

UNEMAT

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROFLETRAS

# PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES

MESTRADO



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT  
Tel (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -  
PROFLETRAS**

**LUCILENE SILVEIRA RODRIGUES**

**DA REPETIÇÃO À RUPTURA: GESTOS DE AUTORIA NO DISCURSO SOBRE A  
BELEZA**

**CÁCERES - MT  
2018**

**LUCILENE SILVEIRA RODRIGUES**

**DA REPETIÇÃO À RUPTURA: GESTOS DE AUTORIA NO DISCURSO SOBRE A  
BELEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida.

**CÁCERES – MT  
2018**

RODRIGUES, Lucilene Silveira.  
R696d Da Repetição À Ruptura: Gestos de Autoria no Discurso  
Sobre a Beleza / Lucilene Silveira Rodrigues – Cáceres, 2018.  
160 f.; 30cm.(ilustrações) II. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e  
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de  
Mato Grosso, 2018.  
Orientador: Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida

1. Língua. 2. Discurso. 3. Interpelação. 4. Padrão de  
Beleza. 5. Autoria. I. Lucilene Silveira Rodrigues. II. Da  
Repetição à Ruptura: Gestos de Autoria no Discurso Sobre a  
Beleza.

CDU 80

LUCILENE SILVEIRA RODRIGUES

DA REPETIÇÃO À RUPTURA: GESTOS DE AUTORIA NO DISCURSO DOBRE A BELEZA

BANCA EXAMINADORA

  
Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)  
ORIENTADORA

  
Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)  
AVALIADORA

  
Dra. Maria Teresa Celada (USP)  
AVALIADORA

Dra. Nilce Maria da Silva(UNEMAT)  
SUPLENTE

APROVADO EM 05/02/2018

Em memória de minha mãe, por seu amor incondicional,  
de Ângela Malta e de minha sobrinha, Lilian de Cássia Campello,  
anjos de luz que partiram deixando saudades.

## AGRADECIMENTOS

Um percurso nunca se faz a sós, pois mesmo naqueles momentos em que pensava não contar com ninguém, estudando na madrugada, Deus, de algum modo, se fez presente; fosse na forma de uma chuva que aplacava o calor que desconcentra, fosse na forma de uma ideia que encerrava uma página. Desse modo, agradeço primeiramente a Deus, pela presença constante e pelos anjos que sempre colocou em meu caminho;

Ao meu mentor espiritual, anjo guardião ou anjo da guarda, seja como for que o chamem, pelas boas inspirações, pelo sopro de luz que não me deixava esmorecer, lembrando-me sempre de que todo trabalho digno é bênção divina;

Ao meu esposo, meu companheiro, meu amor, Osvaldo Rodrigues Silveira Neto, pelo companheirismo, incentivo e força em cada etapa, não me deixando desistir;

Ao meu filho Guilherme e minhas queridas enteadas Chriskellyn e Christchellyn, por todo apoio nessa caminhada;

A minha orientadora, professora Sandra Raquel, pelas orientações, pelo carinho e incentivo, pelos materiais compartilhados, por não dar asas ao meu desespero e por me guiar pelas teias do discurso;

À professora María Teresa Celada pelo olhar carinhoso sobre meu trabalho e por todas as contribuições;

À professora Vera Regina Martins e Silva, pela presença do Mestrado profissional em Cáceres, pelas indicações de leitura e demais orientações e contribuições ao meu trabalho;

Aos alunos do 9º ano A/2017, por embarcarem comigo nessa viagem e pelos esforços que os levaram aos resultados alcançados;

A toda equipe de professores e funcionários da Escola Municipal Guiomar de Campos Miranda, que tão bem me acolheu e apoiou durante o processo;

Aos professores do PROFLETRAS por compartilharem seus conhecimentos;

Aos colegas da Turma 3 do PROFLETRAS/UNEMAT/Cáceres por todas as horas, materiais de estudo, risos e lágrimas compartilhados;

À UNEMAT/Cáceres por disponibilizar o Mestrado profissional em Letras e assim cuidar da qualificação do profissional de Letras das escolas públicas;

À UNEMAT/Barra do Bugres pela cedência do espaço para exibição do filme;

À Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres pelo apoio material concedido na finalização dos trabalhos;

À querida e inesquecível professora Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva, por sempre acreditar em meu potencial e me incentivar nos estudos;

À professora Terezinha Laudemia Florindo e ao professor Juvenor Arriola pela disponibilidade e carinho com que nos contaram um pouco da história da unidade escolar

Ao grupo de bolsistas Capes no *Facebook*, pelas informações compartilhadas, dúvidas tiradas e risadas provocadas;

Por fim, agradeço à Pipoca, minha *pincher*, que dormia sobre meus pés constantemente durante os estudos, não me permitindo experimentar solidão.

Há um tempo  
em que é preciso abandonar as roupas usadas,  
que já têm a forma do nosso corpo  
e esquecer caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares.  
É o tempo da travessia,  
e se não ousarmos fazê-la,  
teremos ficado, para sempre,  
à margem de nós mesmos.  
(Fernando Teixeira de Andrade)

## RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado de uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres/MT com alunos do 9º ano de uma escola municipal em Barra do Bugres, MT. A proposta consistiu em desenvolver práticas de leitura, do verbal e do não verbal, sobre o tema *beleza*, com o objetivo de formar sujeitos que, ao se colocarem no lugar de autoria, produzissem um relato ao final do processo. A escolha do tema se deu a partir da observação de que há, na atualidade, excessiva preocupação com a imagem, que traz à tona questões sobre peso, saúde, intervenções estéticas etc, que afetam principalmente os jovens e adolescentes. A proposta se sustenta pelo dispositivo teórico da Análise de Discurso de perspectiva francesa, iniciada por Michel Pêcheux, e que vem sendo expandida no Brasil a partir dos trabalhos de Eni Orlandi, dentre outros. A execução da proposta se deu em três etapas. Na primeira delas buscou-se problematizar questões em torno do tema, e trabalhou-se atividades de pesquisas, leituras e discussões orientadas, que se desdobraram para uma reflexão sobre os transtornos causados pelo excesso de preocupação com a aparência. Em seguida, o trabalho centrou-se sobre as narrativas de contos de fadas, sobretudo *A Bela e a Fera*, conto escolhido para servir de referência para a escrita do relato, por acreditar que a mesma constitui interessante objeto de análise e discussões dentro do tema proposto. A etapa final foi a formulação de uma nova versão desse clássico, com a produção de um livro que reuniu 23 relatos, socializado junto à comunidade escolar em uma noite de autógrafos. Todo esse processo de práticas de linguagem desencadeou a problematização do discurso da beleza, que reverberou sentidos nos relatos produzidos pelos alunos. As análises das produções mostram muitos gestos de interpretação que ressaltam a multiplicidade de sentidos de *beleza*, em que os alunos promovem deslizamentos de uma discursividade que institui um padrão de aparência física e também de comportamento.

**Palavras-chave:** Língua. Discurso. Intepelação. Padrão de beleza. Autoria.

## RESUMEN

Esta tesis presenta el resultado de una propuesta de intervención pedagógica desarrollada en el Programa de Posgrado *Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS* – de la Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres/MT con estudiantes del 9º curso de una escuela pública del municipio de Barra do Bugres, MT. La propuesta consistía en el desarrollo de prácticas de lectura, de lo verbal y de lo no verbal, sobre el tema *belleza*, con el objetivo de formar sujetos que, asumiendo el papel de autores, escribiesen un recuento al término del proceso. La elección del tema fue motivada por la constatación de que existe, en la actualidad, una excesiva preocupación con la imagen, la cual pone de manifiesto una serie de cuestiones sobre peso, salud, intervenciones estéticas, etc. que afectan sobre todo a jóvenes y adolescentes. Este trabajo se enmarca en el ámbito de la escuela francesa de Análisis del Discurso, perspectiva iniciada por Michel Pêcheux y que viene propagándose en Brasil a partir de los trabajos de Eni Orlandi, entre otros. La propuesta se llevó a cabo en tres etapas. En la primera, se buscó problematizar cuestiones en torno al tema y se propusieron actividades de investigación, lecturas y discusiones orientadas, que sirvieron de punto de partida para una reflexión sobre los trastornos causados por el exceso de preocupación con la apariencia. Posteriormente, el trabajo se centró en las narraciones de cuentos de hadas, principalmente en *La Bella y la Bestia*, texto elegido para servir como referencia para la escritura del recuento, puesto que constituye un objeto de análisis y discusión interesante dentro del tema propuesto. La etapa final consistió en la formulación de una nueva versión de este cuento clásico, con la producción de un libro que reunió 23 recuentos, lanzado en la comunidad escolar en una noche de autógrafos. Todo este proceso de prácticas de lenguaje dio lugar a la problematización del discurso sobre la belleza, que, a su vez, generó sentidos en los recuentos producidos por los estudiantes. Los análisis de las producciones muestran muchos gestos de interpretación que resaltan la multiplicidad de los sentidos de *belleza*, donde los estudiantes promueven deslizamientos de una discursividad que instaura un estándar de apariencia física, además de comportamiento.

**Palabras clave:** Lengua. Discurso. Interpelación. Estándar de belleza. Autoría.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AD** -Análise do Discurso

**Cf** – Conforme

**DP** – Discurso Pedagógico

**EF** – Ensino Fundamental

**FD** – Formação Discursiva

**FI** – Formação Ideológica

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEE** – Plano Estadual de Educação

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROFLETRAS** – Mestrado Profissional em Letras

**SD** – Sequência Discursiva

**SMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1</b>	<b>A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS DA INTERVENÇÃO</b> .....	15
1.1	Uma cidade, algumas histórias .....	16
1.2	Ambiência para a prática pedagógica .....	18
1.3	Os sujeitos da/na prática pedagógica .....	26
<b>2</b>	<b>PENSAR UMA PRÁTICA, HABITAR UMA TEORIA: TRAJETÓRIA PARA COMPOSIÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO</b> .....	30
2.1	Autgnose: refletindo sobre nosso trabalho com o texto .....	39
2.2	Um olhar sobre os documentos que regem a instituição escolar .....	43
2.3	Um deslocamento necessário: a questão da autoria .....	46
<b>3</b>	<b>UM NOVO PERCURSO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS</b> .....	48
3.1	Da proposta à constituição do arquivo: identificação e questionamentos.....	50
3.2	<i>Era uma vez nas teias do discurso</i> .....	72
3.3	<b>Produtividade e criatividade: gestos da função-autor</b> .....	78
3.3.1	Na teia dos sentidos sobre escrita, autoria e processos de identificação .....	82
3.3.2	Da finalização e circulação dos recontos .....	89
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
	<b>ANEXOS</b> .....	108

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de nosso projeto de intervenção pedagógica na área de Língua Portuguesa, elaborado, proposto e executado no interior do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/CAPES – da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres, MT, junto a alunos do 9º ano da Escola Municipal Guiomar de Campos Miranda, em Barra do Bugres, MT, no ano de 2017.

Ressaltamos, inicialmente, que a proposta teve um duplo percurso; ao mesmo tempo em que fomos tendo contato com outras leituras no domínio dos Estudos da Linguagem para desenvolver um trabalho diferenciado na formação do aluno, essas leituras foram promovendo em nós uma autorreflexão sobre o fazer docente, possibilitando um outro olhar para a sala de aula. As leituras promoveram um embate interessante com algumas inquietações surgidas durante nossa vida docente com relação à forma como o texto é trabalhado em sala de aula. Vínhamos nos questionando sobre a leitura mecânica, mais técnica ou sistêmica como forma de ensino, por observarmos que esse viés se funda em uma relação puramente intelectual, cognitiva entre texto e leitor, como se aquele fosse um mecanismo qualquer que este abrisse para tirar dali todos os componentes que o fazem funcionar, ou seja, baseia-se em reconhecer os aspectos formais do texto, dando-lhe um tratamento empírico e concentrando esforços em questões puramente linguísticas.

Também nos inquietava o fato de que, em geral, os alunos sempre ficavam à espera da “resposta correta”, não conseguindo realizar uma leitura mais profunda dos materiais. Paradoxalmente, qualquer gesto discente que procurasse romper com esse quadro era cerceado, inconscientemente, por nós, sem que soubéssemos o porquê de nossas atitudes. Até então ainda não compreendíamos os discursos que nos afetam, professores e alunos, no ambiente em que estamos inseridos.

Nessa linha de reflexão, tomamos como dispositivo teórico a Análise de Discurso (doravante AD) para ancorar todas as etapas do trabalho, da elaboração da proposta à escrita desta dissertação. A escolha pelo dispositivo de interpretação se justifica pela compreensão de que a AD desestabiliza certezas, põe em confronto valores, desarruma convicções e questiona as relações sociais postas para, então, ressignificá-los – certezas, valores, convicções e relações sociais –, emprestando-lhes novas cores, tons mais vibrantes.

Esse novo olhar sobre essa teoria do discurso provocou novas reflexões sobre a prática docente, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com a leitura, mas também sobre nosso próprio discurso, em um importante processo de ressignificação. Portanto, a corrente teórico-

metodológica que ancora nosso trabalho é a AD de linha francesa, fundada na década de 1960 por Michel Pêcheux e trazida ao Brasil por Eni Orlandi, que em seus estudos tratou de ampliá-la e difundi-la, conclamando outros estudiosos da linguagem a esse campo do saber. Essa perspectiva compreende que língua e sujeito se constituem ao mesmo tempo e são perpassados pela ideologia e pela história. História aqui não é pensada em termos cronológicos, seguindo uma linearidade temporal, mas como produção simbólica de sentido. Neste domínio disciplinar, propusemos como objetivo desenvolver uma intervenção voltada para a formação de leitores que resultasse também no deslocamento de uma prática de linguagem inscrita em uma posição estruturalista para uma posição discursiva.

Filiados a essa teoria e tendo o discurso como “efeito de sentido entre locutores, no qual o funcionamento da linguagem em condições específicas nos leva a observar a constituição dos sujeitos e a produção de sentidos” (FERREIRA; ORLANDI, 2014, p. 94), procuramos trabalhar práticas de leitura, do verbal e do não verbal, dando visibilidade ao processo de interpelação do sujeito (PÊCHEUX, [1969] 1997a) pelo discurso da *beleza*, observando como esse tema é discursivizado em diferentes materialidades, inclusive nos contos de fadas selecionados para ampliar os debates acerca da proposta, em especial as versões de *A Bela e a Fera*, história escolhida para servir de referência para a elaboração do produto final, um livro de recontos.

A escolha do tema *beleza* se deu por vários motivos, dentre os quais está o fato de que há, na atualidade, uma preocupação excessiva com a imagem e isso tem suscitado muitas e produtivas discussões, estando em voga, sobretudo, nas redes sociais, as quais trazem à tona debates sobre peso, saúde, intervenções estéticas, dentre outros. Além disso, questões envolvendo estética e imagem têm sido muito exploradas pelos meios de comunicação, em especial na publicidade. Do mesmo modo, acreditávamos que a história *A Bela e a Fera* constituía interessante ponto de debate sobre a questão, sendo um clássico que tem instigado a indústria cinematográfica à produção de diversas versões, como a última, lançada em março de 2017 pelos Estúdios Disney.

Para explicitarmos todas as etapas do nosso trabalho, dividimos a presente dissertação em três capítulos. No primeiro, buscamos situar nosso leitor sobre o lugar e os sujeitos para quem a proposta foi pensada e executada. Para isso, apresentamos a cidade, a escola e os sujeitos da intervenção, trazendo à baila uma discussão sobre como a história local deixa marcas nas práticas pedagógicas.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a trajetória para composição do projeto, desde o levantamento da problemática até a definição do produto final. Para isso, mobilizamos os conceitos teóricos e metodológicos do dispositivo de interpretação da AD para refletirmos sobre

o trabalho com o texto e os deslocamentos que pretendíamos, fosse na análise de documentos oficiais ou das condições de produção do trabalho.

No terceiro e último, apresentamos a intervenção, a qual foi dividida em três fases que se relacionam, e procuramos explicitar o mais minuciosamente possível tudo que realizamos em sala, iniciando com uma experiência que buscava observar como aqueles alunos eram interpelados pelo discurso do padrão de beleza. Ao analisarmos o material, notamos que a interpelação se dá de maneira diferente entre meninos e meninas e selecionamos alguns recortes para abrir as discussões acerca do que foi proposto. Deste ponto em diante trouxemos a sequência de aulas, recuperando os debates gerados a partir de diversas materialidades como mitos, propagandas antigas e atuais, comerciais, poema, entrevistas e pesquisas que tinham por objetivo formar um arquivo de leituras sobre o tema, problematizando-o. Foi ainda nesse ponto da intervenção que criamos um *blog* para a turma e pudemos também já observar alguns movimentos, ainda tímidos, na direção de novas possibilidades de leitura por parte dos alunos, como no caso das campanhas promovidas pelas marcas Dove e Axe.

Na segunda fase da etapa de intervenção procuramos trabalhar com materialidades que estivessem relacionadas ao tema *beleza* e aos contos de fadas. Essa fase contou com uma sessão de cinema, pesquisas, análises de propagandas e de contos clássicos. Também realizamos leituras de algumas versões de contos de fadas no cinema e a leitura de recontos com os alunos, além de desenvolver práticas de linguagem em que priorizam a desconstrução de sentidos estabilizados.

Ao final desse trabalho de construção de um arquivo de leituras (ZOPPI-FONTANA, 2011) sobre o tema, chegamos à terceira fase da intervenção, momento em que os alunos passaram à produção do próprio reconto a partir da história *A Bela e a Fera*, tendo a liberdade de promover as alterações que quisessem. Após o trabalho de orientação em pequenos grupos, escrita do reconto, releitura, reescrita e digitação, chegamos à produção de um livro com 23 histórias que mostram o atravessamento da memória discursiva (ORLANDI, [2001] 2015) e nas quais pode-se ver reverberar as leituras e discussões realizadas durante todo o processo de intervenção.

Todo esse material foi alvo de nossa análise, porém, dada a limitação naturalmente imposta em uma dissertação, optamos por trazer à discussão apenas alguns trechos em detrimento de outros. Na análise desses recortes, procuramos identificar os gestos (PÊCHEUX, [1969] 1997a) de autoria produzidos por esses alunos, agrupando-os de acordo com as recorrências observadas e sem qualquer tentativa de esgotar as possibilidades de leitura desse material, o que significa que possam vir a ser revisitados oportunamente. Da mesma maneira,

o restante das produções ficará apenas adormecido, podendo ser acionado em outra ocasião, dada a riqueza daquilo que foi realizado.

Para produzir um fecho à terceira parte desta dissertação, explanamos sobre a noite de autógrafos que organizamos para que os recontos que dão corpo ao trabalho fossem socializados, oportunidade que contou com a presença de diversas pessoas da comunidade escolar, autoridades e imprensa local.

Ao avaliarmos todo o processo pelo qual passamos, professora e alunos, podemos dizer que as análises das produções mostram muitos gestos de interpretação que ressaltam a multiplicidade de sentidos de *beleza*, contos de fadas e finais felizes. Os alunos promoveram vários deslizamentos de sentido que pudemos observar nessas análises, deslocando-se de uma discursividade que institui um padrão de beleza e de comportamento para a sociedade.

Esclarecemos que como as primeiras atividades traziam posicionamentos pessoais, optamos por identificar os alunos apenas pelas iniciais de seus nomes, enquanto que nos recortes que se referem aos recontos, a identificação foi feita pelo nome escolhido para constar no livro, pois se falamos em autoria, pensamos que não podemos transformar o nome do autor em uma sigla.

Sabemos que esse trabalho não foi feito a sós, há várias vozes que ecoam e significam em uma intervenção e em uma dissertação. Pensando desse modo e para estabelecermos uma regularidade de escrita, mas cuidando para não confundir o leitor, optamos pelo uso da terceira pessoa do plural para que todas essas vozes que, de algum modo, estiveram presentes durante esse processo possam se (con)fundir com a nossa, de professora e cientista da linguagem, tornando-se, também, parte dos resultados obtidos.

Assim sendo, podemos dizer que o trabalho aqui apresentado “e que se coloca como um produto na circulação do saber, também não está pronto. É só parte do processo.” (ORLANDI, 2012a, p. 110), dito de outro modo, compreendemos que este processo é apenas um primeiro passo frente às inúmeras possibilidades que o trabalho com a língua nos oferece.

## 1. A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS DA INTERVENÇÃO

Eis a Barra do Bugres, eis a terra  
 Onde os cereais brotam fagueiros  
 Onde os gados nas pastagens berram  
 Onde luta o herói seringueiro  
 Onde a cana nas belas fazendas  
 Representam imortais pioneiros  
 E nas matas a mais rica prenda  
 A poaia o ouro primeiro  
 (Hino Municipal)

Do lugar teórico que falamos, o espaço constitui parte das condições de produção que compõem o sujeito e conforme Orlandi (2007, [2001] 2015), as condições de produção em sentido estrito dizem respeito às circunstâncias da enunciação e em sentido amplo, que é a que nos referimos aqui, podem ser explicadas resumidamente como envolvendo os interlocutores, a memória, a situação e o contexto histórico-social. Desse modo, o espaço é entendido como “parte das condições de produção que constituem a prática significativa da/na cidade” (ORLANDI, 2007, p. 6). Portanto, (re)visitar a história desse lugar é primordial quando se quer analisar os discursos produzidos por aqueles que ali vivem, tendo em vista que, para a AD, os fatos e acontecimentos históricos estão ligados às práticas sociais, o que significa dizer que “refletir sobre os aspectos factuais de nossa história possibilita-nos, ao historicizá-la, compreender seus efeitos sobre os sujeitos e a forma como as relações se institucionalizam” (DI RENZO, 2012, p. 82).

Ao propormos um trabalho com a leitura, ou melhor, um trabalho com a linguagem na perspectiva discursiva, estamos compreendendo uma prática que se significa na relação com o social, nesse sentido devemos considerar que sujeito e história fazem parte de um movimento (BARBAI, 2011), portanto, que além daqueles envolvidos no processo, a ambiência específica onde sua linguagem se produz também significa, quer dizer, a cidade e a instituição escolar constituem espaços discursivos que interferem na constituição do sujeito, condições de produção que caracterizam seu discurso e que são recuperadas por marcas linguísticas específicas (DIAS, 2000).

Na elaboração de nossa proposta, consideramos que o projeto seria apresentado e executado junto a sujeitos específicos, que passaram pelo processo de escolarização e estão inseridos em um cenário particular de uso da língua: a instituição escolar. Sendo assim, nesta parte nos propomos apresentar o município de Barra do Bugres, a escola Guiomar de Campos Miranda e, por fim, os alunos envolvidos em nosso projeto.

### 1.1 Uma cidade, algumas histórias

Às margens do Rio Bugres, no ponto em que suas águas se misturam às turvas do Rio Paraguai, na região Sudoeste do estado de Mato Grosso, está Barra do Bugres. O professor Jovino S. Ramos, cacerense que se estabeleceu em Barra do Bugres, interessado em saber sobre a história do local e receoso de que ela se perdesse, reuniu alguns documentos e ouviu vários moradores dos mais antigos, publicando o resultado de suas pesquisas em algumas obras independentes (RAMOS, 1991, 1998) que servem até hoje como referência àqueles que buscam saber um pouco mais sobre a formação do local.

De acordo com Orlandi,

[...] a cidade se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, cidadão, com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados. (ORLANDI, 2016, p. 200)

A cidade, concebida desse modo é vista, portanto, enquanto espaço histórico, social e significativo, o que desloca e amplia seu sentido, que passa a ser compreendido como elemento determinante das práticas discursivas que ali circulam.

Na tentativa de compreendermos a história de constituição da localidade de Barra do Bugres e, por consequência, seus moradores, faremos uma narrativa discursiva (PFEIFFER, 2007)<sup>1</sup> com base em alguns documentos consultados, mas sobretudo nas obras do professor Jovino Ramos (*op. cit.*), as quais estão disponibilizadas exclusivamente na Biblioteca Municipal, haja vista não conterem registro junto à Biblioteca Nacional.

Figura 1 - Vista aérea de Barra do Bugres



Fonte: BARRA DO BUGRES, [S.d.]

---

<sup>1</sup> Compreendemos a partir de Pfeiffer (2007, p. 19), a narrativa discursiva como uma costura analítica entre vários documentos, reunidos pelo pesquisador, que formam um determinado arquivo sobre um tema; no nosso caso específico, documentos que significam a cidade de Barra do Bugres, MT.

De acordo com Ramos (1991), os primeiros forasteiros chegaram no ano de 1879, vindos da capital da então Província de Mato Grosso, Cuiabá, em busca de novas possibilidades lucrativas. Até então, apenas alguns indígenas, sobretudo da etnia Umutina, circulavam por estes lados e para os que por aqui se aventuraram, o Rio Paraguai era a única estrada conhecida, sendo que até 1943 o local era apenas uma extensão do território de Cáceres.

