fonte: <https://bit.ly/45hhU6i>

Pode até parecer assustador, mas essa não é a única narrativa com um final escabroso. Em uma das histórias, a moça vira empregada para fugir do assédio sexual do pai. Em outra, a madrasta, tentando matar a enteada, joga uma de suas filhas na fogueira. Numa terceira, a madrasta deixa Cinderela sem comer, numa época em que a fome rondava as aldeias.

Há outra, registrada por Giambattista Basile na coletânea *Pentameron*, do início do século 17, em que o pai de Cinderela casa-se com uma mulher que a trata mal, quando ela queria que ele se casasse com a governanta. Cinderela, então, assassina a madrasta.

Fonte: [venturasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/assassinato-e-mutilacao-conheca-o-lado-obsкуро-da-cinderela.phtml](http://venturasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/assassinato-e-mutilacao-conheca-o-lado-obsкуро-da-cinderela.phtml). Acesso em/07/22, às 13h50.