Em pouco tempo os primeiros moradores descobriram nestas terras a lucrativa exploração da ipecacuanha (*Cephaelis ipecacuanha*), mais popularmente conhecida como poaia, que servia aos interesses da indústria farmacêutica para a produção de alcaloides. Nessa época, Barra do Bugres, ou melhor, Povoação de Barra do Rio dos Bugres, escoava a poaia através de barcos que desciam o Paraguai em direção a Cáceres, para depois a carga chegar a Corumbá, MS, de onde a produção era exportada.

O desenvolvimento da localidade foi lento e muito difícil. Já na ocasião os poucos comerciantes passaram a controlar a entrada de alimentos, barrando a formação de novos comércios e impedindo desse modo a chamada livre concorrência de modo a manterem domínio sobre os poaeiros, como eram chamados os colhedores da poaia, podendo cobrar preços abusivos sobre seus produtos e assim obterem mais lucros.

Um fato considerado muito importante pelos moradores locais foi a passagem da Coluna Prestes em 20 de novembro de 1926, o que deixou um saldo de 15 moradores locais mortos pelos revoltosos, além de casas e comércios saqueados e incendiados. Para lembrar esse triste episódio, a cidade levantou, às margens do Rio Paraguai, no ponto do enfrentamento, um monumento em homenagem a seus heróis, cujos nomes estão registrados nos livros do professor Jovino (RAMOS, 1991, 1998), ainda que em alguns casos só se soubesse o apelido do combatente morto.

Apesar desse quadro de exploração e ataque, a grande procura pela poaia trouxe famílias inteiras para a região, vindas de algumas cidades mato-grossenses e que se estabeleceram de início no que hoje é a zona rural do município; essa migração contribuiu para o povoamento da localidade e para a emancipação e subsequente elevação do distrito à categoria de cidade em 19 de abril de 1944.

Juntamente com a exploração da poaia havia grande extração de madeira, cujas toras eram lançadas ao Rio Paraguai e levadas pela força da correnteza até Cáceres (RAMOS, 1991, p. 218). Após esse primeiro ciclo extrativista, entendido como o mais importante para a ocupação do local, seguiram-se outros como o da borracha, devido aos seringais nativos, e o da cana-de-açúcar, que se estende até os dias atuais, ocupando grandes áreas do entorno da cidade. As fazendas produtivas são as fornecedoras de matéria-prima para a mais importante indústria

sucroalcooleira da região, o Grupo Barralcool S/A, instalada em 1980 e responsável pela maioria dos empregos diretos e indiretos da cidade.

Dentre os trabalhadores ligados a essa indústria estão muitos dos pais de nossos alunos da escola Guiomar e até alguns discentes que lá fazem estágio. A empresa se destaca no cenário municipal pela geração de empregos e também pelas ações que mobiliza na região, como cursos de capacitação, programas de incentivo ao primeiro emprego e ações comunitárias. Há também investimentos na área da educação, como reformas de escolas e a manutenção de uma associação de assistência social conhecida como Projeto Doce Vida, que atende cerca de 200 crianças com cursos de dança, música, esportes, informática, culinária, artes e outros (GRUPO BARRALCOOL, [2017?]).

## 1.2 Ambiência para a prática pedagógica

A cidade de Barra do Bugres é cortada pela rodovia MT 343, sendo que do lado direito, sentido Cuiabá x Tangará da Serra, está o centro e bairros mais nobres, enquanto que do lado esquerdo da rodovia está o bairro mais populoso, o Maracanã, que é dividido em diversas vilas e conjuntos habitacionais, dentre os quais está a Cohab João Cristante, cujos moradores são, em sua maioria, pessoas de renda mínima a média (BARRA DO BUGRES, 2017a) e onde está instalada a Escola Municipal Guiomar de Campos Miranda .

Figura 2 - Frente da Escola Guiomar



Fonte: Registrada pela autora.

Lançamos um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) (BARRA DO BUGRES, 2017a) da escola na tentativa de compreendermos como se deu a fundação da Escola Guiomar.

Antes, porém, precisamos registrar que ao tratarmos desse documento, não poderemos identificar com exatidão as páginas de onde os trechos foram extraídos, haja vista que ele não está paginado.

O PPP traz poucas informações sobre a criação dessa unidade escolar. Conforme Di Renzo (2012, p. 20), “podemos pensar que a História se constitui, se define, também, por aquilo que ela exclui [e] é revisitando tanto a memória constituída quanto uma memória apagada – na medida do possível – que pretendemos compreender nossa história.”

Desse modo, diante da história silenciada ou esquecida pelo PPP, consideramos interessante buscar essa confluência entre história e memória através de um conversa com a primeira diretora da escola Guiomar, professora Terezinha Laudemia Florindo, na busca de conhecermos outro olhar sobre a fundação daquela unidade escolar. Cabe registrar que não aspiramos aqui a construção de uma verdade sobre o passado, mas uma representação dos fatos ocorrido à época, já que “o reconhecimento da lembrança memorialística atribui à evocação um ‘efeito de verdade’ (JATAHY, 2005, p. 2).

Assim como consta no PPP, a professora Terezinha afirma que nas décadas de 1980 e 1990 a cidade teve grande crescimento populacional, fato que está diretamente ligado ao cultivo da cana-de-açúcar e à produção de seus derivados, que atraíram muitos trabalhadores advindos de diversas regiões do estado de Mato Grosso e até do Nordeste. Esse crescimento foi o responsável pela criação dos novos conjuntos habitacionais no bairro Maracanã.

A população passou a exigir do então prefeito Raimundo Nonato de Abreu Sobrinho (1989-1992) um local onde as crianças pudessem ficar enquanto seus pais trabalhavam na lavoura. Foi assim que surgiram duas novas construções, em terrenos amplos, sendo uma na Cohab João Cristante e outra na Cohab São Raimundo, esta construída do lado direito e aquela do lado esquerdo da rodovia que mencionamos anteriormente. Ambas construções possuíam seis salas de aula e foram pensadas inicialmente para abrigar centros sociais que, aos moldes dos antigos centros comunitários, ofereceriam cursos e oficinas. Mesmo após a conclusão das obras, o projeto desses centros, de cujo planejamento a professora Terezinha também participou, nunca saiu do papel e ficou estagnado até que a próxima gestão municipal, do prefeito Agostinho Sansão (1993-1996), decretou novo uso para aqueles locais.

Na ocasião, aliado ao crescimento da indústria ou por causa dele, a Unemat procurou instalar-se na cidade, trazendo um núcleo de ensino no ano de 1994 (ZATTAR, 2008), o que corroborou para a urbanização local. Foi assim que a estrutura da Cohab São Raimundo foi cedida para a instalação da instituição. A entrevistada lembra que na época os moradores da cidade diziam “*analise Barra do Bugres antes da vinda da Unemat e após a vinda da Unemat*”

para se referirem ao fato de que a chegada da universidade atraiu desenvolvimento e investimentos em infraestrutura urbana, além de crescimento populacional.

Nessa direção, para aproveitamento da estrutura que deveria ter abrigado o outro centro social, a da Cohab João Cristante, através da Lei 964/94 decretou-se que o local passaria a abrigar uma nova escola pública municipal para atender alunos da 1ª a 4ª série (atuais 2º ao 5º ano), a qual receberia o nome de Escola Municipal Guiomar de Campos Miranda.

A escolha do nome se deu em homenagem à professora Guiomar de Campos Miranda, oriunda de Rosário Oeste, MT e que se transferira para Barra do Bugres por volta de 1938 por conta dos negócios de seu esposo, um importante negociador de poaia.

O PPP, ao relatar essa parte da história da escola, pouco fala da atuação da professora Guiomar na área da educação, trazendo mais riqueza de informações no que se refere ao seu papel no cenário político municipal. Podemos compreender que a homenagem recorta como memorável o passado político e não pedagógico, considerando a sua passagem pela política local, já que após ser eleita vereadora em 1950, assumiu a presidência da Câmara Municipal e, posteriormente, a Prefeitura, fato que a fez entrar para a história como a primeira mulher a exercer o cargo de chefe do Poder Executivo Municipal no estado de Mato Grosso. Outra marca deixada pela homenageada, ocorreu ao efetuar a primeira reforma agrária no estado, quando loteou e distribuiu para pessoas de baixa renda uma área de 1.000 hectares nos arredores da cidade para que os contemplados se tornassem pequenos produtores rurais, sobretudo para a exploração da poaia.

De acordo com Di Renzo (2012, p. 60), “fundar uma escola significa intervir no espaço público uma vez que compete à Instituição Escolar a (en)formação do sujeito cidadão”, ou seja, essa interferência, a depender dos fins para os quais foi criada, trará em suas paredes as marcas da fôrma com a qual se queira “moldar” esse sujeito.

A professora Terezinha salienta que, em sua opinião, o prédio que abriga a escola Guiomar não foi pensado para ser uma escola; não houve um planejamento prévio para atender crianças no local, nenhuma estrutura pedagógica foi pensada, por isso a ausência de banheiros infantis ou área de recreação adequados. Essa situação nos remete a Pfeiffer quando diz que “a escola deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua” (PFEIFFER, 2011, p. 241), não apenas em termos físicos, estruturais, mas sobretudo pedagógicos e humanos, o que nos leva a concordar com Di Renzo (*op. cit.*, p. 78), quando diz que “a forma como se organiza a escola é a forma como se organiza a sociedade e os cidadãos, a construção de identidade e a *vocação*”.

Tais reflexões nos trazem à memória diversos fatos que presenciamos durante todo o tempo em que estivemos envolvidos com essa unidade escolar, os quais serão explicitados inicialmente mais adiante neste primeiro capítulo e um pouco mais demoradamente no próximo, pois “ao fazer esse percurso histórico, detectamos pistas e rastros deixados pela própria história e seus efeitos na consumação dos seus projetos.” (DI RENZO, 2012, p. 111)

Retornando ao momento de sua fundação, de início essa nova unidade escolar, com suas seis salas de aula, recebeu 156 alunos, em geral filhos de cortadores de cana, de outros trabalhadores braçais da lavoura ou ainda antigos moradores da zona rural que migraram para a cidade em busca de trabalho. Ainda por decreto, como à época não havia eleição para a direção escolar, a professora Terezinha Florindo tornou-se a primeira diretora da nova escola da cidade, ficando no cargo por apenas seis meses, até sua nomeação para compor novo posto na Prefeitura.

Apesar do pouco tempo de sua gestão, nossa entrevistada faz questão de lembrar que foi sob sua administração que a escola recebeu a primeira ampliação no sentido de se dar ares de escola ao prédio, assim, criou-se a biblioteca e um pequeno laboratório de informática. Nesse tempo, salienta, uma das maiores dificuldades encontradas era na administração da merenda escolar, enlatados insuficientes para atender às necessidades alimentares dos alunos. Uma equipe da escola costumava percorrer o comércio local em busca de doações para reforçar a alimentação das crianças e “*era comum receber ossos cortados ou ovos pra reforçar a merenda*”.

Outro fator que exigia grande esforço para a gestão era o de fazer com que os alunos permanecessem na escola, pois como a maioria era de filhos de cortadores de cana, passavam o dia à mercê das próprias vontades, cabendo-lhes, sem qualquer acompanhamento, dirigir-se à escola e retornar para casa. Ela ressalta que aqueles alunos não tinham apenas carência alimentar, mas também afetiva. Diante disso, muitas vezes se dirigiu, juntamente com outra professora à casa de alunos, fosse quando eles não compareciam às aulas, fosse para fazer um acompanhamento de suas vidas e o quadro com o qual se deparavam era de muito privação, pois os pais saíam para a lavoura e os filhos ficavam sós, cuidando uns dos outros, tendo apenas, quando muito, uma panela com arroz e feijão para almoçar.

A curta duração de seu mandato se deu por conta de um convite do prefeito para que ela integrasse uma equipe de planejamento educacional, sendo mais tarde convidada a assumir a Secretaria Municipal de Educação. Apesar de seus esforços na área, a demanda por vagas naquela escola era cada vez maior, o que resultou na expansão do número de salas anos mais tarde.

Na atualidade, a escola Guiomar é a única da rede pública municipal a oferecer as séries do Ensino Fundamental (EF) II, que vai do 6º ao 9º ano; daí sua grande importância no cenário educativo municipal e conta com uma estrutura um tanto quanto diferenciada daquela de quando teve início. Possui onze salas de aula, uma biblioteca, uma sala para a secretaria escolar e direção, uma para a coordenação pedagógica e outra para os professores, apenas dois banheiros para os estudantes (um masculino e um feminino), mesmo número de há 23 anos quando da fundação, um laboratório de informática com 22 computadores, uma cozinha, um refeitório e uma quadra de esportes coberta.

A escola atende a alunos oriundos tanto da zona urbana quanto rural, distribuídos em vinte e uma turmas que vão do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando no período matutino e vespertino. Devido à grande procura por vagas, criou-se uma extensão com catorze turmas para atender aos alunos da Educação Infantil, a qual funciona nas instalações do SOS Criança na zona urbana da cidade. No total, entre a unidade sede e a extensão, em 2017, a escola matriculou 975 alunos e conta com 46 professores, sendo que 21 deles são contratados temporariamente.

O terreno onde a escola está instalada é consideravelmente amplo, no entanto, nota-se que a estrutura física foi se emoldurando de forma desorganizada, o que, se não impede, ao menos dificulta a ampliação e melhor adequação física. De acordo com o que pudemos apurar em conversa com outro ex-diretor da escola, o professor Juvenor Arriola (2004-2007 e 2013-2015), de início a área era ainda maior, porém, por falta de delimitação específica, cerca de 1/3 do terreno original foi sendo habitado por famílias que ocuparam parte da lateral e dos fundos do que fora cedido inicialmente.

Apesar do aumento da estrutura física dentro do espaço restante, observa-se que ainda há muito a ser feito, pois as salas de aula são lotadas, já que a atual estrutura não comporta a demanda; os aparelhos de ar condicionado só podem ser ligados em momentos muito específicos, pois o barulho que produzem impede aqueles alunos que se sentam mais ao fundo de ouvir o que está sendo ministrado e em dias de chuva algumas salas alagam e os discentes são dispensados para suas casas. Além disso, dos 22 computadores existentes no laboratório de informática, apenas 6 estão funcionando, número insuficiente para a necessidade dos discentes e a quadra de esportes está interditada por questões sanitárias, já que tornou-se ninho de pombos, o que significa dizer que as aulas de educação física têm se limitado às questões teóricas.

O PPP (BARRA DO BUGRES, 2017a) traz um quadro com as necessidades estruturais da escola, entendendo que a prioridade seria dada à ampliação da cozinha, a qual deveria ser

realizada a curto prazo, porém, durante o ano de 2017 não observamos qualquer movimento no sentido de atender a essa necessidade. As demais, que devem ser resolvidas a médio prazo segundo o planejamento, contemplariam a construção de um auditório, ampliação do refeitório, criação de uma sala para a direção e a designação de um espaço para a educação física dos anos iniciais, no entanto, nenhuma ação pôde ser observada nessas direções também.

Os problemas de espaço físico se refletem, fatalmente, nas questões pedagógicas, pois para um trabalho com filmes e/ou músicas, por exemplo, os professores não têm à disposição uma sala com recursos multimídia, desse modo, os filmes são exibidos em sala de aula, reproduzidos nos quadros, o que prejudica o trabalho devido à acústica ruim do lugar e a ausência de cortinas para escurecer o ambiente. Essas condições de produção nos levaram, por exemplo, a propor um outro espaço para realização de uma das fases do nosso projeto de intervenção.

A sala de professores é bastante desorganizada, com livros e materiais dispostos em vários pontos do local, o que provoca poluição visual. Nesse ambiente há apenas dois computadores, porém somente um está funcionando e as duas impressoras que tínhamos à disposição no início do ano já não funcionam mais, ou seja, ou os professores se revezam no uso do único *datashow* disponível, ou imprimem as atividades através dos próprios meios, ou ainda, como é mais comum acontecer, ficam limitados ao uso do livro didático. Nós optamos pelas duas primeiras alternativas.

Todo esses entraves dificultam e até desestimulam o fazer pedagógico, pois “o modo como se dispõe o espaço é uma maneira de configurar sujeitos em suas relações, em suma, de significá-los.” (ORLANDI, 2016, p. 199) e é possível que isso tenha se refletido no trabalho dos demais docentes, pois notamos que à medida em que aumentavam os problemas materiais, as conversas entre os professores sobre possibilidades de novos trabalhos, novos projetos, seguiam em sentido oposto, afetando inclusive projetos planejados desde o início do ano letivo.

Sendo espaço público, a escola pode ser vista como passível de interpretação, desse modo, ela é “condição de produção de sentidos por sujeitos e para sujeitos, espaço material atravessado pelo simbólico, pelo histórico, pelo político.” (NUNES, 2011, p. 40), o que significa dizer que o que acontece nesse espaço sugere versões e, conseqüentemente, gestos de interpretação.

Uma das iniciativas a que mais se deu visibilidade durante a Semana Pedagógica na escola, no início do ano letivo, foi o projeto *Trilha da Leitura*, planejado para ser

[...] uma iniciativa para apoiar o trabalho dos professores com a leitura por meio de um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o

trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade. Os materiais do projeto contribuem para a meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, conforme o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e no 6º ao 9º ano aprimorar a escrita e desenvolver a leitura significativa dos alunos. (BARRA DO BUGRES, 2017a)

De acordo com esse documento, o projeto foi pensado para envolver todas as áreas, todos os professores e todos os alunos e tinha como foco um trabalho interdisciplinar com a leitura e a escrita, cujos resultados seriam socializados ao final do primeiro semestre letivo. O texto contido no PPP não apresenta maiores detalhes sobre como esse projeto seria posto em prática, pois ao mencionar que consistiria em um “conjunto de materiais elaborados” (Ibid.), supõe-se a existência de um trabalho anterior, um anexo ao PPP, planejado por equipe pedagógica designada especificamente para elaboração desses *instrumentos* que serviriam de apoio ao trabalho docente. O documento também não explicita o que a equipe pedagógica elaboradora da proposta entende por *leitura significativa*.

Na apresentação da proposta pela Coordenação Pedagógica na primeira semana do ano letivo, salientou-se que a escola disponibilizaria todos os meios possíveis para que, ao final, cada turma, cada professor, pudesse apresentar à comunidade algum produto como resultado dos trabalhos, fossem apresentações orais, escritas, pinturas ou danças. Vale registrar que não ficou claro, naquele momento, ao menos para nós, quais eram esses meios possíveis; tampouco os demais professores levantaram qualquer questionamento a esse respeito.

Imediatamente após essa reunião, tratamos de procurar alguns professores na tentativa de pensarmos em atividades que contemplassem os dois projetos, o nosso e o da escola, no entanto, por ser ainda o início do ano letivo, os professores não tinham um planejamento de trabalho concluído, então não foi possível uma ação conjunta naquele momento.

Durante o ano letivo pouco ouvimos falar sobre trabalhos relativos a esse projeto. Ainda assim, dia 14 de julho de 2017 houve um evento para sua socialização e conclusão, tendo como convidados toda a comunidade escolar, além de alunos, professores e coordenadores pedagógicos de outras escolas municipais e estaduais.

Sobre esse momento, podemos dizer apenas que o evento não correspondeu às expectativas que tínhamos, tendo por base o que havia sido proposto, pois foram pouquíssimas as apresentações, a escola não estava decorada, como é comum acontecer nessas ocasiões e notamos que a maioria dos pais dos alunos não compareceu à escola, provavelmente porque as atividades foram realizadas em dia útil e em horário comercial.

A ideia inicial era a de que a socialização de nosso produto final se conciliasse com esse evento, no entanto, como houve alguns atrasos na produção de nosso livro, conforme explicitaremos melhor no último capítulo, isso não foi possível, mas aproveitamos a oportunidade para dar visibilidade aos trabalhos que vínhamos realizando e montamos, no corredor principal, um mural (Figura 3) contendo fotos e outros materiais com os quais havíamos trabalhado até então.

Figura 3 - Mural de socialização do projeto



Fonte: Elaborada pela autora

A elaboração do mural do nosso projeto deu visibilidade ao trabalho e recebemos muitos elogios de pessoas que demonstravam interesse em conhecê-lo. No mural, procuramos explicitar um pouco o trajeto percorrido até então, com fotos e legendas dos momentos da intervenção. cremos que essa exposição deu mais crédito ao nosso trabalho, sobretudo por parte da direção e da coordenação pedagógica da escola, bem como pela secretária de educação do município, que viram naquilo que estávamos desenvolvendo a oportunidade de se incentivar outros professores a desenvolverem novas ideias de trabalho.

Na mesma direção, notamos que os alunos com os quais desenvolvemos o projeto, e sobre os quais falaremos na sequência, sentiram-se representados naquele mural, observaram suas fotos e as dos colegas, tecendo comentários alegres com alunos de outras turmas.

### 1.3 Os sujeitos da/na prática pedagógica

Desde que iniciamos nossa vida docente oficial, a partir do ano de 2010, sempre trabalhamos junto a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O trabalho com essa faixa etária se deu ao acaso, sempre atendendo às necessidades das escolas em que lecionamos.

Ao passar a residir na cidade de Barra do Bugres e tendo em mãos a tarefa de pensar um projeto de intervenção com alunos que estivessem entre esses anos e com os quais não tínhamos contato até então, optamos trabalhar com a turma do 9º ano. A escolha deu-se, primeiramente, pelo fato de que essa turma vinha sendo alvo de muitas críticas por parte de outros professores, que sempre comentavam as dificuldades daqueles discentes com leitura e interpretação de textos. Assim, pelo processo de antecipação (PÊCHEUX, [1969] 1997a), e pelo imaginário que construímos dos alunos, pensamos em desenvolver uma proposta cujo tema pudesse interessá-los. Desse modo, ainda no ano de 2016, passamos a acompanhar a turma do então 8º ano matutino, ou seja, aqueles que em 2017, salvo poucas alterações, deveriam compor a turma do 9º ano matutino.

As aulas de Língua Portuguesa que tivemos oportunidade de acompanhar foram todas baseadas no livro didático adotado pela escola. Em geral, a professora indicava o número da página, os alunos realizavam a atividade e depois a professora corrigia as respostas, explicando o conteúdo à medida em que fazia essas correções e oportunizando ao aluno o desespero entre apagar as respostas que ele dera para anotar aquelas ditadas pela professora. Como atividade para casa, os alunos deveriam ler um número determinado de páginas e resolver um número também determinado de questões, as quais seriam, aos moldes do exemplo anterior, *trabalhadas* na aula posterior.

Observamos que esses jovens mantinham-se, em todas as oportunidades que acompanhamos as aulas, à superfície do texto e buscando sempre o sentido estabilizado dado pelo autor ou estabelecido pelo professor, sobretudo porque na maioria das vezes suas respostas não eram ouvidas, menos ainda discutidas, em uma típica representação de que “os sentidos que circulam na escola são os determinados pelo professor, que ocupa a posição de representante da ciência, detentor do saber e da verdade” (HASHIGUTI, 2009, p. 23). Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa apagam as interpretações dos alunos para dar lugar às respostas oferecidas pelo livro didático.

Esse leitor, portanto, é aquele que “se esforça para criar sentido, para compreender as intenções e os objetivos do autor, para tornar o texto coerente, a partir da materialidade linguística” (NUNES, 1994, p. 15), ou seja, desconsideram-se as condições sócio históricas em que esse sujeito da leitura se insere, quer dizer, a leitura é vista puramente como ato de interação

entre dois sujeitos intencionais, diferentemente do que ocorre quando a leitura se dá na perspectiva discursiva, na qual

O que se tem, com a remissão dos discursos a suas condições de produção, é a possibilidade de pensar sua referência a uma ou outra formação discursiva, observar a construção das posições enunciativas, a constituição ao mesmo tempo do sujeito e do sentido, as relações que se estabelecem no complexo das formações discursivas, os funcionamentos dos grupos sociais, das instituições, o consumo e a circulação dos discursos. (NUNES, 1994, p. 27)

A respeito das formações discursivas de que fala o autor nesse trecho, trataremos mais adequadamente no próximo capítulo, mas por hora podemos adiantar que essas formações estão diretamente relacionadas às determinações ideológicas na produção dos sentidos, o que se dá porque

O aluno ocupa a posição de sujeito-leitor do lugar social daquele que recebe, pela ação do professor, textos a serem lidos/interpretados/compreendidos, em um funcionamento tal que o professor, constituído pelas evidências de que exerce domínio sobre o aluno, e de que “controla” os sentidos, algumas vezes, desconsidera o efeito-leitor. (VENTURINI, 2011, p. 160)

O efeito-leitor são os efeitos de sentido entre locutores (por exemplo, leitor e autor) a partir de uma posição discursiva, ou seja, esse sujeito, na posição discursiva de aluno produz determinados sentidos sobre o texto.

Sendo assim, a turma para/com a qual planejamos e executamos nosso projeto contava inicialmente com 38 jovens, com uma média de 14 anos de idade, pertencentes a famílias de baixa renda e cujos pais são trabalhadores diretos ou indiretos da indústria de açúcar e álcool ou do frigorífico, localizados nas imediações da cidade.

Com o passar dos meses de execução do projeto, após algumas inserções de novos alunos e saída de outros, chegamos ao final dos trabalhos com 36 discentes na turma, número nada diferente das outras turmas de EF daquela escola. Vale registrar que a maioria desses alunos frequenta a Escola Guiomar desde o primeiro ano, sobretudo porque residem em seu entorno, ou seja, não conhecem outra realidade escolar, não sabem das dinâmicas de outras instituições de ensino.

Figura 4 - Alunos do 9º A



Fonte: Registrada pela autora

Historicizando esses acontecimentos, desde o princípio deste capítulo até aqui, percebe-se que a escolarização dos filhos dos trabalhadores é feita em um ambiente que não foi pensado para ensinar, não oferece aos discentes um espaço adequado para uma prática pedagógica significativa, capaz de promover mudanças nas condições de produção desses sujeitos e não apenas por conta da sua estrutura adaptada e em alguns pontos, inadequada, como bem ressaltou a professora Terezinha Florindo, mas também pela predominância de uma apatia pedagógica sistêmica. Trata-se, a nosso ver, apenas de um local onde deixar as crianças de modo a garantir que os trabalhadores executem com tranquilidade suas tarefas na lavoura, no comércio ou na indústria<sup>2</sup>.

A partir, então, do que observamos nas aulas de Língua Portuguesa e daquele ambiente escolar como um todo, passamos a refletir se poderíamos dizer que naquele espaço haveria, de fato, prática de leitura e qual o sentido de leitura ali posto.

Nessa direção, Di Renzo esclarece que:

Se nos debruçarmos sobre os diversos sentidos que os termos ‘escola’ e ‘educação’ produzem no cruzamento com os objetivos a que se destinam, percebemos o quanto os sentidos, histórico e ideologicamente construídos, resultaram num imaginário de que a escola é um instrumento que possibilita a condição de mudança de vida: “vai-se para a escola para aprender a ler e escrever, para conseguir emprego”. Ou seja, produziu-se a naturalização de

<sup>2</sup> Dada a impossibilidade de maior discussão sobre esse ponto para que não nos desviemos de nossos objetivos neste trabalho, nos propomos a fazê-lo em um trabalho futuro.

uma política de civilização que se apresenta para o indivíduo mais do que natural, mas como dever, obrigação. Ao naturalizar a relação com a escola, apaga-se o efeito do político que se apresenta sob a forma de neutralidade na formulação das políticas públicas. (DI RENZO, 2012, p. 134)

Ou seja, somos levados a admitir que ao propormos um trabalho diante dessas condições de produção, criamos, em princípio, que, de algum modo, poderíamos interferir nesse processo histórico, pois não temos como nos despir da posição-sujeito professor, que é moldado no sentido de crer que a educação é “o veículo que transportará a sociedade do atraso para a era da modernização, pela positivização dos sujeitos como condição para o progresso” (Ibid., p. 123). Com base nisso, passamos a compreender que a inquietude, o incômodo que o quadro exposto nos causou tem por base um imaginário de escola como redentora de processos históricos de exploração, e não cabe a nós, sozinhos, resolver, mas cujo movimento em outra direção pode sim, começar em/por nós.

## 2. PENSAR UMA PRÁTICA, HABITAR UMA TEORIA: TRAJETÓRIA PARA COMPOSIÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

Longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista,  
diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.  
(Saussure)

A partir de nossa entrada no Mestrado e as conseqüentes provocações causadas pelos estudos em Análise de Discurso (AD), de vertente francesa, passamos a refletir sobre as aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com o texto e o posicionamento de professores diante das leituras apresentadas pelos alunos.

Como o trabalho com a língua com o qual estávamos habituados já não nos bastava mais, fez-se imperioso refletirmos sobre o funcionamento da linguagem, havendo a necessidade de nos inscrevermos em uma nova concepção de língua. Assim, passamos a habitar um campo teórico, o da AD, com o intuito de “compreender discursivamente o modo de funcionamento do languageiro na história e nos sujeitos em seus processos de produção de sentidos.” (MARIANI; MOURA; MEDEIROS, 2011, p. 294), conclamando movimentos que nos permitisse embrenhar em reflexões teóricas que reverberassem gestos na atividade docente, pois do analista de discurso “se espera que consiga interpretar vieses específicos do funcionamento da memória discursiva que permitam compreender os processos sempre complexos para dar-lhes visibilidade e para orientar práticas, reorganizando as formas de se trabalhar.” (CELADA; PAYER, 2016, p. 18-19).

Essa reorganização das formas de se trabalhar a linguagem, significa, entre outras coisas, abandonar as velhas roupas moldadas por práticas equivocadas, como a de não considerar outras possibilidades de leitura para um texto, a história de leituras dos alunos, ou ainda, de ancorar nossas aulas em um livro ou manual.

Repensar nossa constituição como docente exigiu, portanto, uma nova roupagem e passamos a considerar os detalhes significantes, que como veremos nas análises apresentadas no próximo capítulo, podem conter gestos<sup>3</sup> de autoria, mas que antes dessa nossa experiência, eram eliminados por não estarem de acordo com as regras do bem escrever.

Movidos, portanto, pelas inquietações provocadas por esse campo de estudos que “reterritorializa conceitos de outros campos do saber [...] e incorpora o político, o ideológico e o conceito de inconsciente como um dos aspectos centrais para tratar da questão do sujeito”

---

<sup>3</sup> Pêcheux ([1969]1997a) define gestos como atos no nível do simbólico que intervêm no mundo, produzindo efeitos de (des)(re)organização.

(MARIANI; MOURA; MEDEIROS, 2011, p. 295), passamos a questionar concepções pré-construídas que, já arraigadas, determinavam nosso fazer pedagógico por parecerem bem estruturadas, mas que aos poucos foram nos parecendo frágeis e carentes de sentido. Isso porque a partir desse lugar teórico mudou, principalmente, o modo de concebermos a língua e o sujeito.

A língua, para a AD, não é fechada, não é transparente, não é una, dada a sua incompletude, ou seja,

para a teoria do discurso a língua tem sua unidade, sua própria ordem, com a diferença que não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada: a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. [...] o lugar da falha e a incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível. Daí a diferença, a mudança, o equívoco. (ORLANDI, 2009, p. 12)

Vista desse modo, a língua não é compreendida como um sistema através do qual os sentidos estão à mostra, mas onde são produzidos a partir da relação entre língua e sujeitos, os quais são atravessados pela ideologia e estão inscritos em processos históricos, o que significa também dizer que, concebida assim, a língua não é um sistema fechado, mas lugar onde convergem aspectos sociais, linguísticos e ideológicos.

Tendo isso em mente, passamos então à elaboração de um projeto de intervenção, o que significa, entre outras coisas, e dentro do possível, prever suas etapas e definir seus objetivos. Antes, porém, pensamos que elaborar um projeto significa também, ou sobretudo, lançar um olhar sobre os sujeitos envolvidos nesse processo e sobre as condições de produção em que esse trabalho se desenvolverá.

Quando nos referimos a sujeitos consideramos não apenas os alunos, mas também os professores, em um movimento de correlação de aprendizado, uma vez que se um dos objetivos da proposta era o de deslocamento e ressignificação da prática pedagógica, a partir do domínio da AD, deveríamos de antemão abandonar a imagem do professor como detentor de um conhecimento e do aluno como simples receptáculo desse saber.

Ao longo da elaboração da proposta, passamos a compreender que a questão do ensino está diretamente relacionada ao tipo de discurso produzido no interior do ambiente escolar. Orlandi (2011, 2012a) parte da dinâmica das condições de produção dos discursos para caracterizá-los em três tipos básicos: o lúdico, o polêmico e o autoritário, a depender de sua relação com a polissemia e a paráfrase (a possibilidade ou não de vários sentidos), bem como da “interação (a reversibilidade, a troca de papéis ou de estatutos entre interlocutores)” (ORLANDI, 2012a, p. 32), ou seja, um discurso pode ser compreendido como sendo de um ou

outro tipo, embora não de forma categórica, a depender da posição de seus interlocutores e/ou do controle que cada qual exerce sobre o sentido daquilo que está em cena.

Podemos dizer então que as formas discursivas constitutivas do discurso produzido no ambiente escolar podem ser tanto de um tipo quanto de outro, mas o que tem predominado é o autoritário, aquele que

tende para a paráfrase (o mesmo) e em que se procura conter a reversibilidade (há um agente único: a reversibilidade tende a zero), em que a polissemia é contida (procura-se impor um só sentido) e em que o objeto do discurso (seu referente) fica dominado pelo próprio dizer (o objeto praticamente desaparece). (ORLANDI, 2012a, p. 32)

Entendemos que se tratam, portanto, não de atitudes autoritárias, mas de formas discursivas autoritárias (GALLO, 2012), ou seja, que tendem para uma única interpretação. Significa dizer que o discurso que circula no ambiente escolar, ao se constituir no interior de um discurso autoritário, legitima e hierarquiza os dizeres, determinando a quem cabe o papel de interpretar (livro didático/autor/professor) e a quem cabe o papel de se apropriar dessa interpretação (aluno). Portanto, o que circula na escola é o Discurso Pedagógico (DP), definido como

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função. (ORLANDI, 2011, p. 28)

Assim, naquela situação que nos inquietava, o professor ou o manual adotado ocupam a posição de agente único, dono do dizer, e o sentido do texto é controlado e imposto aos alunos, o que distancia, dificulta ou mesmo impossibilita a instalação de um discurso polêmico, próprio de uma sociedade crítica (Ibid.), discurso que se caracteriza por equilibrar, ainda que de forma tensa, a polissemia e a paráfrase e em que os interlocutores disputam a reversibilidade, não havendo, portanto, um agente único. No discurso polêmico, os sentidos podem ser vários, mas não qualquer um, logo, não é o sentido que recebe controle, mas a polissemia, pois visto dessa maneira o sentido é uma questão aberta, enquanto que o espaço do simbólico “é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível.” (Id. Ibid., p. 18)

Para nos propormos a qualquer movimento que significasse mudança de um tipo de discurso para outro, procurando instalar o discurso polêmico, fazia-se necessário que os alunos também compreendessem o funcionamento da língua na sociedade, entendendo que as práticas de linguagem significam pelas relações que estabelecem entre diferentes discursos na história.

Em face disso, concordamos com Gallo (2012) quando diz que nosso trabalho enquanto educadores deve propiciar a esses alunos a transposição de fronteiras simbólicas para que “cheguemos a lugares discursivos que não conseguiriam sem esse trabalho sobre a interpretação.” (Ibid., p. 54).

Nesse sentido, a questão motora foi: como trabalhar a leitura na escola de modo a formar leitores que, frente ao texto, promovam deslizamentos dos sentidos legitimados socialmente, que produzem *efeitos de verdade* e passem a concordar, discordar, contrapor, problematizar aquilo que leem. Para isso, era preciso pensarmos a leitura enquanto *prática discursiva*, que se assim considerada,

leva a analisar o seu processo de produção. Há uma materialidade específica do texto a ler e uma materialidade do acontecimento de ler, que intervêm como fatores determinantes na produção de sentidos na leitura, relacionando o funcionamento do texto com suas condições sócio-históricas de produção e com a memória discursiva a partir da qual significa. (ZOPPI-FONTANA, 1999, p. 52)

Olhar para a leitura como uma prática, significa entendê-la como um processo de produção de sentidos que conchama o sujeito-leitor e as condições de produção em que se dá a sua leitura (Ibid., p. 61). Essas demandas reforçaram nossa inscrição na AD porque nessa perspectiva a leitura é produzida (ORLANDI, 2011, [2001] 2015) em dadas condições, o que desloca o leitor de sua relativa passividade e o faz agente ativo do processo.

Na mesma direção, dentre as diversas funções exercidas pelos sujeitos, procuramos focar na função de autor, uma vez que, de acordo com Orlandi (2011, p. 73), esta é a função “que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc.”, ou seja, a função-autor é a que mais se expõe às coerções sociais.

Notamos também a necessidade de uma análise das condições de produção em que se davam as práticas de linguagem dos alunos, ou seja, o contexto escolar como elemento determinante na produção de autoria, uma vez que

A prática de leitura envolve tanto o sujeito da leitura como as condições sócio-históricas em que ele se insere. Compreende pois desde o tratamento dado aos textos, seja individualmente ou a partir de técnicas institucionalizadas, até a situação econômica e política em jogo. (NUNES, 1994, p. 20)

Considerando, portanto, essas questões, lançamos um olhar sobre os documentos oficiais que norteiam o ensino no município de Barra do Bugres, a saber, o Plano Municipal de Educação (PME) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Guiomar com o intuito de observar como aquilo que dizem tais documentos reverberam ações por parte do docente.

O passo seguinte na construção de nossa proposta foi o de escolher a turma com a qual trabalharíamos, considerando que havia uma limitação, já que a intervenção deveria contemplar uma das séries do EF II, ou seja, alunos que cursavam entre o 6º e o 9º ano. Passamos então por um período de sondagem das turmas dessa fase escolar nos dois períodos, matutino e vespertino, observando o grau de dificuldades, em especial, com relação à leitura. Também consideramos as conversas mantidas com professores das diversas áreas, não apenas de Língua Portuguesa, uma vez que a leitura é uma prática transversal, mobilizada por todas as áreas do conhecimento; bem como conversamos com a Coordenação Pedagógica da escola sobre esses estudantes.

Ao fim desse período de sondagens, análises e observações, optamos por uma turma que na época de execução da proposta estaria no 9º ano, sendo composta, inicialmente, por 38 alunos e cuja maioria era considerada pelos professores e equipe de coordenação como desinteressada e indiferente às questões colocadas em sala. Isso nos instigou ainda mais, pois vinha ao encontro do que pensávamos, não na ilusão de que resolveríamos os problemas de leitura de uma turma em tão pouco tempo, mas como marco inicial de um importante processo, mesmo porque compreendemos com Orlandi que o trabalho com a leitura não deve se restringir

[...] ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas (ORLANDI, 2012a, p. 46).

A partir dessa compreensão, nos propusemos a trabalhar práticas de leitura, do verbal e do não verbal, sobre o tema *beleza*, a partir de diferentes versões da história *A Bela e a Fera* e de outras materialidades que se relacionassem com o tema proposto e/ou com os contos de fadas, buscando a formação de sujeitos que se colocam no lugar de dizer. Para isso, procuramos criar um espaço para diversas materialidades discursivas sobre o tema, com o intuito de desenvolver leituras polissêmicas<sup>4</sup>, de modo que os alunos compreendessem que os sentidos são múltiplos e não únicos, portanto, que se pode atribuir sentidos diferentes a um mesmo texto a depender das condições de produção em que a leitura se realiza.

Além disso, a oferta de uma diversidade de material pretendia formar um arquivo de leitura sobre o tema; arquivo aqui entendido como “[...] um conjunto de textos disponíveis sobre a questão que nos interessa, no qual apareçam representados (embora não de forma exaustiva)

---

<sup>4</sup> Tomadas aqui pela acepção dada por Orlandi (2012a) como a atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

os diversos discursos que intervêm na produção de sentidos” (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 11)<sup>5</sup>.

O passo seguinte do trabalho pretendia dar visibilidade a alguns processos de identificação do sujeito com um padrão de beleza instituído na sociedade, propondo problematizar e desmistificar o discurso do consenso sobre esse tema, já que “[...] a imagem que fazemos de nós mesmos é *construída*, ao longo da vida [...]” (CORACINI, 1999, p. 69, grifo nosso) e se ao analista de discurso cabe expor o olhar do leitor à não transparência do texto (ORLANDI, [2001] 2015), aos professores cabe problematizar os modos de leitura dos alunos, levando-os a

se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso [...] permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (Ibid., p. 7).

A escolha do tema *beleza* se deu a partir do acesso a algumas postagens nas redes sociais, principalmente no *Facebook*. Nelas, notamos diversos discursos sobre aparência física, fosse no sentido de manutenção de um padrão, fosse questionando o que está posto, levantando discussões sobre práticas esportivas, alimentação, diversidade, saúde, bem-estar, intervenções cirúrgicas, dentre outros. Um breve olhar sobre o discurso publicitário e observamos uma regularidade nesse sentido, o que nos chamou a atenção. Olhando mais atentamente para essas formas do discurso, vimos que algumas remetem ao interdiscurso dos contos de fadas, contos que vêm ganhando novas versões pela indústria cinematográfica nos últimos anos.

A partir desse ponto, pensamos que um trabalho sobre como a beleza vem sendo discursivizada em várias materialidades discursivas poderia gerar muitos debates em sala de aula. Assim, procuramos problematizar discursivamente essas questões, buscando novas condições de produção da leitura<sup>6</sup> e propiciando ao aluno a compreensão de que ler é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem, é a possibilidade de interpretar de uma dada posição discursiva.

---

<sup>5</sup> Essa noção de arquivo tem por base o pensamento de M. Pêcheux ([1982] 1994), segundo o qual, em um sentido amplo, diz respeito ao “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.”

<sup>6</sup> Segundo Orlandi (1998), essas condições de produção da leitura consistem no contexto em que essa leitura é feita, seus objetivos, o lugar social ocupado pelo leitor e pelo autor do texto, o tipo de discurso a que o texto pertence e as histórias de leitura, ou seja, as leituras anteriores, tanto do texto quanto do leitor.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que os conteúdos de Língua Portuguesa devam estar diretamente relacionados aos “[...] usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo” (BRASIL, 1998a, p. 40), daí a importância de se abordar os temas transversais e como nossa proposta toca em questões de saúde e até mesmo de autoestima, eis a relevância de um debate dessa natureza em sala de aula.

Interessava-nos, na elaboração e execução desse projeto, um deslocamento de sentido do trabalho pedagógico enquanto mediação, não em colocar a linguagem como mero instrumento, mas como “relação constitutiva, ação que modifica, que transforma.” (ORLANDI, 2011, p. 25). Assim, um trabalho com a linguagem envolve problematização, ponto crucial no desenvolvimento da nossa proposta, pois visava possibilitar aos discentes a observação de outras possibilidades de sentido nas diversas leituras e nos contos de fadas.

Nessa direção, a leitura discursiva pode propiciar um deslocamento na posição-sujeito leitor, desenvolvendo sua compreensão do texto a partir do momento em que se insere no processo constitutivo de leitura, já que a leitura discursiva possibilita ver que, através da língua, o sujeito pode identificar-se com a historicidade de alguns sentidos, mas também que pode contrapor-se a outros (INDURSKY, 2010), não precisa ficar engessado procurando detectar as intenções de quem escreve, tratando apenas da relação do texto com o autor (ORLANDI, 2011). A perspectiva discursiva não estaciona na interpretação, mas

[...] trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (ORLANDI, [2001] 2015, p. 26).

Entendemos como necessário também compreender algumas das relações de poder exercidas em nossa sociedade, o que nos levou a pensar que o discurso midiático, sobretudo os publicitários, poderiam constituir parte de nosso *corpus* como representação de uma dessas formas de poder. O poder, aqui entendido como “uma relação de forças complexa e em contínuo movimento que se manifesta de forma criativa, adaptando suas formas de dominação às diferentes conjunturas históricas.” (IZUEL, 2017, p. 17). Poder que encontra no discurso midiático terreno fértil para atuação, formas sutis (portanto, mais efetivas) de agir sobre e pelo sujeito.

Para a AD, o indivíduo tem diante de si os sentidos que transitam na sociedade e quando esse indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, os vê como naturais. O responsável pela determinação e circulação desses sentidos é, portanto, o funcionamento discursivo da ideologia, forma de atuação do poder que permite a legitimação de sentidos que assumem efeitos de verdade e que são tomados pelos sujeitos como seus, como se fossem deles, dos sujeitos, a origem dos sentidos. O sujeito se vê, portanto, como origem do dizer, fonte primária dos sentidos.

Ao tratar da constituição do sentido, Pêcheux ([1975] 1997b, p. 154, grifo do autor) esclarece que a essa questão “junta-se a questão da constituição do sujeito [...] no interior da própria “tese central”, na figura da *interpelação*.” Para o autor, o sujeito do discurso se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. Orlandi ([2001] 2015), retomando essa questão levantada por Pêcheux, nos lembra a distinção entre as duas formas de esquecimento da qual fala o autor, o número dois, que é da ordem da enunciação, e o esquecimento número um ou ideológico que é da ordem do inconsciente e através do qual “temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando na realidade, retomamos sentidos preexistentes. [...] eles [os sentidos] são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade.” (Ibid., p. 33).

Com base nisso, podemos dizer que o indivíduo é *interpelado* em sujeito pela identificação que estabelece com determinada Formação Discursiva (FD), entendida como

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...].

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: [...] diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, op. cit., p. 160-161, grifo do autor)

Trazendo essa discussão da interpelação do sujeito pela ideologia formulada por Pêcheux (Ibid.) e Orlandi (op. cit.) e procurando compreender o funcionamento do discurso da mídia, Izuel (2017) vai dizer que a mídia se apresenta como um importante agente de poder nesse processo, em face de “[...] sua enorme capacidade de produzir e reproduzir, de forma massiva e sob diferentes formatos (propagandas, novelas, notícias, documentários, etc.)” (Ibid., p. 18) a institucionalização e legitimação de determinados sentidos em detrimento de outros.

Desse modo, pretendíamos expor o olhar dos alunos ao modo como a beleza é discursivizada, pois os estudantes, mas não só eles, são interpelados, em sujeito, pelo padrão

instituído pela mídia e isso ressoa em sua constituição enquanto sujeitos e “[...] é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem (*sic*) confrontados no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1998b, p. 65).

Compreendendo que para a AD saber ler não significa decodificar um texto, mas (re)construir os sentidos do enunciado, engajando-se na dinâmica do processo social de produção de sentidos, ao analista cabe colocar-se no lugar de questionador, de quem

[...] não aceita a evidência do sentido como produto de um processo fixo - o analista olha para a construção do sentido constitutivamente sob o efeito metafórico. Isso não significa que o analista possa se colocar fora da ideologia, já que esta exterioridade é ilusória, mas as relações que se dão entre sujeito e linguagem são qualitativamente diferentes e isso produz efeitos (PFEIFFER, 1995, p. 3).

Nessa direção, a noção de leitura proposta nos induziu a pensar essa prática como uma ação histórico-ideológica, portanto, social, pois é vista como uma questão “linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2012, p. 45), assim, teremos em sala de aula

a leitura trabalhada, que exige do leitor um posicionamento sócio-histórico-ideológico, uma memória-do-dizer e um conhecimento prévio. Enfim, uma leitura dinâmica, entendida como interpretação e como interação do leitor com o mundo, possibilitando-lhe agir no mundo e não ser apenas um receptor de sentidos estereotipados (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 10).

Com base, portanto, nesses pressupostos pensamos que para dar um fecho na proposta de intervenção, seria importante a produção escrita de uma nova versão para o conto escolhido, *A Bela e a Fera*, o qual denominamos de *reconto* em nossa proposta, passando por fases de reescrita<sup>7</sup> orientada.

A reescrita é considerada o melhor caminho para o domínio (sem medo) da escrita (MARIANI, 1990), atividade que permite aos estudantes assumir o papel de “leitor-avaliador de seu próprio produto. [...] observando, criticamente, os efeitos produzidos por suas próprias palavras e isso o leva a uma revisão de seu próprio papel como autor.” (FERNANDES, 2009, p. 411-412). Essa atividade, portanto, permitiria que os alunos se aceitassem enquanto autores, assumindo seu papel social.

As fases específicas de como todo esse trabalho foi desenvolvido serão explicitadas mais detalhadamente no próximo capítulo. Por hora, cabe aqui apresentar algumas das reflexões

---

<sup>7</sup> O termo reescrita é tomado neste trabalho como a atividade de refazimento do texto, promovendo as alterações e adaptações consideradas necessárias.

provocadas durante a elaboração da proposta, partindo de um olhar sobre nosso trabalho e passando pelas condições de produção de nossa prática, a saber, o contexto escolar e os documentos e discursos que a regem.

## **2.1 Autognose: refletindo sobre nosso trabalho com o texto**

O texto, de algum modo, sempre teve grande importância para nós, fosse como objeto de deleite ou de trabalho quando exercíamos a atividade de secretária, ou ainda, de ambos, mas a partir da graduação em Letras ganhou novos significados, pois não bastava mais apenas conhecê-lo, explorá-lo, degustá-lo, tínhamos que também compartilhar esse conhecimento, essa exploração ou esse sabor com nossos alunos.

Quando iniciamos nossa atividade docente, passamos a manter com o texto uma outra espécie de convívio: ele pensado como matéria-prima e nós como usufrutuários desse material, ou seja, construía-se aí uma relação na qual o texto é visto como instrumento de trabalho. Compreendemos hoje que em uma situação assim, o professor é tido como um trabalhador que, frente ao texto, decompõe o todo em partes para estabelecer as funções e/ou classificar seus elementos constituintes; em suma, seu objetivo passa a ser o de decompor, classificar e descrever o sistema linguístico.

Esse modo de relacionar-se com o texto tem por base uma concepção sistêmica de língua, a qual é vista como “um objeto asséptico, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema linguístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído.” (INDURSKY, 2010, p. 2). Essa concepção parte da dicotomia língua/fala estabelecida por Saussure no início do Século XX, segundo a qual a língua é vista como objeto idealizado, já que se desconsidera tudo o que lhe é exterior, podendo constituir objeto interessante em sala de aula se o objetivo do docente for apenas o de descrever o sistema linguístico como fazíamos.

Analisando a concepção de língua em que nos inscrevíamos, acreditamos que isso se dava por conta, sobretudo, do fato de que o sujeito-professor se inscreve em dada FD das políticas públicas, como as políticas linguísticas, os PCNs, a política do livro didático, as formações continuadas recebidas, dentre outras para quem a língua é concebida como instrumento de comunicação e de interação, o que exclui as condições de produção, os sujeitos, a situação enunciativa e as questões históricas e ideológicas.

Não se trata aqui de fazermos julgamento de valor a respeito dessa concepção de língua, mas de buscarmos entender as implicações que tal concepção traz para o ensino de língua. Na mesma direção, buscamos compreender de que maneira o uso que fazíamos do livro didático tinha relação com nossas inquietações.

O livro didático muitas vezes tem se constituído como único instrumento de ensino, ocupando “o lugar de legitimação do saber em sala de aula.” (DE CONTI *et al*, 2014, p. 60) e ao mediar a relação de ensino-aprendizagem tem privilegiado atividades linguísticas e estruturais como a coesão e a coerência. Embora, como dissemos, a língua sistêmica tenha a sua importância a depender dos objetivos, é necessário promover deslizamentos para uma análise discursiva, pois nessa perspectiva, a leitura é produzida.

Em relação ao uso do livro didático, observamos que quando ele é aliado a práticas pedagógicas superficiais, põe os alunos em situação menos ativa diante do texto, mantendo-os sempre às margens de, num frenético movimento de tentativa de descobrir qual a resposta esperada pelo professor, o que dificulta os trabalhos de interpretação e apaga qualquer possibilidade de posicionamento crítico e ao ser utilizado dessa maneira, ensinar aproxima-se mais do sentido de *inculcar* (ORLANDI, 2011), já que o livro didático

[...] tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático *para algo*.

Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático* (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. (Ibid., p. 22)

O modo como trabalhávamos o ensino da Língua Portuguesa antes do Mestrado não diferia muito da forma como trabalham muitos dos professores com os quais tivemos contato até hoje: aulas expositivas, tendo por base o conteúdo, as explicações e respostas previstas no livro didático adotado pela escola. Algumas vezes, trazíamos outro texto para complementar o trabalho de determinados conteúdos, acreditando, assim, que realizávamos algo diferenciado.

Na ilusão de inovar nossa prática, sempre procurávamos indagar os discentes sobre seus conhecimentos prévios a respeito do assunto a ser discutido, no entanto, vemos hoje que as perguntas eram direcionadas de modo que eles chegassem à resposta esperada, ou seja, “[...] através de uma série de perguntas cujas respostas são evidentes, causando a ilusão de tirar deles a explicação [...]” (CORACINI, 1999, p. 73). Após “conduzi-los” às respostas iniciais, seguíamos o mesmo percurso de sempre, manipulando os sujeitos e os sentidos, quer dizer:

[...] simula-se uma metodologia da descoberta: o aluno sozinho chegará ao sentido. Sabe-se, porém, e muito bem, que tal procedimento metodológico cria apenas a ilusão do novo, a ilusão do diferente, a ilusão da aprendizagem, a ilusão da autonomia. Na verdade, o aluno continua sem saber escrever, porque o professor parece nunca ter parado para refletir sobre a escrita. (Ibid., p. 74)

Esse jogo de simulação também se dá em relação à própria leitura, no modo como é trabalhada na sala de aula, pois os sentidos já estão postos pelo livro didático. A expressão *adotar um livro didático*, muito usada no ambiente escolar, produz um efeito de sentido de *perfilhar*, de *abraçar*, ou seja, o sujeito-professor mantém com esse objeto uma relação de afetividade, fazendo-o parte de sua vida profissional, de modo a crer que nele estão contidas todas as respostas corretas. De tal modo que, quando um aluno apresentava uma outra leitura possível, mas diferente do que trazia o livro ou daquilo que julgávamos correto, não aproveitávamos o momento para discutir os sentidos possíveis, apenas ditávamos as respostas contidas naquele instrumento, pois eram *respostas corretas*, apagando assim qualquer gesto de interpretação do aluno, transformando-o muito mais em *adivinho* que em sujeito reflexivo ou, nas palavras de Gallo (1990, p. 19), “o sujeito [aluno] dessa prática pedagógica é tido como não tendo consciência, só alienação.”

Essa postura é explicada por Orlandi ([2001] 2015) quando trata das formas de controle da interpretação, as quais são historicamente (e socialmente) determinadas, haja vista que: “[...] há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo, de “atribuir” sentido), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre administrados, não estão soltos.” (Ibid., p. 8), ou seja, aos estudantes cabe o papel de receptáculo das interpretações dadas, seus gestos de autoria são apagados pois

o professor controla as estruturas de participação e decide, a todo momento, quem deve falar, quando e por quanto tempo, o que deve ser compreendido dos textos lidos, o que deve ser analisado, observado, em suma, qual a ideia principal do texto, o que o autor está querendo dizer e quais os sentidos permitidos pelo texto e pelo autor. Esse controle, sempre com base na autoridade institucionalmente reconhecida e imputada ao professor, que delimita os sentidos do texto, tem efeitos castradores sobre os alunos. (CORACINI, 1999, p. 76)

Esse controle dos sentidos se dá pela relação de forças, segundo a qual a fala de um sujeito vale segundo o lugar de onde ele fala, sua posição discursiva, quer dizer “[...] se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno.” (ORLANDI, op. cit., p. 37), já que a fala daquele vale mais do que a deste, pois o professor se apropria do discurso científico pela metalinguagem e ao aluno, que não sabe e está na escola para saber, cabe repetir essa metalinguagem. (SOUZA, 2011).

Nessa situação, dada a posição de sujeito-professor, “*dizer e saber se equivalem, isto é, diz que z = sabe z*. E a voz do saber fala no professor.” (ORLANDI, 2011, p. 21, grifo da autora) e como pautávamo-nos, na maioria da vezes, em uma análise de conteúdo, calávamos a voz do aluno dando tratamento superficial ao texto, procurando extrair sentido desse material na

tentativa de compreender o que aqueles textos queriam dizer, desconsiderando sua exterioridade constituinte. Víamos, portanto, o texto como objeto empírico (ORLANDI, 2011), com começo, meio e fim, desconsiderando suas condições de produção.

Essa situação apresentada ao ensino de língua passou a nos incomodar, mas não nos víamos como parte do processo de criação dessa situação e pensávamos inicialmente que o problema seria de ordem puramente metodológica. Somente a partir das leituras realizadas no Mestrado é que fomos compreendendo que cada prática pressupõe uma teoria que a sustente, o modo como o professor concebe a língua e o sujeito, em uma dada concepção teórica, é que vai determinar uma postura frente ao ensino.

Desse modo, quando elaboramos nossa proposta, fomos instigados a pensar em algo que estivesse voltado para um trabalho que deslocasse os estudantes para uma posição mais ativa frente ao texto, que os permitisse assumir uma posição de autoria e isso exigiu de nossa parte a inscrição em uma teoria que possibilitasse esse deslocamento discursivo, um método que conclamasse questões referentes à constituição do sujeito e do sentido e é nessa medida que optamos por um trabalho pautado sob a AD, a qual se configura como uma “[...] proposta crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas.” (Ibid., p. 11), acrescentamos: sobre a língua, o sujeito, a história.

Diante de todas essas reflexões trazidas até aqui, observamos que o que predominava em nossa prática era justamente, por um lado, nossa condição como docente, quer dizer, nossas atitudes eram *atitudes de professor* dada nossa inscrição em determinada FD, enquanto que do outro lado estavam os sujeitos com *atitudes de alunos*, ou seja, cada qual em uma posição discursiva determinada pela instituição escolar e pelas condições sócio históricas desse lugar de dizer.

À escola, sempre coube o papel de formar (no sentido de moldar) o indivíduo, já que a escola é compreendida como lugar social autorizado a prover, a munir os alunos das informações e conhecimentos tidos como necessários ao crescimento intelectual. É nela que a sociedade deposita seus anseios e esperanças por uma sociedade mais evoluída, a saída para nossas mazelas. É vista como “[...] o lugar autorizado a facilitar a chamada aprendizagem do aluno. Porém, [...] esta aprendizagem é recoberta de sentidos que colocam o sujeito como desde sempre “embrião de”.” (PFEIFFER, 2011, p. 241), o que contribui muito mais para a formação de sujeitos produtivos que de sujeitos criativos.

Devemos lembrar, para melhor compreensão do que diz a autora, que a aprendizagem dos alunos se dá no interior de um ambiente gerido pelo Discurso Pedagógico, o qual move-se no interior de um Discurso Autoritário como explicitamos no início deste capítulo e o fato desse

dizer ser institucionalizado revela outro fator característico desse tipo de discurso, quer dizer, ele se move dentro de uma instituição específica, a escola, que é parte constitutiva do

[...] funcionamento de um *sujeito urbano escolarizado* que participa de uma simbolização do espaço em que, assim como a rua por onde se circula, também o texto (em) que se escreve não fazem sentido para muitos. O sentido consensual é do outro, construído exteriormente a muitos, portanto estranho/estrangeiro, não havendo lugar de inscrição histórica de seus sentidos. (PFEIFFER, 2011, p. 232-233, grifo da autora)

Mergulhados nesse ambiente, encontram-se alunos e professores, cerceados da possibilidade de se assumirem como autores de seus dizeres e fadados à reprodução daquilo que se convencionou e se legitimou sob a perspectiva do DP, num movimento de circularidade dos sentidos.

## **2.2 Um olhar sobre os documentos que regem a instituição escolar**

Tendo como documentos norteadores o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), o município de Barra do Bugres elaborou em 2015 um Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015/2025. Nesse documento, aos moldes daqueles que lhe nortearam, faz-se um diagnóstico e traçam-se algumas diretrizes em torno das diversas fases da vida escolar: da educação infantil ao ensino superior.

Com relação ao Ensino Fundamental, o documento aponta como principais desafios educacionais a repetência, o abandono e a defasagem idade/ano, entendendo serem esses fatores os que mais refletem uma qualidade educacional deficiente (BARRA DO BUGRES, 2015). A partir de então, o PME apresenta diversas tabelas com índices dos levantamentos realizados na educação básica local, tanto pública quanto privada, entre os anos de 2009 e 2013.

Observando essas informações, notamos que os alunos dos anos finais do EF II na rede municipal de ensino possuíam, em 2013, um índice de 14% de proficiência em Língua Portuguesa, enquanto que a nível nacional esse índice era de 23%, de acordo com os critérios estabelecidos nesse levantamento.

Esses dados foram apresentados no documento como norteadores para o diagnóstico dos problemas educacionais a serem enfrentados, no entanto, causou-nos espanto notar que, apesar de apresentar esse baixo índice de proficiência em Língua Portuguesa, a equipe não apontou nada com relação às dificuldades de leitura, escrita e interpretação, entendendo essas práticas como secundárias na realização da questão; ou seja, a proposta gira mais em torno da preocupação que se tem em criar meios de manter o aluno na escola e na série adequada a sua

idade que na qualidade do que esse estudante vem aprendendo, ou seja, que ele continue improficiente, desde que passe de ano.

Esse documento, portanto, pouco acrescenta e nada norteia em relação às práticas escolares, pois no que diz respeito às orientações para saneamento dos problemas levantados, o texto traz apenas que

A oferta qualitativa deverá, em decorrência [de políticas educacionais], regularizar os percursos escolares, permitindo que as crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo mínimo e necessário para concluir essa etapa de ensino, eliminando mais rapidamente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população barrabugrense. (BARRA DO BUGRES, 2015, p. 38)

Ao analisar discursivamente o plano, percebemos um apagamento das medidas para enfrentar os desafios da educação do município. Como se pode ver no trecho acima, naqueles que o antecede ou nos que o sucede, além de não esclarecer o que seria essa “oferta qualitativa”, coloca nesse termo inespecífico e em políticas educacionais futuras a responsabilidade pelo fim dos desafios educacionais apresentados, o que, a nosso ver, faz desse documento, não um plano, mas um simples relatório descritivo.

Pensando na resposta a esses desafios cuja solução estaria, de acordo com o PME, nas políticas educacionais que lhe sucederiam, lançamos um olhar sobre o documento específico que nos toca, o PPP da Escola Guiomar, que tem por objetivo apresentar um panorama da realidade educacional, constituindo, portanto um referencial para a fundamentação pedagógica, uma vez que nesse documento “[...] estão inseridos o pensamento e o trabalho de todo o corpo docente da escola.” (BARRA DO BUGRES, 2017a).

Partimos, então, da leitura dos objetivos da escola, dentre os quais está o de “oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania.” (Ibid.). No mesmo documento, são objetivos específicos do Ensino Fundamental II:

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tornar (*sic*) decisões coletivas;
- Utilizar-se de diferente linguagem: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Sendo esse documento um repositório do pensamento e do trabalho do corpo docente, conforme destacamos anteriormente, e recordando aquilo que observamos no ambiente escolar e nas aulas de Língua Portuguesa, como já comentamos, seria imaturo crer que uma escola nos moldes como é constituída pelo DP trabalhe para o desenvolvimento do pensamento crítico. Percebemos nos documentos analisados que não há nenhuma referência ao que seria essa criticidade objetivada, o que torna o discurso das políticas educacionais vago e genérico.

Como dissemos anteriormente, as aulas de Língua Portuguesa com as quais nos deparamos eram idênticas às que já conhecemos e da parte dos alunos, o quadro também já nos é bastante conhecido: conversam muito enquanto copiam a matéria, o que os impede de refletir sobre o que leem/escrevem, arriscam-se em algumas poucas questões e esperam a resposta trazida pelo professor, tendo à mão e de prontidão a borracha para apagar o pouco em que se arriscaram, pois se houve esse risco durante a execução da tarefa, todo esforço é logo apagado para dar lugar às *respostas corretas*, as quais em seguida cairão em sono profundo até as vésperas da prova sobre aquele conteúdo.

O que queremos dizer é que não há como desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos da forma como o ensino está posto e desconsiderando suas leituras, sem romper com as amarras que impedem que se abra espaço para interpretações e questionamentos. Do mesmo modo, como o sujeito poderá questionar a realidade e formular problemas, se sua criatividade e capacidade de análise crítica são apagadas, valendo apenas a resposta do autor/professor/livro?

De acordo com Pfeiffer (2011, p. 237), esse apagamento ocorre porque

[...] o sujeito é autorizado, por diferentes instâncias (gramática, manual didático, professor, Academia, entre outras) – todas elas em relação mútua de determinação –, a dizer na repetição sem história. Quando pensamos discursivamente a linguagem, o sujeito como origem dos sentidos (e da própria possibilidade desta originalidade) passa a ser entendido como um dos efeitos constitutivos do sujeito de linguagem do qual nos fala Pêcheux.

Esse funcionamento do discurso escolar é explicitado em razão da noção de discurso autoritário sobre o qual já tratamos e que encontra ecos na figura do professor tanto quanto na do aluno, os quais se identificam com esse discurso, mantendo sua circularidade e produzindo um simulacro de autoria a qual Gallo (2012) denominou como *efeito de autoria*, aquele em que “o efeito de um texto [...] se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, re-conheçamos os sentidos.” (Id., p. 55).

Sobre essa questão, consideramos interessante trazermos para este trabalho algumas considerações sobre a autoria, por constituir um dos deslocamentos pretendidos quando passamos a pensar discursivamente o trabalho com a linguagem.

### **2.3 Um deslocamento necessário: a questão da autoria**

A escola, enquanto instituição de ensino, quer dizer, enquanto lugar necessário para a questão da autoria (ORLANDI, 2012a), está inserida em uma Formação Ideológica<sup>8</sup> (FI) que entende a língua como transparente, como una, de modo que apenas um sentido pode ser encontrado, como já detalhamos anteriormente. Da forma como está posta, essa instituição impede o funcionamento de leituras polissêmicas ao não promover condições favoráveis para que os discentes se coloquem como parte constitutiva dos sentidos de um texto e, com efeito, venham a assumir uma postura de autoria nas atividades discursivas.

Sendo a autoria uma das posições que o sujeito pode assumir no discurso, e como dissemos anteriormente, uma das que mais está sujeita às coerções sociais, explicitar o princípio dessa posição “[...] é desvelar o que produz o apagamento do sujeito” (ORLANDI, *Ibid.*, p. 82), pois é quando se toma como autor que esse sujeito se marca no discurso, estando aí seu apagamento, bem como sua dispersão. Esse sujeito, já inscrito em uma FD dada, ao tomar essa posição-autor, passa a gerar sentido a partir de uma conjuntura ideológica e entra no jogo da reformulação e da (re)significação entre o já-dito e aquilo que está por dizer, isto é, esse sujeito irrompe sobre o interdiscurso, entendido como

[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. [...]. (ORLANDI, [2001] 2015, p. 29)

No contexto escolar que encontramos, no entanto, privilegia-se uma leitura homogênea, como se algo só pudesse ser dito de uma única maneira, cabendo ao professor, quando interpelado pelo discurso dominante nesse ambiente, retomar discursos que reverberam sentidos cristalizados na produção textual dos alunos, o que se pode entender como um controle da função-autor desses sujeitos.

---

<sup>8</sup> Tomamos aqui a definição dada por Haroche *et al.*, 1971 *apud* Courtine, 2009, p. 71-72 como sendo “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 conflito umas em relação às outras.”

O funcionamento desse complexo mecanismo se completa quando o sujeito se identifica e é marcado por determinada discursividade que o impede de romper com o processo dominante de produção dos sentidos, o que ocorre quando ele toma esses sentidos cristalizados como seus, crendo ser dele a origem daquele dizer, não questionando aquilo que o cerca e não se movimentando, portanto, para outras posições.

A concepção de autoria dada pela AD situa-se, portanto, em sentido oposto, pois nessa perspectiva a autoria “é o espaço por excelência da “liberdade” do sujeito, para sua idiossincrasia, para a sua marca individualizante, para sair do comum e entrar no específico.” (PFEIFFER, 2011, p. 236), o que não significa, necessariamente, falar em termos de originalidade, mas

[...] sim no *funcionamento da língua*, aí pensadas suas contrapartes constitutivas: a repetição e a ruptura. Isto é, pensar no funcionamento da língua e não na originalidade do autor desloca a compreensão desse sujeito como intencional, subjetivo e cômico dos sentidos que lhe conformam. Deslocamento que abre espaço para a visibilidade e a compreensão do contínuo movimento entre o mesmo e o diferente, na língua, que possibilita um lugar constitutivo para a resistência do sujeito, na história. (Ibid., p. 237-238, grifo da autora)

Para a AD, o gesto de autoria surge quando o sujeito produz um movimento em que se coloca como autor, inserindo aí seus dizeres e responsabilizando-se pelo que diz, atribuindo efeitos múltiplos aos textos e assumindo uma outra posição discursiva.

Em face dessas reflexões, movimentos e deslocamentos foi que pensamos elaborar e desenvolver nossa proposta de intervenção, ocorrida entre os meses de fevereiro e julho de 2017 e cujo encerramento ocorreu em um evento em que os alunos puderam socializar o produto final, o livro de recontos *Ecos de uma famosa história*, para toda a comunidade escolar em uma noite de autógrafos. Todo esse processo de execução será mais detalhadamente especificado no capítulo que virá na sequência, oportunidade em que o *corpus* será esquadrihado tendo como dispositivo, agora também de análise, a AD.

### 3. UM NOVO PERCURSO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Ele não compreendia a grandeza daquelas análises,  
daquelas descrições, o interesse e o valor delas,  
revelando a todos, à sociedade, a vida, os  
sentimentos, as dores daqueles personagens, um  
mundo! O seu pedantismo, a sua falsa ciência e a  
pobreza de sua instrução geral faziam-no ver,  
naquilo tudo, brinquedos, passatempos, falatórios,  
tanto mais que dormia à leitura de tais livros.  
(Lima Barreto)

Neste capítulo, buscamos dar visibilidade às novas condições de produção para o funcionamento da língua/linguagem na escola em que estamos inseridos enquanto professores. Nosso objetivo, portanto, é o de mostrar o desenvolvimento do trabalho, explicitando as etapas de execução do projeto de intervenção pedagógica. Para tal, partimos da apresentação da proposta à turma até o momento de socialização do produto final, o livro de recontos *Ecos de uma famosa história*, à comunidade escolar.

Assim, partindo da compreensão de que “o espaço da sala de aula precisa ser inundado por diversos portadores de texto, de diferentes materialidades, que possam remeter o aluno a um lugar povoado por várias vozes, em que os sentidos sejam plurais.” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 50), buscamos e selecionamos as mais diversas materialidades significantes, tais como contos, filmes, recontos, fotos, entrevistas, propagandas, dentre outros, de modo que pudéssemos potencializar a leitura, aqui entendida “não como um produto, mas como um *processo de produção de sentidos* que envolve um texto e, inicialmente, dois sujeitos: um autor, um leitor.” (GRANTHAM, 2003, p. 1022, grifo da autora). E para a execução da proposta, dividimos os trabalhos em três etapas que serão aqui descritas na ordem em que foram desenvolvidas.

Na primeira delas, o objetivo era problematizar o sentido de beleza ao mesmo tempo em que os alunos constituíam um *arquivo de leituras* (ZOPPI-FONTANA, 2011) sobre o tema. A problematização a que nos referimos diz respeito à assunção de uma postura discente não convencional em sala de aula que fosse mais que apenas apresentar materialidades significantes que ajudassem a refletir sobre a questão proposta, mas permitissem “guiar a quais buscas levarão a respostas que movem, que deslocam, que educam [pois assim] o educador, então, deixa de ter a autoridade sobre a ‘boa resposta’ e, em seu lugar, passa a ter a responsabilidade sobre a ‘boa pergunta’.” (DE CONTI, *et al*, 2014, p. 63, grifo do autor), questionando sentidos e valores cristalizados.

Na etapa seguinte, a problematização foi estendida para os contos de fadas através da inserção de novas materialidades que estivessem relacionadas com o tema e com esse gênero discursivo e os alunos tiveram oportunidade de (re)ver alguns clássicos recontados. Por fim, na última fase, a de elaboração do reconto, trabalhamos com atividade de escrita, releitura e reescrita até que chegamos à produção final e pudemos, enfim, socializar os trabalhos à comunidade escolar.

Para o que aqui nos interessa, realizamos um recorte de todo o material produzido pelos alunos, até porque como a turma era bastante numerosa, expor cada atividade de cada aluno colocaria em risco o foco deste trabalho, tornando-o cansativo. Também para não nos alongarmos muito consideramos, na seleção dos recortes, os pontos da intervenção que julgamos interessantes para os debates, o que, no entanto, não esgota a possibilidade de uma revisão da escolha em um trabalho futuro.

Registramos também que não queremos fazer parecer que tudo foram flores nesse caminhar, ao contrário, o fato de estarmos diante de uma turma numerosa e muito agitada fez com que nossas atividades nem sempre pudessem ser concluídas dentro do tempo esperado, exigindo que diversas vezes retomássemos nosso planejamento para reorganizá-lo. Em outros momentos, sobretudo no início da intervenção, os alunos pouco arriscavam se expressar. Nas ocasiões em que a turma estava mais falante, foi impossível resgatar as gravações orais que realizamos, no entanto isso não impediu que nosso material de análise se perdesse, pois tínhamos um caderno para registro que nos dava suporte nesses momentos e procuramos sempre mantê-lo o mais atualizado possível, de modo que ocorrências importantes não fossem perdidas ou esquecidas.

Ainda a esse respeito, é necessário dizer que nem todos os alunos se envolveram com projeto com a mesma intensidade, alguns mais em determinadas etapas e menos em outras. De uma maneira geral a turma foi muito receptiva a tudo que lhes foi proposto, porém, no momento da escrita do reconto, parte da turma não deu andamento aos trabalhos, ainda que tentássemos trazê-los para junto dos demais. Alguns chegaram a escrever parte da história, mas a abandonaram durante a trajetória, sem nos dar qualquer explicação, também procuramos não forçar para não incorrer em uma postura autoritária.

Para evitarmos repetições e descrições desnecessárias, optamos por não comentar os momentos específicos em que essas situações foram observadas e algumas outras dificuldades já foram expostas nos capítulos anteriores. Não achamos produtivo nos alongarmos mais a esse respeito, a não ser em situações que julgamos necessárias. Importa, por hora, dizer que durante todo esse nosso curso/percurso/concurso, procuramos manter em mente que a trajetória, os

materiais, os métodos e a postura sempre precisavam ser revisitados, reavaliados, questionados, retomados, fosse para incluir ou excluir materiais, fosse para repensar nossas atitudes frente às leituras apresentadas pelo alunos.

O lugar do qual falaremos é o de analista de discurso, quer dizer, de um sujeito que busca compreender a construção (ou deslizamentos) dos sentidos no funcionamento da linguagem, pois “*é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção.” (PÊCHEUX, [1969] 1997a, p. 79, grifo do autor). Desse modo, à medida em que as atividades forem apresentadas, faremos algumas considerações teóricas sobre o modo de seu funcionamento.

Para registrar as informações relevantes durante a execução da intervenção, utilizamos um caderno para anotações das ocorrências e para dar-lhe suporte, algumas aulas foram gravadas em áudio com o intuito de registrar os debates orais e o resultado de algumas leituras apresentadas pelos alunos. Assim, alguns discursos (orais e/ou escritos) produzidos pelos alunos em cada etapa serão considerados em nossa análise e os demais materiais resultantes da execução do projeto serão anexados ao fim deste trabalho.

### **3.1 Da proposta à constituição do arquivo: identificação e questionamentos**

Considerando que “a autoria deve ser construída e não simulada” (PFEIFFER, 2011, p. 240), o objetivo aqui é o de mostrar como foram os primeiros passos rumo a essa construção. Para isso, colocamos à disposição dos alunos uma série de materialidades discursivas sobre o tema proposto, de modo que passassem a questionar o consenso sobre a beleza e também formar um arquivo de leituras para construir um lugar para a interpretação. Dentre os materiais selecionados para essa fase, optamos por iniciar com alguns mitos, passando por poema, peças publicitárias antigas e atuais, além de algumas entrevistas.

Antes, porém, de apresentar a proposta de trabalho e o tema à turma, no primeiro momento procuramos investigar qual a imagem que cada aluno fazia de si no que diz respeito à beleza e para isso desenvolvemos uma atividade específica, a qual passamos a descrever.

A experiência consistiu em preparar um ambiente com uma cortina improvisada com tnt (Figura 5) na biblioteca da escola. Aos alunos foi solicitado que entrassem individualmente para ver uma imagem cuja beleza deveria ser observada. Após a análise da imagem eles foram direcionados à sala de aula, sendo orientados a não comentarem a respeito do que viram com os demais alunos que aguardavam a vez. Assim, a turma toda foi encaminhada à biblioteca e cada um era levado para detrás da cortina para observar à vontade a imagem que ali estava.

Figura 5 – Cortina improvisada

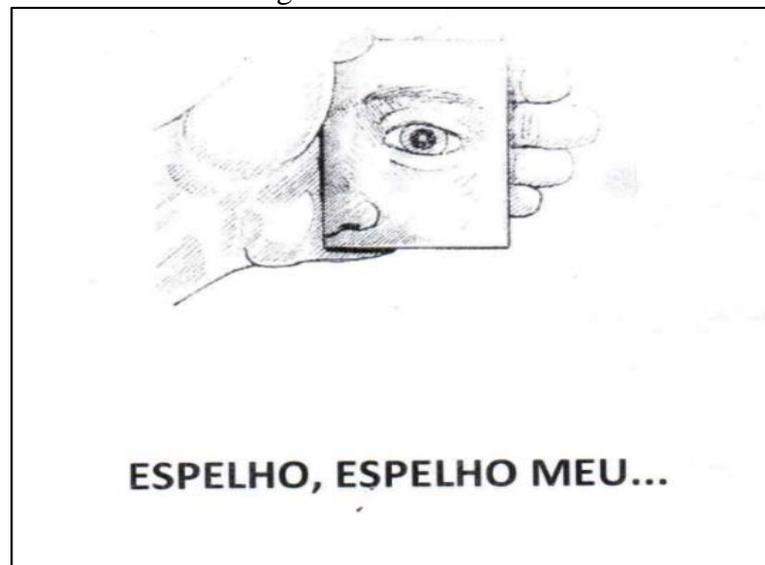


Fonte: Registrada pela autora

A reação da maioria dos alunos ao ver a imagem foi de riso, alguns chegaram a gargalhar diante da surpresa. A maioria olhou brevemente, mas outros se detiveram por mais tempo.

Já de volta à sala, encontramos a turma às risadas, pois atrás daquela cortina havia um espelho, ou seja, os alunos foram levados a observar a própria imagem. Para efetivar essa sondagem inicial, tendo por objetivo ver como esse aluno sofre a interpelação do discurso do padrão de beleza instituído na sociedade, eles receberam um papel (Figura 6) com a seguinte formulação: **ESPELHO, ESPELHO MEU... SOU BELO? SOU FEIO? AFINAL, COMO SOU EU?**

Figura 6 - Atividade 1



**SOU BELO? SOU FEIO? AFINAL, COMO SOU EU?**

Com base na imagem que viu através do espelho e naquilo em que você acredita, qual seria a resposta do espelho para a pergunta acima? Explique.

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode ver no comando, a expressão “Espelho, espelho meu...” remete, na memória discursiva, ao conto *Branca de Neve e os sete anões*. Nessa história, o espelho, um dos personagens da trama, é personificado para ser consultado pela rainha sobre sua beleza. O objetivo de trazermos esse elemento para a proposta era o de colocar o aluno em uma condição de produção mais confortável para falar de si.

Todos os que estavam presentes participaram da experiência; observamos que alguns levaram mais tempo que outros e vários disseram que estavam com dificuldades para responder a questão, o que entendemos como um gesto<sup>9</sup> de resistência não à atividade, mas a esse falar de si.

Para refletirmos sobre o que os alunos responderam nesse primeiro momento, é necessário ter em mente que

Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, [2001] 2015, p. 28)

<sup>9</sup> Tratamos a esse respeito no capítulo 2 neste trabalho.

No caso da atividade em questão, tudo que já se disse sobre beleza e sobre aparência e que significaram em cada um desses alunos; todos os sentidos já-ditos por alguém, em outros momentos e lugares, têm efeitos sobre as respostas dadas e estão, de certa maneira, significando ali. Essa memória em funcionamento, quando pensada em relação ao discurso,

é tratada como interdiscurso, como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. A memória, assim, é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído (elemento constitutivo do interdiscurso, que designa uma construção anterior e independente, por oposição ao que é construído na enunciação), do já-dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (GRANTHAM, 2002, p. 24).

Portanto, para a AD, os sentidos nascem da relação do sujeito com o interdiscurso, essa memória do dizer, o já-dito, que por sua vez atravessa aquilo que está sendo formulado, pois “[...] há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação.” (ORLANDI, [2001] 2015, p. 31), sendo que o intradiscurso “realiza o trabalho de juntar, alinhar, costurar os sentidos dispersos no interdiscurso.” (MARTINS E SILVA, 2005, p. 7).

Se para a AD o discurso é uma prática, a busca por uma regularidade deve contemplar os processos de sua produção, portanto, os recortes selecionados para análise neste trabalho serão aqui tratados por Sequências Discursivas (SD), entendidas como manifestação da realização de um intradiscurso. Quando realizamos tais análises tendo por base a AD “não procuramos encontrar os “motivos” que justifiquem o discurso, mas, antes, procuramos, pelo funcionamento do discurso, entender como esse discurso funciona e como revela o sujeito que o produz.” (FRANCESCHI, 2011, p. 72, grifo da autora)

Assim, para pensar o modo como os alunos são afetados pela ideologia dos discursos da beleza, apresentamos a seguir algumas das SDs encontradas durante a realização da primeira atividade e que consideramos interessantes para abrir os debates a que nos propomos neste trabalho.

[SD 1] Eu **não** me acho bonita. Meu rosto é redondo, com espinhas, meus olhos são fundos, meu nariz é grande, meu cabelo **não** é bonito, **mas** o importante é ter saúde. (Aluna A.F.)

[SD 2] Ele me responderia que sou feia porque eu **não** me acho bela, várias coisas em mim eu gostaria de mudar. Desejo sumir com as espinhas e diminuir a minha testa, enfim, tudo em mim eu não gosto. Não estou satisfeita com minha aparência! (Aluna S.B.)

[SD 3] Você **não** é feia! Mas temos que nos achar bonitos também, e você **não** se acha bonita por alguns casos que aconteceram na sua vida.

Você só acha seus olhos lindos e realmente...são.  
 Mas quem sabe ao longo do tempo isso muda e que você tenha amor por você.  
**Mas** você é linda do seu jeito. (Aluna A.F.P.)

Para Pêcheux ([1975] 1997b), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e a ideologia é a condição para que o indivíduo se constitua como sujeito. Segundo Orlandi ([2001] 2015), o trabalho da ideologia produz o efeito de evidência do sentido. Essa evidência “[...] faz com que uma palavra designe uma coisa [...], isto é, faz ver como transparente aquilo que se constituiu pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante” (Ibid., p. 44).

As SDs 1, 2 e 3 foram produzidas por meninas. Pelas regularidades nas sequências discursivas acima, podemos dizer que as alunas são interpeladas pela ideologia de um padrão de beleza instituído socialmente, sendo afetadas por um imaginário de beleza que está ligado a aspectos físicos. Ao olharem a sua imagem refletida no espelho elas remetem a uma memória sobre beleza para se significar e consideram que não se encaixam nos padrões estabelecidos em termos de formas, medidas ou aparência como nas expressões “rosto redondo”, “espinhas”, “nariz grande”, “testa grande” etc.

Como a língua se constitui pela sua incompletude, ela está sujeita a falha; e a falha e a incompletude, segundo Orlandi (2009), são os lugares do equívoco. Podemos ver o funcionamento do equívoco nas formulações de SD 1, SD 2 e SD 3 na recorrência do advérbio de negação “não” em expressões como: “Eu **não** me acho bonita”, “**não** me acho bela” e “Você **não** é feia”. O “não” tem um funcionamento importante em relação ao não-dito. Vemos que o bonito e o feio significam pela sua negação, assim, o enunciado “eu não me acho bonita [ou bela]” apaga a formulação do tipo “eu me acho feia” e em “Você não é feia”, apaga a afirmação “Você é bonita”. Essa falha da língua no discurso das alunas remete o dizer a diferentes formações discursivas que se antagonizam. Bonito e feio, desse modo, significa em relação a um padrão de beleza instituído, ou em outra FD. Em outras palavras, ao dizer “eu não me acho bonita” não significa o seu contrário “eu me acho feia”, porque não se achar bonita joga com a memória, com um referencial do que seja a beleza, o que não significa dizer que é feia.

Outra regularidade nas sequências acima é o uso do operador “mas” na formulação de SD 1 “Meu rosto é redondo, com espinhas, meus olhos são fundos, meu nariz é grande, meu cabelo não é bonito, **mas** o importante é ter saúde.” A aluna, ao se analisar frente ao espelho em relação à beleza, primeiramente, descreve suas características físicas destacando traços que se constituem fora de um padrão de beleza e conclui “**mas** o importante é ter saúde”. O “mas” remete o dizer para uma posição-sujeito contrária ao discurso de padrão de beleza, mostrando

uma outra inscrição do sujeito para a questão da saúde. O mesmo ocorre na sequência “**Mas** você é linda do seu jeito” (SD 3), remetendo a um outro tipo de beleza, que não é a idealizada, mas “do seu jeito”, em outras palavras, uma beleza diferente do padrão estabelecido.

Na SD 4, a seguir, a aluna, para dizer sobre a beleza, se inscreve em outra discursividade, pois a beleza está relacionada em ser uma pessoa “legal”, “inteligente” e ter um “futuro brilhante”. Mas no enunciado “só não me acho bonita por causa do meu cabelo”, percebemos a falha, o deslize, que mostra o atravessamento da memória discursiva de um padrão instituído socialmente como bonito, que é diferente do dela. Na SD 5, observamos um sujeito dividido entre um imaginário de beleza que rotula as pessoas em feio ou bonito, assim como remete a uma memória de princesa, cuja imagem em geral está associada à beleza ideal, vejamos:

[SD 4] Eu me vejo bonita, eu acho que o espelho falaria que eu sou bonita e tenho um futuro brilhante, eu me amo me acho linda tenho um sorriso lindo, eu vi no espelho uma pessoa linda, legal, inteligente só não me acho muito bonita por causa do meu cabelo. (Aluna T.A.)

[SD 5] Às vezes me acho feia, horrível, gorda, desprezada, abandonada e tem dia que me vejo como uma princesa linda. Às vezes magra e às vezes gorda, às vezes gata, diva ou coisa do tipo. (Aluna K.S.S.)

As sequências analisadas mostram a posição das meninas em relação ao padrão de beleza. A seguir trazemos três sequências discursivas que mostram algumas regularidades no discurso de meninos. Vejamos:

[SD 6] Eu me acho bonito igual a todas as pessoas. (Aluno V.C.)

[SD7] Na verdade eu me vejo como um menino bonito, com caráter e pra mim o importante não é o que as pessoas pensam de mim, mas como eu me vejo. (Aluno J.W.M.S.)

[SD8] Sou belo. Mesmo que as pessoas não reconheçam isso de mim, Deus me fez assim, Deus quis assim. Se acaso eu não me achar belo, lindo etc, quem vai achar? Minha beleza exterior se destina a quem lhe agradar. (Aluno L.V.)

Vimos nas SDs 6, 7 e 8 um outro funcionamento para a beleza, percebemos que para os meninos a beleza significa de modo diferente do que para as meninas. O padrão de beleza imposto socialmente parece mais intenso para elas, isso não significa que eles não sofram a interpelação ideológica, pois ela pode se dar de outra maneira. Na SD 6, por exemplo, a beleza está em todas as pessoas, o aluno não faz distinção entre a dicotomia feio/bonito e na SD 7 e SD 8 os alunos se veem bonitos independente do que os outros possam pensar. Bonito, para esses alunos, está relacionado ao interior da pessoa, ao caráter.

Percebemos uma maior aceitação da própria aparência física por parte deles, pois enquanto as meninas sofrem uma interpelação do padrão de beleza física, os meninos são interpelados pelo discurso religioso da moral como em “ter caráter” e de auto aceitação “Deus me fez assim, Deus quis assim.”. De todos os alunos meninos que participaram da atividade, apenas um deles se considerou feio.

A partir dessas reflexões iniciais sobre os modos de interpelação dos sujeitos sobre a beleza, consideramos muito importante discutir a temática com os alunos. Assim, após o desenvolvimento da atividade do espelho e dando continuidade aos trabalhos, explicitamos a proposta de intervenção e o que foi inicialmente planejado. Notamos grande entusiasmo por parte dos discentes, em especial quando souberam da sessão de cinema fora da sala de aula, ainda que naquele momento não tivéssemos certeza de onde essa etapa da intervenção ocorreria. Do mesmo modo, a proposta de montar um livro com os recontos produzidos por eles também teve grande aceitação e a maioria se sentiu muito animada com a ideia, embora alguns tenham se manifestado com receio sobre o modo de circulação de seus textos, pela dimensão que tomariam suas produções.

Apesar de abrir espaço para que eles opinassem a respeito do que lhes foi apresentado, ninguém se manifestou e acreditamos que isso se deva ao fato de não estarem habituados a opinar sobre o trabalho docente, mas deixamos em aberto, pensando que as sugestões poderiam surgir durante o processo.

A partir desse ponto iniciamos alguns questionamentos com o intuito de provocar reflexões em torno do tema. Indagamos se as pessoas sofrem, de alguma forma, influência com relação ao que consideram feio ou bonito; a maioria respondeu não acreditar que somos influenciados, que cada qual julga como feio ou bonito de acordo com o próprio gosto. Do mesmo modo, disseram não crer na existência de um padrão de beleza, já que nosso gosto é determinado por nós mesmos e não por algo/alguém de fora, segundo eles.

Esse posicionamento dos alunos tem relação com o esquecimento ideológico do qual fala Pêcheux ([1975] 1997b) e de que tratamos no capítulo 2 deste trabalho. Com base nesse pressuposto, o sujeito não crê que os sentidos que ele produz retoma sentidos outros, inscritos na história e na memória do dizer.

No encontro seguinte, primeiramente, entregamos à turma um caderno (Figura 7) para cada aluno para uso exclusivo em nossas aulas, o que lhes deixou muito entusiasmados e alguns, imediatamente, trataram de personalizá-lo. Nesses cadernos, assim como o nosso (dos mestrados), os alunos deveriam registrar todos os pontos das aulas que julgassem importantes e as pesquisas que seriam realizadas.

Figura 7 - Cadernos para registro das aulas



Fonte: Registro da autora

A partir de então nos propomos trabalhar a leitura do mito de Narciso. Inicialmente exploramos o conhecimento prévio dos alunos acerca dos mitos, perguntando-lhes se conheciam algum mito e se lembravam de alguma dessas histórias. Diante da negativa deles, apresentamos de forma impressa a imagem de Narciso, pintada por Caravaggio (Figura 8). Os alunos não reconheceram a imagem e ao serem questionados sobre o que ela parecia representar, alguns disseram que o rapaz parecia estar admirando seu próprio reflexo na água. Perguntamos aos alunos se já haviam ouvido o termo ‘narcisista’ e apenas uma aluna disse já ter ouvido, embora não soubesse seu significado.

Figura 8 - Narciso



Fonte: Galeria Nacional de Arte Antiga

Em seguida, contamos a história de Narciso procurando, durante a contação, criar um clima de mistério, fazendo alterações na entonação e andando entre os alunos. Notamos que eles ficaram encantados com o que ouviram, expressando-se com palavras típicas do vocabulário de aprovação dos adolescentes como “massa demais” ou “top”. Aproveitamos para falar um pouco mais sobre essas histórias e sua origem. Um dos alunos lembrou da história de *Pierce Jackson e o ladrão de raios*, onde a aventura e os elementos mágicos estão sempre presentes. Mais tarde, ao pesquisarmos a respeito, descobrimos que essa história citada pelo aluno foi baseada na mitologia grega e levamos essa discussão para a sala de aula, posteriormente.

Ainda nessa aula, realizamos uma atividade que continha o mito de Narciso na forma escrita, só que em uma versão mais resumida do que a que contamos oralmente, seguido de algumas questões (ANEXO A). A respeito dessa atividade, chamou nossa atenção a questão de número 1, que possuía inicialmente o seguinte comando: Discorra sobre sua opinião sobre a história como um todo.

Muitos alunos não compreenderam o que seria *discorrer*, apesar de nossas explicações, o que nos levou a notar que a questão não havia sido bem elaborada e não apenas pelo uso de um termo com o qual não estavam habituados, mas também pela repetição da preposição “sobre”. Desse modo, no momento em que detectamos o problema, reelaboramos o enunciado e a colocamos no quadro do seguinte modo: Qual sua opinião sobre esse mito? Ainda assim, a questão não foi respondida por 7 alunos e alguns apenas parafrasearam a história, não expondo nenhuma opinião sobre o texto lido. Percebemos que os alunos não estavam muito habituados a expressar opinião pessoal no ambiente escolar, uma vez que as aulas de língua portuguesa são baseadas no livro didático, lugar em que a reflexão é substituída pelo automatismo (ORLANDI, 2011), ou seja, o sentido está no texto.

Dentre aqueles que expuseram sua opinião sobre o que leram, destacamos as seguintes respostas:

[SD 9] Eu achei muito interessante e **aprendi que** a gente não deve rejeitar as pessoas. (Aluna L.C.O.)

[SD 10] Na minha opinião o mito é interessante porque ele **traz explicações** de coisas que nós não sabemos. (Aluna T.P.)

[SD 11] Essa história é muito boa, gostei, **pois ensina** a ser mais humilde. (Aluna A.P.)

Pelas regularidades destacadas nas SDs 9, 10 e 11, percebemos que elas apontam para um imaginário de que tudo o que se apresenta em uma sala de aula tem por objetivo ensinar

algo, isto é, todo texto tem uma moral a ser aprendida. O sujeito, interpelado por uma FD dada, projeta uma representação imaginária do receptor, ou seja, a imagem que o aluno faz da figura do professor está na base daquilo que domina o discurso produzido em uma relação pedagógica (PÊCHEUX, [1969] 1997a), pois o estudante tem em mente que escreve para o professor em um ambiente escolar.

Ao tratar das condições de produção do discurso, Pêcheux levanta a hipótese de que

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existe nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (Ibid., p. 82, grifos do autor)

Nas SDs em análise, os sujeitos, portanto, falam a partir do lugar de aluno, daquele que não sabe e está ali para saber (SOUZA, 2011), daquele que vê em toda atividade escolar, sobretudo de escrita, um exercício com finalidade avaliativa. A esse respeito, Sales (2015, p. 31) lembra que:

Há, dentro do Discurso Pedagógico, o funcionamento do imaginário do que seja um professor e do que seja um aluno, bem como das funções que devem ser exercidas por ambos. Esse funcionamento, (*sic*) tende a fazer com que haja uma fixação dessas posições, tentando impedir possíveis deslocamentos.

Sendo o DP um dos diversos tipos de processos discursivos, o dizer do aluno representa o resultado de processos discursivos sedimentados, que fazem supor “por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.” (PÊCHEUX, [1969] 1997a, p. 84, grifo do autor) e o funcionamento desse imaginário e das imagens que cada um faz de si e de seu interlocutor são constitutivas das diferentes posições (ORLANDI, [2001] 2015), o que significa dizer que:

o aluno-autor não perde de vista a situação concreta na qual produz o texto e as formações imaginárias que construiu. Tem presente que está fazendo uma atividade escolar [...] e que o leitor a quem se dirige faz uma avaliação de suas habilidades e concepções. O jovem quer ser aprovado, quer ser aceito, logo registra não o que pensa, mas o que imagina que o outro pensa. Ao simular essa adesão, mimetiza a voz da tradição, faz um arremedo do que considera a voz do outro/leitor. (FERNANDES, 2009, P. 410-411)

Assim, quando os alunos dizem que aprenderam isso, que o conto ensina aquilo ou que explica aquilo outro (SD 9, SD 10 e SD 11), observamos o momento em que a língua toca a história dessas relações na tentativa de fixar as posições dos sujeitos ali envolvidos, trazendo à tona o jogo de poderes que se mobiliza na relação professor x aluno, sendo que este procura

mostrar que atingiu o objetivo esperado por aquele, seu destinatário, e que compreende e respeita o papel historicamente estabelecido a cada um nesse jogo.

Registramos também que ao olharmos hoje, após a finalização do processo, para essa primeira atividade de escrita, notamos que ao elaborar as questões ainda estávamos muito afetados pelas antigas práticas e várias questões ali nos dão pistas desse afetamento, embora no momento da atividade tenhamos observado isso apenas com relação à primeira questão.

A partir do estudo do mito de Narciso, os alunos solicitaram que contássemos outros mitos, e em face desse interesse lhes apresentamos histórias que, de algum modo, estivessem relacionadas ao tema de nossa proposta, ainda que não estivessem em nosso planejamento inicial. Assim sendo, contamos o mito de Medusa, cuja extrema beleza atraiu seu malfeitor, e o de Eros e Psiquê, que de tão bela foi alvo da inveja de Afrodite, deusa da beleza e do amor e mãe de Eros. Os debates gerados a partir da contação dessas histórias, ainda que não muitos, não serão aqui inseridos por conta do espaço que delimitamos para este trabalho, mas oportunamente poderemos retomá-los para análise.

Dentro dessa proposta de trabalharmos a leitura de diferentes materialidades sobre a beleza, trouxemos uma seleção impressa de fotos de modelos tidos pela mídia como sendo referencial de beleza exótica (ANEXO B). Após serem questionados sobre o que seria essa *beleza exótica*, houve quem se arriscasse a dizer que é uma beleza diferente, embora não conseguisse especificar o que seria *diferente*. Eles observaram as imagens e discutiram entre si divididos em grupos. Abrimos então um debate em torno da questão e a maioria concordou com esse posicionamento midiático, mas do mesmo modo como não conseguiram explicar o que seria *diferente*, também não estabeleceram um sentido possível para *exótico*. Como as imagens não tinham legendas, não conseguiram estabelecer muitas relações, o que dificultou a constituição de sentidos para *exótico*. Nesse sentido, vimos a necessidade de trabalhar a leitura do não verbal com a turma.

Sugerimos a consulta do termo *exótico* nos dicionários disponíveis na biblioteca e no dicionário Houaiss (2009) encontramos as seguintes definições:

1. não originário do país em que ocorre; que não é nativo ou indígena; estrangeiro
2. que é esquisito, excêntrico, extravagante
3. que não foi bem-acabado ou realizado; malfeito, desajeitado

Os alunos estranharam essas possibilidades de sentidos apresentadas pelo dicionário, dizendo que tais definições não tinham relação com as imagens apontadas pela mídia como beleza exótica. Desse modo e após muita discussão, a maioria dos alunos disse entender como *exótico* aquilo que é *diferente*, no entanto, insistimos em lhes perguntar a que/quem aqueles

modelos eram comparados, ou seja, se possuem uma beleza *diferente*, ela é diferente em relação a quem ou a quem? Nesse momento, uma aluna das mais falantes arriscou dizer que a beleza exótica é “aquela que não se encaixa nos padrões”, ao que muitos concordaram. Aproveitamos, nesse momento, para perguntar sobre a existência de um padrão de beleza e agora, diferentemente do que ocorrera na primeira vez, disseram que existe sim, um padrão, mas apenas para as mulheres, que seria: branca, alta, magra, cabelos loiros e lisos. Não souberam dizer se há um padrão de beleza masculina.

Achamos oportuno nesse momento mostrar e discutir mais algumas imagens (ANEXO C), aqui tomadas como discurso, que apresentamos por meio de slides. Ao mostrarmos a foto do homem considerado o mais bonito do mundo, as meninas concordaram que o rapaz da foto era, de fato, bonito, mas não o mais bonito, pois segundo elas, há homens bem mais bonitos entre os artistas, por exemplo. Perguntamos então qual teria sido o critério da escolha e ninguém enunciou uma resposta. Seguimos com as provocações e indagamos os meninos se eles haviam participado de algum desfile para escolha do representante da escola para aquele título e eles riram muito com isso, até que uma aluna compreendeu nossa colocação e disse: “É mesmo, né? Como ele pode ser o mais bonito do mundo? Quem escolheu ele tinha que conhecer todos os homens do mundo pra poder escolher o mais bonito, né?” A turma toda deu risadas.

Já diante das fotos das modelos com vitiligo e albinismo não houve comentários e notamos que eles olharam com naturalidade para aquelas imagens. Quando viram as imagens de famosos antes da fama, não os reconheceram e ficaram espantados com a transformação ocorrida, sobretudo com o cantor Gustavo Lima. Ao verem a imagem da Miss Canadá 2017, Siera Bearchell, e saberem que ela fora chamada de gorda por parte da imprensa, muitos, em especial as meninas, se mostraram indignados. Diante do alvoroço da turma, ficou difícil entender os comentários, pois falavam ao mesmo tempo.

Continuando com a formação do arquivo de leituras, ainda nessa fase expusemos, através de slides, algumas publicidades antigas, constituídas de linguagem verbal e não-verbal (ANEXO D) e incitando os alunos a observarem as possibilidades de sentido para tais pontos. Alguns alunos ficaram espantados diante de propagandas de produtos para engordar e acharam aquilo um verdadeiro absurdo, como no caso da Figura 9. Eles observaram que a magreza era vista como algo que provoca nervoso e desânimo. Aproveitamos para falar sobre a imagem do homem segurando a mulher nos braços, a ideia de virilidade e força passada pela imagem.

Figura 9 - Propaganda antiga



Fonte: LOUISE

Quando passamos para a exposição das propagandas atuais (ANEXO E), instigando-os a estabelecer uma relação entre a ideia de beleza de cada época, eles apontaram algumas mudanças ocorridas com o tempo, como, por exemplo, da busca por um corpo mais gordo para a busca por um corpo mais magro. Ao analisarem a publicidade da figura 10, ficaram surpresos ao observarem os efeitos de sentidos entre a linguagem verbal e a não-verbal, ou seja, a divisão entre gordo e magro por meio da observação do vestuário, da expressão corporal e o uso das cores.

Figura 10 - Publicidade atual



Fonte: EU Magro

Durante esse momento de nosso trabalho, a reação dos alunos diante da campanha publicitária dos produtos Dove (ANEXO F) foi muito interessante, pois expusemos o material

de forma que a imagem das modelos só aparecessem ao final, com o intuito de observar o modo como os alunos reagiriam. Assim, na apresentação da figura 10, primeiramente mostramos parte da campanha que continha o seguinte trecho: **IMAGINE UMA MULHER: GAÚCHA, LOIRA, NARIZ DELICADO, CHEIA DE ATITUDE.**

A maioria dos alunos achou que veriam uma imagem da modelo Gisele Bündchen, mas ao se depararem com a foto de outra modelo, a quebra de expectativa gerou muitas expressões de surpresa.

Figura 11 - Campanha Dove



Fonte: RECORD, 2016b

Lemos com os alunos o enunciado “Existe beleza fora da caixa”. Quando questionados sobre os possíveis sentidos da expressão *fora da caixa*, um dos alunos disse acreditar que estavam se referindo à caixa do sabonete Dove, ao que alguns concordaram com essa possibilidade de sentido. Estimulados a falarem mais a respeito, outra aluna complementou dizendo achar possível que o sabonete não seria o único responsável pela beleza, mas que há mais coisas, por isso dizer que existe beleza *fora da caixa*. Como nos mantivemos em silêncio, aguardando mais posicionamentos, depois de um tempo, outro estudante apontou, de forma tímida, para a possibilidade do padrão de beleza ser essa caixa. Após essas formulações, a turma

aguardava por um *veredicto* de nossa parte, o que não ocorreu. Aproveitamos, sim, esse momento, para perguntar à turma se aqueles sentidos apresentados para a expressão eram todos sentidos possíveis e eles concordaram que sim; falamos então sobre as várias possibilidades de sentido de um texto e frisamos que os sentidos, apesar de poderem ser outros, não podem ser qualquer um (ORLANDI, 2012b).

Quando selecionávamos propagandas para esses debates, notamos que algumas marcas, aos poucos, passaram a inserir sujeitos marcados pela diferença, como albinos, pessoas com vitiligo, negros, portadores de Síndrome de Down, entre outros. Pessoas que muitas vezes são referidas como *diferentes*, ou, como no caso de uma das atividades descritas neste capítulo, como *pessoas de beleza exótica*.

Nossa observação vai ao encontro de Costa (2014, p. 91), quando afirma que “a convivência entre iguais e diferentes talvez seja a principal temática discutida na sociedade atualmente.”. Essa discussão tem vindo à tona, sobretudo, através da mídia, que por sua vez “atua no social a partir de uma formação ideológica e histórica determinada que delinea a (re) produção de sentidos mobilizada em suas práticas” (MEDEIROS, 2014, p. 61). A esse respeito, Costa (2014) diz:

Inclusão, integração, aceitação, tolerância são alguns dos termos que funcionam como espécies de palavras de ordem, sempre trabalhados, silenciosamente ou não, no interior da expressão “é preciso. É preciso incluir, é preciso integrar, aceitar, tolerar [...]” Ou sempre sustentando discursos que apontam para elas mesmas, isto é, para a inclusão, a integração, a aceitação e a tolerância, entre outras, como se fossem elas necessidades.

A esses termos elencados pela autora, complementamos com *diversidade*. Assim, é preciso incluir a diversidade, é preciso integrar a diversidade, é preciso aceitar a diversidade, é preciso tolerar a diversidade. Desses todos, cremos que a questão gira em torno da inclusão<sup>10</sup>, entendida aqui “como um princípio de organização da sociedade, propulsionado pela lógica de uma formação ideológica neoliberal tomada por sentidos pré-construídos que se atualizam em “novas” formas de dizer/mostrar e simbolizar os sujeitos.” (MEDEIROS, op. cit., p. 64).

Notando isso, achamos adequado falar a respeito desse assunto com os alunos, procurando incitá-los a observarem essas questões e utilizamos essa mesma campanha publicitária da Dove para abertura de um debate sobre o discurso da inclusão e diversidade e sobre como isso tem ganhado força na mídia. Nessa campanha, a foto da modelo albina com um gesto de quem pede silêncio (ANEXO F) serviu para um debate a esse respeito, o que nos

---

<sup>10</sup> Notamos que as discussões em torno dessa temática podem ser muito produtivas e interessantes. Para não nos desviarmos de nossa proposta neste trabalho, pensamos em retomar essa questão em um trabalho futuro.

fez incitá-los a refletirem sobre os sentidos daquele gesto. Uma aluna disse que ela estaria pedindo para que as pessoas que têm preconceito quanto a sua aparência se calassem; outra disse entender que a modelo não queria saber o que os outros estão falando a seu respeito, sobre isso um aluno argumentou que se assim fosse, a modelo estaria tampando os ouvidos. Outra aluna estabeleceu relação com a propaganda da cerveja Skol<sup>11</sup> na qual aparecem pessoas, de acordo com suas palavras, diferentes. O fato dos alunos, aos poucos, estabelecerem relações de sentidos com outras leituras nos deixou muito contentes e percebemos que isso se dava porque assumíamos uma postura de dar-lhes voz, ainda que eles continuassem aguardando a “resposta certa” a qual estavam acostumados.

As condições de produção de um discurso também foram abordadas nesse momento, procurando sempre observar onde e por quem aquele texto foi produzido e em que situações sócio-históricas. De acordo com os discentes, eles não tinham o hábito de notar esses “detalhes”. Nas práticas de leitura desenvolvidas com eles, os alunos passaram a observar que essas questões são importantes e o quanto significam na constituição dos sentidos.

Como dispúnhamos de apenas dois encontros semanais com a turma, o que correspondia a 50% do total da carga horária para a disciplina de Língua Portuguesa, pensamos em ampliar nossas possibilidades de debate criando um espaço onde os alunos pudessem se manifestar e tivessem à disposição os escritos uns dos outros e, assim, refletir sobre o que escrevem e sobre o que escrevem os colegas. Foi então que propusemos à turma a criação de um *blog* ou algum outro modo virtual de contato, mas como eles disseram que poderia ser o *blog* mesmo, pensamos e discutimos as possibilidades de um nome para a página e eles escolheram *Nono A 2017*<sup>12</sup>.

Criados inicialmente como uma espécie de diário virtual aberto (QUEIROZ, 2009; PRADO, 2016), os *blogs* se prestavam ao registro de atividades do cotidiano de seus usuários, eram, portanto, ferramentas de uso pessoal. Ao deslocar seu uso apenas para compartilhar material de estudo, muitos professores transformaram o *blog* em instrumento didático, ou seja, aquilo que “participa das práticas discursivas, mas sua materialidade não as determina.” (DE CONTI *et al*, 2014, p. 54), o que significa dizer que enquanto instrumento, não produz deslocamentos nas relações de poder instituídas.

Ao propormos um *blog* onde os alunos poderiam se manifestar a respeito das publicações, procurávamos deslocar o sentido desse objeto virtual para um lugar de mudança

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gRXPrO5S634>>.

<sup>12</sup> [www.nonoa2017.blogspot.com](http://www.nonoa2017.blogspot.com)

de materialidades linguísticas, “um lugar de poder, de onde se pode observar, questionar, apagar, reescrever, reformular, pensar.” (DE CONTI *et al*, 2014, p. 55).

Sendo assim, pedimos que os alunos acessassem o *blog*, cujo endereço completo lhes foi fornecido no dia seguinte, para lerem o poema *Receita de mulher* (ANEXO G), de Vinicius de Moraes (MORAES, 1959), que inauguraria nossa página, e que postassem comentários sobre a seguinte questão: beleza é mesmo fundamental?

Dessa atividade a partir da leitura do poema de Vinicius, selecionamos algumas das postagens dos alunos, aqui também tomadas como SDs:

SD 12: Andei lendo na internet que pessoas com aparências melhores e alturas corretas venham a ganhar um salário mais alto, acredito eu que isso não influencia diretamente a forma em que vivemos, podemos ser felizes sem que pessoas mesquinhas e retardadas, que pensam que beleza vem antes do conhecimento, assim sendo o importante é ser feliz consigo mesmo. (Aluno V.H.)

SD 13: Beleza é fundamental nos tempos de hoje sim. Pois vivemos em uma sociedade muito seletiva, para fazer uma entrevista de emprego é preciso ter uma boa aparência, uma boa índole, é preciso ter um padrão. Já em minha opinião beleza não é tudo. Todos nós temos o direito de ser aceito do jeito que somos diante da sociedade. Caráter vale mais do que muitas caixinhas bonitas por aí. (Aluna C.D.B.)

SD 14: Se a beleza fosse fundamental quem ia sair com uma pessoa de estatura baixa, fora do peso, pele manchada, dentes tortos, cabelos crespos? A beleza é fundamental apenas para aquelas pessoas que esperam do ser humano altura, olhos azuis, peso, cabelos lisos etc. (Aluno J.H.)

SD15: Beleza é fundamental sim nos dias atuais, pois muitas pessoas sofrem de distúrbios alimentares; a maioria fazem cirurgias plásticas para se sentir lindas, mas mesmo assim não ficam satisfeitas com o resultado, ou próprio corpo. Isso tudo porque a sociedade diz que é necessário estar perfeito para conseguir um bom futuro pessoal. Em minha opinião beleza é fundamental sim quando o caráter a completa, não importa a aparência, status ou estado financeiro da pessoa. (Aluna L.G.)

No processo constitutivo da leitura, o sujeito identifica-se com a historicidade de alguns sentidos para dizer, interpretar. Trabalhar a leitura na perspectiva do discurso é possibilitar outras condições de produção para a leitura, de modo que os alunos não fiquem presos nas amarras do discurso pedagógico. Nas práticas de leitura em sala de aula, percebemos que por mais que os alunos fossem emitindo gestos de interpretação sobre as diferentes materialidades discursivas, no final eles sempre queriam a resposta do professor, pelo imaginário de que há apenas uma interpretação. No *blog*, como podemos observar nas sequências de 12 a 15, vemos

os alunos se posicionarem em relação ao tema proposto de uma forma mais aberta, o que nos deixou muito satisfeitos e a partir desses retornos, tivemos um momento de debate sobre algumas das respostas dadas.

Na SD 12, o aluno remete seu dizer a sua historicidade de leituras, as quais não se limitam apenas às realizadas em sala de aula ou a suas experiências de vida, mas na sua relação com a tecnologia digital, o que permite ocupar novas posições discursivas, pois esse sujeito não depende mais apenas daquilo que lhe apresenta o professor e/ou o livro didático. Ao relacionarem-se com essas tecnologias digitais os sujeitos “enunciam a partir de formulações advindas de blogs, das redes sociais e dos demais espaços compartilhados na internet” (DE CONTI, 2014, p. 61) e seus dizeres são atravessados por sentidos os mais variados.

Percebemos o atravessamento da memória discursiva das leituras do arquivo constituído nas nossas aulas na SD 13 “Caráter vale mais do que muitas caixinhas bonitas por aí”, promovendo uma relação com as propagandas da Dove. Na SD 14 “quem ia sair com uma pessoa de estatura baixa, fora do peso, pele manchada, dentes tortos, cabelos crespos” remete às imagens trabalhadas em sala (ANEXOS B e C), enquanto que na SD 15 “muitas pessoas sofrem de distúrbios alimentares; a maioria fazem cirurgias plásticas para se sentir lindas”, remete às pesquisas e debates realizados em sala de aula.

Segundo Fernandes (2009, p. 407, grifo do autor) “o estudante não tem clareza de que todos os dizeres estão interligados a enunciados já-ditos anteriormente e que o falante, embora inserido numa *memória discursiva*<sup>13</sup> e numa *formação ideológica*, tem a ilusão de ser a fonte do sentido.” Vimos nas SDs analisadas vestígios da materialidade do interdiscurso e aproveitamos a oportunidade para discutir com os alunos em sala de aula sobre como somos afetados pela ideologia e acabamos reproduzindo, ainda que inconscientemente, os já-ditos.

Além da prática de leitura e escrita no *blog*, solicitamos que eles realizassem uma pesquisa na internet e respondessem em seus cadernos por que tantas pessoas dizem que existe um padrão de beleza. As respostas trazidas pelos alunos também foram alvo de debates e esse tipo de atividade de pesquisa se justifica pelo fato de que

As informações, já em ampla circulação pela web, não trazem respostas prontas. Os textos (em suas mais diversas materialidades) precisam ser mobilizados, interpretados, colocados em confronto, debatidos. Aí se inserem os alunos – mobilizando esses textos, contrastando seus sentidos – e os professores – promovendo debates, questionamentos, delimitando os sentidos, articulando as diversas respostas mobilizadas pelos alunos. Constituindo,

---

<sup>13</sup> Cf. ORLANDI, [2001] 2015, p. 29) “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” Neste trabalho tratamos a respeito desse funcionamento da memória discursiva quando falamos sobre o interdiscurso nesta mesma parte do trabalho.

enfim, os objetos digitais em tecnologias de educação<sup>14</sup> em sala de aula. (DE CONTI *et al.*, 2014, p. 63)

Assim sendo, deslocamos o papel exercido pelo professor e pelo livro didático, que de atores principais passam a coadjuvantes na construção da rede de sentidos, pois desse modo o acesso ao conhecimento prescindem do professor.

Para essa aula e com o intuito de dialogar com as pesquisas realizadas, havíamos pensado em levar à presença dos alunos um psicólogo que pudesse falar sobre questões relacionadas à preocupação com a aparência, no entanto, não encontramos nenhum profissional com tal bagagem na cidade. Diante disso, os alunos assistiram a um vídeo do psicólogo Flávio Gikovate<sup>15</sup> (GIKOVATE, 2013) e também do *Programa Pé na Rua*<sup>16</sup> (TV CULTURA, 2012), nos quais a questão da fundamentabilidade ou não da beleza é discutida sob diferentes olhares: o primeiro a partir da posição-sujeito de um especialista em comportamento humano e o segundo a partir da posição de jovens.

A exibição desse material não se deu de forma ininterrupta, ao contrário, sempre que julgávamos necessário fazíamos pausa para levantar questionamentos ou explicar o que ali parecia ser importante para nossa prática pedagógica<sup>17</sup>, o que reverberou muitas reflexões. Alguns alunos observaram que muitas respostas dadas pelos entrevistados do *Programa Pé na Rua* eram iguais às dadas por eles e/ou por colegas no *blog*, o que reforçou nosso deslocamento de sentido do *blog* para um espaço que provocasse discussões, reflexões.

Desse ponto em diante, apresentamos mais algumas publicidades, inclusive em vídeo, sempre provocando os discentes a uma leitura do verbal e do não verbal e lembrando a questão da inclusão e diversidade. Indo por esse caminho, levamos o vídeo da campanha *Dove: Seu cabelo, sua escolha* (DOVE, 2016) e conversamos sobre ele. Em seguida, vimos uma entrevista com a diretora de marketing da *Unilever* (RECORD, 2016a), responsável por essa campanha da marca Dove, em que ela fala da proposta da campanha. Perguntamos aos alunos se o que a entrevistada falou parecia demonstrar que aquela era uma boa campanha e eles disseram que sim, porém, não haviam notado o fato de que a pessoa que estava falando positivamente da

---

<sup>14</sup> Para saber mais a respeito das noções de objetos digitais e tecnologias da educação, sugerimos que o leitor consulte o artigo como um todo, cuja referência completa se encontra na lista apresentada neste trabalho, na seção *Referências*.

<sup>15</sup> Médico-psiquiatra, psicoterapeuta, conferencista e escritor.

<sup>16</sup> Programa televisivo exibido de segunda a sexta na TV Cultura entre os anos de 2007 e 2009 (primeira fase) e 2011-2013 (segunda fase), que apresentava reportagens comportamentais e cujo público-alvo eram jovens entre 10 e 17 anos.

<sup>17</sup> Essa forma de trabalho com vídeo, pausando as exibições para pontuar algumas coisas julgadas como relevantes, é tratada por Moran, 1995 *apud* De Conti *et al.*, 2014 ao comentar que o professor não pode esperar que o vídeo funcione por si mesmo, é necessário intervir, pausar para discutir.

campanha era a responsável pela ideia e aproveitamos esse descuido para novamente lembrá-los de observar essas questões.

Outro momento interessante dessa aula foi quando da execução do comercial do desodorante Axe, *O roubo* (AXE, 2013), que circulou no ano de 2013, cujo protagonista foi o ator Rodrigo Hilbert, considerado um homem dentro dos padrões de beleza masculina, jovem, loiro, alto, magro e de olhos claros. Nesse comercial, ele e uma moça muito bonita, bem vestidos, saem de um local que parece ser um teatro ou casa de espetáculos, o rapaz deixa a jovem a sua espera na calçada e se dirige a uma rua próxima para buscar seu veículo, um carro de luxo. Ao se aproximar do veículo, um homem mascarado e armado lhe aborda e em vez de roubar o carro, o que seria esperado, rouba sua beleza. O rapaz ‘desconecta’ partes de seu rosto, como se retirasse uma máscara, e o entrega ao ladrão, que antes de fugir rouba-lhe também o abdômen. Ao fazê-lo, o protagonista deixa de ser o ator Rodrigo Hilbert, surgindo outro em seu lugar, de nariz longo, queixo projetado e barriga saliente. Ele pega o carro e vai em direção à moça, demonstrando insegurança quanto à reação que ela terá diante de sua nova aparência, o que o leva a, rapidamente, borrifar generosamente o desodorante Axe sobre si. Ao entrar no veículo, a garota o olha e parece não se importar com a mudança, apenas encosta sua cabeça no ombro dele e os dois saem com o carro. No final da propaganda aparece o enunciado NOVO AXE TOP / SEU ATALHO PARA O SUCESSO.

Para o autor do discurso publicitário da marca, o foco estaria no poder da fragrância, que teria o efeito de seduzir a mulher, o que ele determina ser o atalho para o sucesso. Como para a AD os sentidos se abrem quando é lido, “o trabalho do leitor rompe com este fechamento imaginário e simbólico, reestabelecendo relações deste interior com o que lhe é exterior, com o que nele não é dito, mas que aí ressoa constitutivamente” (INDURSKY, 2010, p. 174).

Ao levarmos esse vídeo para a sala, o nosso objetivo foi o de verificar que gestos de interpretação os alunos produziram. Após assistirem a propaganda houve grande burburinho e alguns gestos de indignação, sobretudo por parte das meninas. Para a maioria, a propaganda retrata a mulher como interesseira, aquela que se importa apenas com o dinheiro. Interessante observar que ao lerem o discurso publicitário de uma propaganda de produtos destinado a homens os alunos estabeleçam relação não apenas com o que está sendo dito, mas também com a sua exterioridade, as suas condições de produção sócio históricas. Se para os alunos os efeitos de sentidos do discurso publicitário são de que a mulher é interesseira é porque compreenderam que a interpelação do sujeito da propaganda se dá pelo discurso machista.

Apenas para uma aluna a propaganda produziu outro efeito de sentido, pois sua leitura foi de que “não importa se o homem é feio, desde que ele se cuide (use o desodorante), a mulher

sempre estará a seu lado”. Essa aluna, ao contrário de seus colegas, identifica-se com a posição assumida pelo autor da publicidade.

Diante dos comentários gerados a partir dessa propaganda, podemos dizer que a maioria dos sujeitos-alunos não se identifica com os sentidos que a peça publicitária propõe; ao lerem, eles se inscrevem em FD diferente do discurso publicitário da AXE, produzindo deslizamentos de sentido que são opostos aos da publicidade. Podemos dizer que e

esses gestos aproximam-se da proposta pècheutiana de leitura interpretativa, o que por si “já é uma escritura” (PECHÊUX, [1982] 1994, p. 57) e que só pode ocorrer em um espaço discursivo polêmico, o que muito nos emocionou, pois vimos aí gestos de autoria na leitura.

Notamos no final dessas discussões que os alunos mais uma vez aguardavam nosso posicionamento como uma possibilidade de fechamento de sentido, próprio do imaginário desse lugar do professor autorizado e instituído pela escola; ele é quem deve dar a última palavra, vindo dele a interpretação. Percebendo isso, aproveitamos para lembrá-los sobre as várias possibilidades de leitura de um texto e que não temos o controle (total) sobre a produção de sentidos.

Para fechamento dessa etapa, os alunos ainda realizaram um trabalho que consistia em pesquisar se o excesso de preocupação com a aparência poderia gerar algum tipo de transtorno, e deveriam incluir os resultados da pesquisa em seus cadernos de anotações. Também solicitamos que em caso positivo, deveriam selecionar imagens que estivessem relacionadas com o transtorno em questão. Como resultado dessa pesquisa, os discentes concluíram que as pessoas, sobretudo as mais jovens, podem desenvolver diversos problemas quando sua aparência física se torna uma obsessão, tais como a bulimia, anorexia, transtorno dismórfico corporal (TDC), drunkorexia, vigorexia, compulsão alimentar e ortorexia.

Dando continuidade a esse trabalho de pesquisa, em sala de aula eles organizaram-se em grupos, cada um responsabilizando-se por tratar de um tipo de transtorno, tendo que produzir um resumo sobre suas características. Passamos para uma atividade de avaliação coletiva, pedindo que os textos fossem expostos na sala de aula (afixados na parede), para que cada grupo lesse o trabalho de outro grupo e observasse se o texto atendia ao critério de coerência, coesão, não contradição, de começo meio e fim. Após as análises e comentários realizados sobre cada trabalho, os resumos foram reescritos, transferidos para uma cartolina e ilustrados pelas imagens que eles haviam pesquisado e selecionado. O resultado foi exposto em um mural (Figura 12) no corredor da escola.

Figura 12 - Mural sobre transtornos



Fonte: Registrada pela autora

A nosso ver o aspecto visual desse mural não havia ficado muito agradável, porém, ficamos surpresos com o comentário de uma aluna que disse “ficou lindo, nem parece trabalho feito pelo 9º ano.”

Essa fala da aluna inicialmente nos surpreendeu porque remetemos o “lindo” simplesmente à aparência do mural. Somente depois fomos compreender que o dizer da aluna sobre o trabalho reporta a todo o processo de construção de um saber, ou seja, do trabalho do sujeito com a língua, na construção de um conhecimento que se deu a partir de um processo de pesquisa, discussões, apresentações, releituras, análise e produção textual, o que muito nos emocionou, pois entendemos, a partir disso, a intensidade daquilo que conseguimos executar em sala.

Como tiramos várias fotos de todo processo de realização dessa atividade (ANEXO H), os alunos sugeriram a criação de uma página no *Facebook*<sup>18</sup> para que as publicássemos e também como mais um canal de contato e socialização dos trabalhos.

Desse modo, encerramos a primeira fase dos trabalhos para dar início àquela em que introduziríamos os contos de fadas nas leituras e discussões.

<sup>18</sup> No Facebook: @turmadaguioimar2017

### 3.2 *Era uma vez nas teias do discurso*

A segunda fase do planejamento se inicia com a tão esperada sessão de cinema. Tínhamos o objetivo de realizar essa atividade fora da escola, para que os alunos se sentissem em um cinema, o que produziria um efeito diferente de assistir ao filme em sala de aula, por exemplo. Assim, fomos pessoalmente à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no *campus* universitário de Barra do Bugres, conhecer o auditório e ver a possibilidade e disponibilidade da instituição nos ceder o espaço. Com a confirmação da cedência, passamos a organizar o dia para projeção do filme. No dia programado, levamos os alunos de ônibus escolar cedido pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC), para assistirem ao filme *A Fera* (2011), relato cinematográfico do clássico que serviria de suporte aos relatos a serem produzidos pelos alunos, conforme nosso planejamento. Procuramos não falar para os alunos que se tratava de uma versão desse clássico, pois queríamos ver depois se eles estabeleceriam uma relação entre as histórias. Compareceram 27 alunos, pois alguns outros não obtiveram autorização dos pais para saírem da escola, ainda que estes tenham sido devidamente comunicados do objetivo do passeio.

A atividade deixou os alunos muito animados. Além da sessão de cinema, oferecemos um lanche durante a execução do filme e a pedido de duas alunas, fizemos uma visita no *campus*, conhecendo as dependências da universidade, já que a maioria desconhecia o local. Após as discussões sobre o filme, que apresentaremos a seguir, os alunos pediram para que tirássemos fotografias para serem publicadas na página da turma no *Facebook*.

Nessa ocasião, lembramos que havia resistência dos alunos com relação ao uso da página nessa rede social, pois raramente postavam comentários ou curtiam as postagens ali disponibilizadas. Procurando compreender esse gesto de resistência, nós os indagamos a respeito, afinal, a página havia sido criada a pedido deles. Vários alunos comentaram que apesar de não postarem ou curtirem quase nada ali, eles acompanhavam e liam as postagens, também baixavam as fotos que lhes interessavam para um arquivo pessoal, sem compartilhamento em suas páginas pessoais. Não conseguimos compreender essa atitude deles, mas supomos que se deva ao fato de que as fotos revelam momentos deles na vida escolar.

Figura 13: Sessão de cinema



Fonte: Registrada pela autora

Após a exibição, demos início a uma roda de conversa. Procuramos instigar os alunos a emitirem sua opinião sobre o filme e em especial a estabelecerem relações com outras leituras. Para Orlandi ([2001] 2015), o sentido está sempre *em relação à*, desse modo, deixamos os alunos muito à vontade para tecerem seus comentários. Alguns argumentaram que esse conto tinha muitos pontos em comum com a história de *A Bela e a Fera* que eles conheciam, a versão dos Estúdios Disney, como o fato de a Fera ser arrogante e prepotente, bem como de ter se isolado por ser feio, temendo, assim, a reação das pessoas ao vê-lo. Essa última observação deles serviu para que os questionássemos sobre o sentido de fera nas duas obras e um dos alunos disse que fera, tanto na versão da Disney quando em *A Fera* remete à ideia de “alguém feio, fora dos padrões de beleza”, nas palavras desse aluno.

Em relação à beleza, na textualidade dos contos de fadas, os estudantes destacaram um fato relevante, o de que os príncipes, nas narrativas que conhecem, em geral, são pessoas brancas, de cabelos e olhos claros, mas, sobretudo, muito ricos, filhos da nobreza, enquanto que as princesas, além de brancas, possuem cabelo liso e sempre são magras. Observaram também que no filme exibido o rapaz que representa a fera possui exatamente as mesmas características dos príncipes. Ainda disseram que os contos de fadas são histórias infantis que não influenciam o mundo dos adultos.

Aproveitamos a oportunidade para explorar os conhecimentos deles em torno do gênero discursivo conto de fadas, em que destacaram como característica a presença de um elemento mágico como determinante nesses casos, além da presença constante de príncipes e/ou princesas.

Em seguida, continuamos desenvolvendo práticas de leitura através de uma série de imagens de filmes que recontam alguns clássicos de contos de fadas (ANEXO I). Eles se mostraram muito surpresos ao saberem que Chapeuzinho Vermelho era um conto de fadas, isso porque não há, na história, nem príncipes nem princesas. Também trabalhamos algumas textos publicitários de *O Boticário* (2016) em fotos, propagandas da *Sky* (2016a, 2016b, 2016c) e do xampu Johnson's (2015) em vídeo, além das imagens de um desfile da marca *Dolce & Gabbana* (LIA, 2016), todas materialidades inspiradas nos contos de fadas (ANEXO J) e sobre as quais realizamos produtivas discussões, sempre focando no tema que nos interessava de modo a abrir as discussões. Os alunos observaram como algumas propagandas, como a de *O Boticário*, são atravessadas pela memória discursiva dos contos de fadas, que determinam o discurso publicitário. Duas das alunas notaram que as propagandas analisadas em sala eram, em sua maioria, de produtos para adultos e não para crianças.

Exibimos também um vídeo do programa *Tamanho Família*<sup>19</sup> (REDE, 2016), em que atores encenam um conto de fadas cuja princesa é negra, em homenagem à atriz Sheron Menezes, que também é negra. O programa conta que, quando criança, Sheron se queixou com a mãe por não poder brincar de ser princesa, pois não havia princesa negra. A mãe então criou um conto de fadas para a filha e nele a princesa era negra e muito valente, lutando, inclusive, contra o preconceito que sofria por ser mulher. Foi o primeiro conto brasileiro com uma princesa negra. O vídeo emocionou alguns alunos. Eles estabeleceram relação com outras leituras e lembraram que os Estúdios Disney lançaram um filme com uma princesa negra, Tiana. Nesse momento perguntamos se havia outro conto de fadas em que a princesa era negra, mas não souberam dizer.

Nesse ponto da intervenção havíamos pensado em levar um escritor de contos para conversar com os alunos a respeito da criação dessas histórias e assim como no caso do psicólogo, não conseguimos nenhum na cidade. Aproveitamos uma ida à capital, Cuiabá, e agendamos uma conversa com o escritor Eduardo Mahon<sup>20</sup>, que nos recebeu em seu escritório e conversamos sobre nosso projeto, aproveitando para pedir-lhe que enviasse uma mensagem em vídeo aos alunos, ao que gentilmente nos atendeu. Nessa mensagem, solicitamos que ele na sua fala se dirigisse aos alunos do 9º A, pois não queríamos que os discentes pensassem que se tratava de uma gravação genérica, encontrada na *internet*. Esse vídeo foi exibido aos alunos

---

<sup>19</sup> Programa de auditório exibido pela Rede Globo aos domingos e apresentada por Márcio Garcia. Nele, alguns convidados são homenageados com a recordação de fatos que marcaram sua história.

<sup>20</sup> Eduardo Mahon é escritor, advogado e membro da Academia Mato-Grossense de Letras, autor de várias obras entre contos, poemas e romances. O autor possui um intenso trabalho de divulgação da literatura produzida em Mato Grosso.

após falarmos um pouco sobre esse escritor, ocasião em que levamos nosso acervo pessoal de livros do autor e deixamos que eles manuseassem à vontade. Alguns alunos disseram que acharam muito legal saber que existe um escritor famoso (nas palavras deles) tão próximo; falamos também de outros nomes importantes na produção literária local, como Marta Cocco e Ivens Scaff. De posse dos livros de Mahon, a turma, de maneira muito natural, começou a ler as histórias, os poemas e a trocar impressões entre si, comentando uns com os outros sobre o que liam. Optamos por não interferir aqui e oportunamente disponibilizamos esse vídeo com a mensagem na página da turma no *Facebook*.

Como preparativo para um próximo trabalho, havíamos selecionado alguns contos de fadas que também estivessem relacionados ao tema da proposta: *Cinderela*, *Branca de Neve* e *A bela adormecida* (ANEXO K). Do mesmo modo, selecionamos alguns filmes que constituíam releituras desses contos respectivamente: *A nova Cinderela*; *Espelho, espelho meu*; *Branca de Neve e o caçador*; *Malévola*. Os contos e o link para os filmes foram publicados no *blog* da turma. A atividade consistia na escolha de um desses contos e sua releitura correspondente, sendo que para a história da *Branca de Neve* os alunos teriam duas opções de filmes e não uma. Os alunos deveriam, portanto, ler o conto e assistir ao filme, observando os pontos de aproximação e distanciamento entre essas obras, anotando suas impressões no caderno de anotações.

Na aula seguinte a turma comentou seus apontamentos sobre a atividade com os contos e os filmes e discutimos sobre isso em sala. Alguns observaram a manutenção de alguns elementos essenciais, como a maçã da *Branca de Neve* e as personagens principais como a menina, a rainha e o caçador ou no caso do reconto de *Cinderela*, a moça, a madrasta, o rapaz e o baile. Do mesmo modo, notaram que a história da *Cinderela* retratada no filme foi trazida para tempos atuais, o que exigiu uma reformulação da figura da fada madrinha, por exemplo, enquanto que em *Malévola* foi apresentado um outro ponto de vista, inserindo informações anteriores à maldição.

Na sequência de aulas, discutimos sobre os aspectos das narrativas, seus elementos essenciais e algumas outras questões relativas à forma dos contos, uma vez que já caminhávamos em direção ao planejamento do reconto.

Preparando para a próxima etapa dos trabalhos, a turma foi dividida em 6 grupos, aos quais apresentamos os livros de recontos *Não era uma vez...* (BASCH *et al*, 2010) e *A verdadeira história dos três porquinhos!* (SCIESZKA, 2005). Cada grupo foi chamado a escolher uma história sobre a qual se debruçaria. Assim, os alunos observaram os deslocamentos realizados nessas narrativas, atribuindo sentido a elas e observando as

transformações ocorridas na mudança de foco narrativo, na atitude das personagens, no espaço, na antecedência dos fatos. Nesse dia, a turma estava bastante agitada e por ser numerosa, ficou muito difícil compreender suas exposições orais, o que exigiu repetições e nem mesmo com a ajuda do gravador conseguimos recuperar o que foi dito na íntegra para que pudéssemos expor aqui neste trabalho. De qualquer modo, o objetivo da atividade era de que observassem como os recontos são escritos, suas possibilidades de deslocamentos, de alterações da história e acreditamos que isso foi alcançado.

Após as discussões acerca dessas histórias, ocorreu espontaneamente que os grupos começaram a trocar as histórias entre si, muito provavelmente porque como havia muita conversa em sala, alguns não conseguiram compreender a fala dos outros, o que gerou curiosidade sobre o que os demais haviam lido e achamos por bem deixá-los à vontade para esse momento de debate sobre gestos de interpretações e pontos de vistas sem o olhar do professor e não interferimos.

Na sequência e para que começassem a pensar em um reconto, realizamos uma prática pedagógica conhecida como batata-quente: os alunos são dispostos lado a lado formando um semicírculo; um objeto (no caso, usamos uma maraca) é dado a um deles e durante a execução de uma música esse objeto vai sendo passado de mão em mão. Quando a música, que está sendo controlada pelo professor, parar, aquele que estiver com o objeto em mãos deverá realizar alguma tarefa.

Fizemos desse modo e o aluno que estivesse com a maraca nas mãos podia escolher entre quatro envelopes disponíveis. Em cada envelope havia três pistas sobre um conto de fadas e a partir dessas pistas esse aluno diria de qual história se tratava para contá-la à turma, antes, porém, ele deveria pegar outro envelope onde havia um elemento surpresa que precisava ser inserido em seu conto. Assim sendo, as pistas e elementos surpresa utilizados nessa atividade foram os seguintes:

Envelope 1: menina – floresta – lobo

Envelope 2: princesa – máquina de fiar – dormir

Envelope 3: príncipe – moça – meia-noite

Envelope 4: menina – madrasta – maçã

Elementos surpresa: baile funk – ambulância – *shopping center* – *drone*

Essa atividade gerou histórias bem engraçadas, como a criada pelo aluno que pegou o envelope 1. Ele nos contou que o lobo, ao andar pela floresta, encontrou Chapeuzinho Vermelho a caminho da casa da vovozinha e ela lhe revelou que iria ajudar sua avó nos preparativos para

um baile que ocorreria naquela noite. O lobo tratou de chegar à casa antes da Chapeuzinho para esconder-se no local até que a festa acabasse e ele pudesse devorar a velhinha e a neta, no entanto, era um baile funk e o lobo não aguentou a batida daquelas músicas, saiu de seu esconderijo para dançar e acabou sendo flagrado pelo caçador que o prendeu.

Através dessa atividade, os alunos notaram que um único elemento diferente era capaz de mudar aquela história e transformá-la em um novo conto, podendo, inclusive, mudar o rumo dos fatos e o desfecho. Observaram também que a depender do elemento, quem conta precisa alterar o tempo e o espaço em que a história se passa.

Assim, trouxemos aos alunos ilustrações, relembramos histórias, trocamos ideias sobre as diferentes versões lidas ou vistas e as diferenças entre elas. Expusemos e ouvimos os conhecimentos a respeito dos contos de fadas, lembramos como os camponeses mantinham essas histórias vivas através do uso da oralidade durante a realização de tarefas ou das rodas de contação de histórias e ensaiamos o processo de criação de uma nova história a partir da inserção de um novo elemento.

O passo seguinte foi apresentar aos alunos alguns dos aspectos mais relevantes da primeira versão da história da *Bela e a Fera* (ANEXO L), de modo a instigá-los a ler a versão selecionada (BEAUMONT, [17--?]), disponibilizada no *blog* da turma. Comentamos também sobre a existência de um livro que contém a história completa, já que a versão selecionada é condensada, pois a história é longa.

A partir dessa leitura, encaminhamos a turma à observação daquilo que eles consideraram mais relevante, promovendo um momento de debate. Na ocasião um aluno comentou que gostou muito da história e que ficou com vontade de adquirir o livro para conhecê-la na íntegra, o que incentivamos.

A partir daí os alunos foram convidados à produção do reconto, passando a fazer primeiramente um planejamento da escrita, pensando na criação das personagens, nos elementos do conto-base que seriam mantidos e naqueles que seriam mudados, dentre outros aspectos. Desse modo, “o espaço de criação se abria como possibilidade de assumir a posição-autor, ou seja, aquela em que o aluno assume uma responsabilidade pelo seu dizer” (PACÍFICO, 2002 *apud* ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 55).

Para a fase de planejamento, pedimos a eles que pensassem nos seguintes pontos: quem seriam as personagens, quem iria narrar a história, onde e quando a história se passaria e qual seria o enredo do reconto.

Os estudantes tiveram a liberdade para realizar as transformações que quisessem e não estabelecemos um número exato de páginas, embora os tenhamos lembrado que por se tratar de

um conto, o ideal seria que não houvesse muitas personagens. O resultado dessa fase abordaremos de agora em diante.

### 3.3 Produtividade e criatividade: gestos da função-autor

A partir do que cada aluno planejou para sua escrita, passamos a nos encontrar em pequenos grupos com no máximo 6 alunos de cada vez, em turno oposto ao das aulas, para dar-lhes atendimento individualizado sobre a escrita.

Quando comentávamos com outros professores sobre essa atividade, muitos nos desestimularam a levar a ideia adiante, pois não acreditavam que os alunos iriam até a escola em turno oposto para realizar uma atividade que não receberia nota. Devemos confessar que também estávamos inseguros quanto à participação nessa fase e já pensávamos em como resolver o problema caso as previsões se confirmassem. No entanto, contrariando as expectativas, a maioria dos alunos compareceu nos encontros em todas as vezes que agendamos orientações.

Figura 14 - Primeiros encontros em pequenos grupos



Fonte: Registrada pela autora

Alguns poucos alunos não fizeram o planejamento para o conto, ainda assim, a maioria destes compareceu aos encontros agendados e procuramos estimulá-los a escrever, perguntando o tipo de história de que mais gostavam, os enredos, as tramas, as características das personagens etc, até que conseguissem formular algumas ideias iniciais para a própria história.

Observamos que aos poucos a maioria que fazia parte desse grupo de alunos conseguiu montar um reconto dando um acabamento imaginário de completude e ainda que tenham levado

um tempo maior que outros, conseguiram ultrapassar as dificuldades que tinham em relação à criação e produção textual.

A escrita dos recontos, portanto, foi feita paulatinamente, aos poucos, partindo de um planejamento inicial, seguido de uma primeira escrita, que nem sempre apresentava uma história com começo/meio/fim. A partir das orientações, os textos eram reelaborados, melhorados até a reescrita para ajustes e revisão das questões gramaticais discutidas com eles.

De um modo geral, nosso papel durante esses encontros com os alunos foi o de tão-somente provocá-los para que encontrassem o caminho para o próprio conto. Nossas provocações se davam através de perguntas instigadoras do tipo “e como isso irá se resolver?” “mas o que acontece depois?” “será que a presença desse personagem faz diferença na história?”. Essas perguntas instigaram os alunos a darem continuidade à escrita e um fecho às narrativas.

Como já pontuamos, nem todos os alunos aderiram à proposta de planejamento e/ou de escrita e compreendemos que “a possibilidade de o aluno dizer “não” é uma abertura na relação professor-aluno.” (FEDATTO; MACHADO, 2007, p. 13). Ainda assim, a maioria dos alunos escreveu, individualmente, sua própria versão para o conto A Bela e a Fera.

Após a finalização da etapa de escrita e reescrita, nos reunimos com eles para discutirmos sobre o modo de circulação daqueles recontos, pois como nos ensina Orlandi (2004, p. 11), “os sentidos se constituem, se formulam e transitam”. Na ocasião, ao iniciar nossa fala dizendo que há vários meios de se fazer um texto circular e que precisávamos definir como aqueles seriam socializados, fomos interrompidos por uma aluna que disse: “Não vai mais ter o livro? A gente achou que seria o livro.”

Ao sermos inqueridos pelos alunos a esse respeito, esclarecemos que o livro foi uma proposta, mas retomamos que há outras formas de circulação dos textos, como a publicação no *blog* ou em outras plataformas digitais, por exemplo. Os alunos foram unânimes em dizer que se fosse possível, preferiam manter a proposta do livro, ao que concordamos, pois compreendemos que o fato de ter algo material, palpável, significaria muito mais e daria mais visibilidade às produções. Assim sendo, nos comprometemos a buscar os meios possíveis para que isso fosse feito.

Nesse momento e percebendo que nosso projeto já se encaminhava para uma finalização, um aluno nos perguntou se mesmo após a conclusão do livro continuaríamos compartilhando materiais através do *blog* e da página do *Facebook*. Pegos de surpresa diante da pergunta, não soubemos responder de imediato, mas em um novo encontro, nos comprometemos a postar alguns materiais sempre que possível, e de fato o fizemos.

Diante do desejo dos alunos de ter um livro impresso, partimos em busca de patrocínio e reecosos de que uma ajuda do Poder Público pudesse transformar a socialização do livro em um evento político, primeiramente buscamos a iniciativa privada. Assim, fomos à Assessoria de Comunicação da Barralcool, pois essa indústria apoia financeiramente diversos projetos na área de educação e apesar do responsável pela área ter gostado muito da proposta e do valor solicitado ser relativamente baixo, argumentou que para que a empresa financiasse a impressão dos livros esse valor deveria estar previsto desde o início do ano, dado o hábito adotado por eles de fazer um planejamento anual dos patrocínios a serem concedidos.

Com a recusa, não nos restou alternativa e resolvemos procurar a secretária de educação do município, professora Célia Louzada, a quem apresentamos nosso projeto, bem como tudo o que havia sido realizado até então, inclusive sobre a produção de um livro de recontos. A secretária foi muito receptiva à ideia do livro e comprometeu-se com o pagamento da impressão e com o fornecimento de quitutes para o dia da socialização dos trabalhos. De acordo com ela, esse livro era algo inédito para aqueles alunos; os professores daquela escola não vinham apresentando projetos que movimentassem a escola, portanto, ela desejava que o momento fosse bem registrado e que contasse com a presença de todos os professores, para que eles se sentissem motivados à realização de novos trabalhos.

Com o patrocínio garantido, voltamos a nos encontrar com os alunos, que em nossa última conversa se comprometeram em digitar seus textos. Alguns o fizeram e nos enviaram via *e-mail*, enquanto outros trouxeram o arquivo em um *pendrive*; já aqueles que não possuíam computador foram orientados a comparecer na escola para realizar essa etapa no laboratório de informática. Estes últimos, em geral, possuíam muitas dificuldades para manusear o editor de textos e nos expuseram essa questão; com esse grupo de alunos combinamos o comparecimento à escola em turno oposto ao das aulas, ocasião em que acompanhamos individualmente a realização da atividade. Por conta dessas dificuldades, a finalização do livro se estendeu mais do que o previsto.

Quando solicitamos a digitação dos textos, já pedimos também que eles pensassem em um nome para o livro, bem como em uma capa. Uma aluna lembrou que havia no grupo uma garota que gosta muito de desenhar, mas esta, talvez por timidez, não quis se comprometer com a tarefa de produzir um desenho para a capa, portanto, deixamos a cargo deles a seleção de uma figura. Ficou acordado entre eles quais alunos tratariam de reunir as propostas para o título e para a capa e nos apresentar. Um dos alunos nos perguntou se deveriam também escolher uma figura ou desenho para seus contos, ao que lhes perguntamos o que achavam e eles concordaram entre si que seria legal que seus contos tivessem uma imagem associada à história e os

lembramos de que se essas imagens fossem retiradas de *sites* da *internet*, deveriam observar a questão dos direitos autorais, portanto a referência deve ser mencionada no livro. Para finalizar o encontro, nos comprometemos com a organização e formatação dos textos e imagens para o livro, bem como da produção de um texto para apresentação e a impressão do material.

Nessa ocasião, cada aluno decidiu também como seu nome figuraria no sumário, pois alguns possuíam até três sobrenomes. Uma das alunas perguntou se deveria incluir seu novo sobrenome, pois acabara de ser reconhecida como filha por seu pai e os documentos ainda não estavam prontos. Perguntamos como ela gostaria que constasse ao que nos revelou que seu desejo era o de que constasse apenas seu primeiro nome e seu novo sobrenome, excluindo o sobrenome que até então usara e assim foi feito.

Em um novo encontro, os alunos apresentaram quatro propostas de títulos para o livro e mais cinco figuras para a capa e cada qual trouxe a figura escolhida para compor sua história. Achamos muito interessante as seleções feitas por eles, pois todas, de algum modo, relacionavam-se à história de *A Bela e a Fera*. Reunimos essas propostas em um arquivo único e expusemos através do *Datashow*, realizando uma votação. Diante dos comentários sobre as propostas para o título, um dos alunos sugeriu a mescla entre duas opções apresentadas: “Ecos de uma bela história” e “Era uma vez uma famosa história”. Assim, chegaram à conclusão de que *Ecos de uma famosa história* seria bem adequado, pois eco remetia à ideia de vestígios de uma história famosa, mostrando os movimentos dos sentidos e criando um “ar de mistério” ao título, só sendo revelado com a observação que o leitor poderia fazer através da figura escolhida.

O resultado desse debate nos deixou muito contentes, pois vimos os alunos envolvidos nas discussões, acionando argumentos para defender o título de sua preferência, enquanto outros argumentavam a favor dessa ou daquela figura para a capa. Desse modo, chegamos à versão final da capa e dos recontos escritos.

Figura 15 - Capa do livro de recontos



Fonte: Elaborada pelos alunos

Assim, chegamos ao final com 23 histórias para compor nosso livro, o qual foi recentemente disponibilizado também em uma plataforma digital e pode ser consultado pelo público em geral<sup>21</sup>. A seguir, apresentamos e analisamos algumas das histórias criadas pelos alunos.

### 3.3.1 Na teia dos sentidos sobre escrita, autoria e processos de identificação

Neste item do trabalho, apresentaremos alguns recortes das produções resultantes da experiência a que nos propusemos e que sinalizam a assunção de autoria dos alunos, que por sua vez “não significa, de modo algum, criar algo absolutamente novo, mas sim, interpretar o que é repetível.” (FEDATTO; MACHADO, 2007, p. 10). Os recontos selecionados para análise podem ser consultados na íntegra no Anexo M.

Vejamos alguns trechos de contos de alunos que denominamos de recorte 1, 2 e 3:

<sup>21</sup> Disponível em: [https://issuu.com/proflucilenerodrigues/docs/livro\\_-\\_pdf](https://issuu.com/proflucilenerodrigues/docs/livro_-_pdf)

## Recorte 1:

[...]  
 Bryan falou:  
 - *Bela, EU TE AMO... eh... e bem mais que amigo... como namorada! Você quer namorar comigo?*  
 Bela, chocada, disse:  
 - *Eu também sinto o mesmo por você! Mas, eu não quero todo esse clichê não. Eu quero viajar pelo mundo e conhecer novas culturas, por isso não quero me envolver.*  
*Bryan ficou triste, mas sabia que ela era diferente e que ela não era dessas garotas de namorar não.*  
 Bela disse:  
 - *Quem sabe mais para frente? Mas, agora eu quero é ir para baladas, fazer faculdade, não quero depender de ninguém.*  
*Tempos se passaram, Bela e Bryan continuaram amigos; Bryan abriu várias empresas e o pai de Bela tornou-se um empresário muito prestigiado, sócio de Bryan, e se mudou para Los Angeles. As irmãs de Bela casaram e estão muito felizes.*  
*E o que aconteceu com Bela?*  
*Bela viajou para diversos países, conhecendo novas culturas. Afinal, nem todas as garotas sonham em namorar, casar, ter filhos etc.*  
*E viveram felizes para sempre!*

(Autora: Sara Benitez)

## Recorte 2:

[...]  
 A moça percebeu que o príncipe era cego, mas não se importou, porque de fato ela era diferente. [...]  
 Quando a moça virou-se para deixá-lo, o príncipe foi puxado para dentro do abismo. A moça correu para ajudá-lo quando ele estava prestes a cair; ela quase não aguentando segurá-lo começou a entrar em pânico.  
 Nesse momento ele revela que sempre a amou, desde o primeiro momento. Ela, escutando as palavras ditas por ele, se emociona e uma gota de lágrima cai sobre os olhos do príncipe. Nesse exato momento os olhos dele voltam a ter o brilho mais lindo, fazendo com que o abismo se fechasse e o encantamento se rompesse. Ela então salva a vida do príncipe, que não soube uma outra forma de agradecer senão com um beijo.  
 Eles então contaram a verdade um para o outro, revelaram seus sentimentos e viveram felizes... mas não para sempre, pois para sempre é muito tempo, apenas vão vivendo um dia de cada vez.

(Autora: Camily Buck)

## Recorte 3:

[...]

*Ela sofria por falta de amor, mas quando o viu, se apaixonou, pois pela primeira esteve diante de alguém que não fugiu dela. Então ela o soltou.*

*Vitor, não aguentando, a beijou e no momento do beijo, o castelo se transformou e aquilo que era feio se restaurou, se limpou, toda a frieza do coração dela se acabou.*

[...]

*Eles então se mudaram para o castelo, se casaram e viverão felizes pelo tempo que durar.*

(Autor: Vitor Hugo)

No recorte 1, a história é ambientalizada em tempos modernos como se pode observar pelas expressões como baladas e faculdade, promovendo um deslizamento dos contos clássicos para um conto de fadas não convencional, rompendo, assim, com o ambiente típico dessas histórias: lugares bucólicos, florestas e castelos.

Percebemos no conto uma quebra de expectativa em relação ao estabilizado quando a protagonista, Bela, recusa o pedido de namoro, o que provoca outro deslizamento de sentido da mocinha dos contos de fadas, que em geral têm por objetivo final um relacionamento estável, o casamento. Esse deslocamento aparece formulado em “eu não quero todo esse clichê não”. Compromisso, casamento, contos de fadas, no ponto de vista da autora, são considerados “clichês”. Ao se encaminhar para o desfecho do conto, a formulação da pergunta “E o que aconteceu com Bela?” instiga o leitor à curiosidade sobre o destino da moça. Esse gesto de autoria em interrogar o leitor *aponta para um espaço de significação repleto de sentidos e mobiliza o dizer do outro*. (GRANTHAN, 2017 - informação verbal)<sup>22</sup>. E a própria autora do conto responde: “E viveram felizes para sempre!”

Há aí, nesse desfecho, uma ruptura dos contos de fadas clássicos, uma vez que a personagem principal conquista a sua felicidade não com base no que o outro pode lhe oferecer, mas com aquilo que a satisfaz. Percebemos que o sujeito-aluno é interpelado pelo movimento do feminismo, em que a mulher é livre para escolher o que quer viver, é capaz de decidir sobre o seu futuro, destoando da discursividade religiosa de que a mulher só é feliz com o casamento.

A mesma ruptura dos finais felizes dos contos de fadas pode ser observada nos recortes 2 e 3. Neles, os autores também conseguem provocar uma quebra de expectativa quanto ao desfecho da trama, questionando os finais em que a felicidade começa e se estende para sempre

<sup>22</sup> Citação extraída da Conferência de encerramento do I Seminário de Práticas de Linguagem – Sepralin, promovido pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em 05 dez. 2017, ministrada pela professora Marilei R. Grantham com o título Ensino de língua: um olhar a partir da Análise do Discurso.

a partir do encontro de um grande amor. Problematizando, assim, a expressão consagrada para os desfecho dos contos de fadas “E foram felizes para sempre”, que apaga outras possibilidades de sentidos de amor, de felicidade, de relacionamento, de realização etc.

No recorte 2, esse deslizamento de sentido da expressão *felizes para sempre* é dado quando a aluna assume a posição de autoria ao inserir as reticências, as quais Grantham (2003) denomina de *sinais discursivos* carregados de significação e “quando o sujeito-autor emprega as reticências, não é porque não tenha conseguido completar o que queria dizer [...] as reticências cumprem outra função: abrem espaço para o dizer do outro, marcam para o sujeito um lugar de interpretação, de interferência.” (Ibid., p. 1024). No caso da produção da aluna, as reticências têm dupla função, abrindo um leque de possibilidades de efeitos de sentidos possíveis para *felicidade*, do mesmo modo como suprime o previsto, o repetível, a expressão “para sempre” e isso se confirma na continuidade do texto “mas não para sempre, pois para sempre é muito tempo, apenas vão vivendo um dia de cada vez”. O uso da conjunção “mas” nesse texto se contrapõe com a ideia de *felizes para sempre*. Interpelados por outras discursividades, os alunos vão produzindo deslizamentos de sentidos de uma perspectiva de amor eterno para uma perspectiva de amor “que seja eterno enquanto dure”<sup>23</sup>, reformulada como “e viverão felizes pelo tempo que durar” (autor do recorte 3).

Retornando ao recorte 2, vemos uma mudança de posição-sujeito da autoria, já que nele o príncipe é quem está em situação de perigo e precisa ser salvo, não o contrário. Nos contos de fada tradicionais, quem ocupa a posição de fragilidade e precisa de cuidados, de amparo e/ou de socorro é, em geral, a figura feminina. Aqui vemos um atravessamento de outra formação discursiva em que a mulher ocupa outros espaços na sociedade, ela é independente, forte, sabe o que quer.

Já a respeito do recorte 3, o autor empresta ao personagem seu próprio nome e o beijo marca o momento de transformação, pois é a partir desse ato, que todo o sofrimento da moça chega ao fim, já que ela, mesmo linda, era sozinha. A partir da entrada desse homem na vida dela, tudo a sua volta se transforma, tudo fica bonito, “limpo” e até a frieza do coração dela chega ao fim, o encontro de um amor é visto aqui como condição essencial para a felicidade.

Vejamos o recorte 4, a seguir:

---

<sup>23</sup> Pela perspectiva de Vinicius de Moraes, no Soneto de fidelidade, 1960.

## Texto 4:

[...]  
 Há muitos e muitos anos, em um reino muito distante vivia uma pequena princesa com uma beleza “diferente” das outras.  
 Ela não tinha cabelos longos e lisos e não era alta e nem magra, mas ela tinha uma coisinha especial: uma doença chamada Síndrome de Down.  
 Seu nome era Valentina, por ser uma criança tão pequena e mesmo assim conseguir ser uma menina valente, corajosa e guerreira. Conseguia sempre estar alegre e feliz mesmo sofrendo preconceito por causa de sua aparência.

(Autora: Analice Falanqui)

No recorte 4, também podemos ver o deslizamento de sentido da posição do sujeito do discurso, que diverge dos contos de fada tradicionais que sempre remetem ao padrão de beleza feminina. Na textualidade desse conto, percebemos o uso das aspas na palavra “diferente” para se referir à princesa. Isso desperta no leitor o interesse pela descoberta: que beleza seria essa? Qual seria a diferença? Em seguida, ela descreve a diferença da beleza da personagem do conto em relação às demais personagens dos contos de fadas. Assim podemos ver o atravessamento da memória da temática sobre a beleza sendo historicizada pela autora, em um gesto de autoria. O uso das aspas na palavra diferente remete ao discurso da inclusão; a princesa tinha *uma doença chamada Síndrome de Down*. As aspas produzem um deslizamento de sentido da palavra destacada, questionando e problematizando aquilo que é considerado como diferente na sociedade, que marca sua posição-sujeito contrária aos padrões de beleza estabelecidos. A mesma problematização feita pela autora do recorte 2 no primeiro parágrafo do recorte trazido para análise.

Ainda em relação ao recorte 4, chama-nos atenção também o uso no diminutivo *coisinha* para a doença. Assim, “pensar sobre o diminutivo em uma perspectiva discursiva significa imaginar que seu uso coloca um sentido que não é fechado pelo autor, que não é evidente, e que constitui um lugar propício a movimentos de interpretação, a gestos de leitura.” (FRANCESCHI, 2011, p. 64). Desse modo, ao mobilizar esse diminutivo seguido do qualificador *especial*, a autora procura produzir um efeito de identificação com a personagem, suavizando o impacto da informação que virá a seguir e que fora instigada no primeiro parágrafo, para agora respondê-lo: o que sua beleza tem de *diferente* é uma *coisinha especial* e longe de romantizar essa característica da personagem e com a maturidade de quem assume sua posição de autoria, comprometendo-se com o que diz, a autora esclarece que se trata de uma doença, porém, ao antecipar que o que diferencia sua personagem é algo especial, produz um

deslizamento de sentido de *doença*, instalando uma ruptura na cadeia da memória e ressignificando a palavra.

Vamos à leitura de outros trechos:

Recorte 5:

[...]  
*Bruna e Eduardo era lindos, tinham os cabelos claros, sua pele era branca. Isabela que era morena dos cabelos cacheados e seus irmãos riam dela por ser morena. Sua irmã, Bruna, gozava dela, pois se achava perfeita e sempre procurava ter um corpo perfeito, mas ela só sofria de ortorexia.*  
 (Autora: Andressa Prado)

Recorte 6:

[...]  
*Aconteceu que em certo dia Max foi ao bosque caçar. Quando se cansou, deitou ao lado de uma árvore e dormiu ali. Passando-se algumas horas, uma moça que passava por ali o viu deitado e ao se aproximar, se apaixonou por sua beleza.*  
*Max a rejeitou e ela, muito triste, pediu a uma bruxa que jogasse um feitiço que o deixasse horrível e que esse feitiço só poderia ser quebrado se alguma moça amasse ele de verdade.*  
*E assim aconteceu: Max ficou irreconhecível, mas a moça rejeitada morreu de tristeza.*  
 (Autora: Camila Lenk)

Recorte 7:

[...]  
*Ele quis ficar sozinho e foi andar. Andou muito e então sentiu sede. Como estava longe de sua casa, resolveu beber água em um rio que tinha ali perto, na floresta. Na hora que ele chegou na margem do rio, apareceu uma imagem que o assustou. Era Narciso, famoso por sua beleza e orgulho, que começou a falar com Belo e lhe deu muitos conselhos sobre o interesse por dinheiro e pela aparência.*  
*Belo, ainda assustado, viu que a história de Narciso começou a aparecer no rio. Belo viu tudo, até o momento em que Narciso se afogou naquelas águas por causa da sua paixão. Nesse momento, Narciso desapareceu e Belo pensou muito naquela história e refletiu.*  
 (Autora: Ariane Ferreira)

## Recorte 8:

[...]

*Bela ficou muito surpresa com o que ele falou, mas ela não concordou e saiu correndo para dentro do castelo.*

*Entrou em seu quarto e ficou pensando no que aquele rapaz falou e foi se olhar no espelho, com medo, mas foi e quando olhou, ficou muito brava, porque aquele rapaz não tinha falado a verdade.*

*Sua raiva foi tanta que ela quebrou o espelho, mas acabou acontecendo algo inexplicável: o espelho se juntou novamente e Bela viu que o espelho era enfeitado.*

*Andou pelo castelo até encontrar um pequeno espelho escondido em um armário. Foi então que ela descobriu que havia sido enganada o tempo todo, porque se achou linda nesse outro espelho, viu que ela nunca foi feia, viu que era linda demais e foi atrás do rapaz e os dois ficaram juntos para sempre.*

(Autora: Emilly Suiene)

No recorte 5, vemos o atravessamento da memória discursiva que remete aos transtornos alimentares. A personagem do conto, interpelada pelo padrão de beleza de um corpo perfeito, fica doente por causa do excesso de preocupação com a aparência<sup>24</sup>. Do mesmo modo, a autora do recorte 8 interpelada pelo já-dito, que sustenta todo o dizer, historiciza sentidos dos debates, das pesquisas, dos saberes sobre os transtornos, em especial que eles são causados por uma distorção da própria imagem diante do espelho. Em um processo de aceitação da própria imagem, a personagem descobre outro espelho, este não enfeitado, que mostra sua verdadeira beleza. Também remetendo a uma memória discursiva, os recortes 6 e 7 mostram a interpelação do sujeito pelo Mito de Narciso, não apenas no sentido de reproduzir, mas produzindo alguns deslizamentos. Temos assim que os recortes 5, 6, 7 e 8 mobilizam saberes discutidos nas aulas, quando da constituição do arquivo de leituras sobre a beleza, não em uma mera repetição do mesmo, mas na possibilidade de vários outros sentidos.

Vamos ao recorte 9:

## Recorte 9:

[...]

*Ela vai se revoltando com seus irmãos e irmãs que fazem bullying com ela, porque todos os dias ela fazia os serviços domésticos e eles só olhavam. Ela era chamada de “Bela empregada” por seus irmãos e irmãs.*

[...]

*Depois de matar a todos que estavam próximos a ela, Bela passa a se sentir tão sozinha que sai andando e ao achar um penhasco, se joga de lá e morre.*

*E assim acaba a história de uma menina que por vingança matou a todos e por solidão matou a si mesma.*

(Autora: Larissa Conceição Magalhães)

<sup>24</sup> Conforme tratamos neste capítulo em 3.1

Para análise desse recorte, retomamos primeiramente o recorte 6, porque em ambos a personagem morre no final. No recorte 6, o personagem em questão, Max, é descrito como “um jovem muito bonito, porém tudo o que importava para ele era a aparência.” Assim, podemos dizer que o que leva Max a desprezar a moça no trecho selecionado é o fato de não a considerar bonita. Diante da rejeição sofrida, ela então isola-se e morre.

Já no recorte 9, a autora nomeou a personagem como Bela, no entanto, o conto não apresenta qualquer referência quanto à aparência da personagem, mas descreve um comportamento de revolta e solidão. No recorte podemos observar um deslizamento de sentido de *bela* quando os irmãos se dirigem à personagem de forma irônica, pois a autora deixa em aberto a questão do nome da personagem e ao mesmo tempo que não apresenta qualquer descrição física que justifique a escolha desse nome pelos pais da menina, seu comportamento agressivo também promove um deslizamento de sentido de beleza interior. O que leva a personagem ao suicídio é o fato dela sofrer *bullying*, o que acaba por torná-la uma pessoa revoltada e incapaz de se relacionar, aquela que não se encaixa nos padrões de comportamento. Seu modo de ser acaba por torná-la uma pessoa triste e sozinha e assim como a tristeza provoca a morte da personagem do recorte 6, o mesmo ocorre com a do recorte 9.

Na atualidade, o quadro de isolamento e tristeza causado por um sofrimento profundo capaz de levar à morte em geral é diagnosticado como depressão. Para essas personagens, o fato reside em ser rejeitada por sua aparência ou por seu comportamento, o que as leva a um quadro de angústia e recolhimento. A autora do recorte 9, assim como vimos nos recortes 1, 2, 3, rompe com os finais felizes dos contos de fadas tradicionais.

É interessante notarmos que, no contato com os contos de fadas, esses alunos puderam inscrever discursivamente seus conflitos pessoais (ROMÃO; PACÍFICO, 2006), seus monstros, heróis ou heroínas, novos sentidos para a beleza, para os contos de fadas e para os finais felizes. Para Orlandi (2012), o princípio de autoria consiste na capacidade do autor de construir um texto com começo, meio e fim, dando um acabamento com coesão, coerência, um fecho.

O que sinalizamos até aqui foram gestos de interpretação sobre o modo como os trabalhos realizados com a turma foram realizados. A partir de agora, trataremos sobre a questão da circulação desses textos e da finalização do processo.

### 3.3.2 Da finalização e circulação dos recontos

Após a finalização dos trabalhos, passamos a depender da escola para a liberação de uma data em que pudéssemos realizar a socialização dos livros, momento em que os autores

dos recontos receberiam, cada um, um exemplar para ser autografado e entregue à família. Em conversa com a turma, eles questionaram sobre a possibilidade de encomendarem mais exemplares para presentear outras pessoas da família, com o que concordamos, porém, esses seriam custeados por quem os solicitasse e assim tivemos um pedido extra de mais nove exemplares além dos previstos.

A ideia inicial da direção e coordenação pedagógica era a de que juntássemos o momento de autógrafos ao evento de encerramento do projeto *Trilha da Leitura*, porém, com o atraso na digitação dos contos para a impressão dos livros, tivemos que pensar em outra data.

A escola havia passado por diversas situações que impediram o cumprimento do calendário escolar, como nos dias de alagamento das salas ou durante a aplicação das provas das Olimpíadas de Matemática, portanto, havia necessidade de se compensar esses dias abrindo novas datas letivas no calendário, como atividades noturnas ou aulas aos sábados. Unindo essa necessidade à de encontrarem uma data para a socialização de nosso produto final, estabeleceu-se em comum acordo que dia 22 de setembro de 2017, uma sexta-feira, a partir das 19 horas faríamos a noite de autógrafos, sendo considerado, portanto, dia letivo, o que fez com que os demais professores e servidores daquela unidade escolar estivessem presentes.

Data estabelecida, a coordenação pensou também que outros professores poderiam aproveitar a oportunidade para socializarem seus trabalhos e nos pediu esforços nesse sentido. Procuramos então as professoras que possuíam trabalhos em andamento, pois pensamos em realizar um “Noite literária” na escola, com apresentações variadas, porém cada uma das professoras procuradas apresentou motivos diferentes para não participar do evento, o que respeitamos e, assim, realizamos os preparativos para socialização de nosso projeto e lançamento do livro conforme planejamento inicial.

A partir de então, providenciamos uma sessão com fotos de todos os alunos e nos reunimos com alguns deles para elaboração do convite (Figura 16) no Laboratório de Informática da escola, em turno oposto ao das aulas e a direção da escola providenciou a impressão dos mesmos em papel especial. Enviamos então às famílias e à secretária de educação, a qual acionou a Assessoria de Comunicação da Prefeitura para que fizesse uma cobertura jornalística do evento.

Figura 16 - Convite para os pais



Fonte: Elaborado pelos alunos

Aproveitando esse momento para dar mais visibilidade à produção dos alunos, preparamos um banner (Figura 17) para convidar a comunidade para o evento, porém, o fizemos de modo que os alunos não soubessem com antecedência, pois queríamos surpreendê-los. Após o banner pronto, o expusemos no *hall* de entrada da escola, de modo que todos que chegassem àquela unidade escolar pudessem visualizar.

Figura 17 - Banner convite para a comunidade



Fonte: Elaborado pela autora

Reunimos novamente com os alunos para tirar suas dúvidas sobre a noite de autógrafos e eles nos pareceram bastante ansiosos. Solicitamos que na tarde que antecederesse o evento eles comparecessem à escola para prepararmos o local para os convidados, no entanto, somente dois alunos compareceram para os preparativos. Segundo uma das alunas que lá esteve, as demais haviam aproveitado a tarde para se arrumarem para o evento, por isso a ausência.

Local devidamente preparado (Figura 18), realizamos, diante de uma plateia bastante numerosa, a tão esperada noite de autógrafos<sup>25</sup>, ocasião em que socializamos de maneira resumida todo o percurso até ali.

<sup>25</sup> Disponibilizamos mais fotos desse momento nos anexos a este trabalho (ANEXO N)

Figura 18 - Local para os autógrafos



Fonte: Registrada pela autora

Também preparamos um outro banner, contendo fotos dos escritores (Figura 19). Na ocasião, contamos com a presença de muitos pais, professores daquela unidade escolar e de outras, demais servidores da escola, alunos de outras turmas e alguns visitantes não ligados àquela comunidade.

Figura 19- Banner de boas-vindas



Fonte: Elaborado pela autora

A secretária de educação aproveitou a oportunidade para salientar a importância de projetos como o nosso e o significado daquele livro de recontos para os alunos, fato inédito no ensino público local.

Antes, porém, que iniciássemos com os autógrafos, duas alunas envolvidas no projeto solicitaram um espaço para abordarem, brevemente, seu ponto de vista sobre todo o processo (Figura 20), as leituras, os debates e a escrita.

Figura 20 - Alunas discursando



Fonte: BARRA DO BUGRES, 2017.

Como haviam preparado suas falas por escrito e não estávamos preparados com um gravador no momento, solicitamos o envio daquele texto para compartilharmos com os leitores deste trabalho. Disseram elas:

Esse projeto nos trouxe uma nova opinião diante dos padrões de beleza [...] além de nos dar oportunidade de escrever uma história. A sensação de publicar um livro é algo diferente, novo para todos os alunos participantes, é recompensador ver todo seu trabalho finalizado e exposto. (Alunas Camilly Buck e Sara Benitez)

Esse momento foi muito emocionante para nós, sobretudo ao notarmos que as alunas associaram o trabalho de escrita como uma oportunidade, vimos aí o funcionamento da escrita na escola ganhando outros efeitos de sentido, os alunos não produziram para o professor, produziram para toda uma comunidade.

A partir de então, iniciamos os autógrafos (Figura 21) e a pedido de alguns pais, providenciamos uma lista com os dados daqueles que queriam adquirir mais exemplares do livro de recontos, totalizando mais quinze unidades.

Figura 21 - Momento de autógrafa



Fonte: Registrada pela autora

Terminados os autógrafos, servimos um coquetel aos presentes e assim finalizamos nosso projeto. As fotos do evento foram disponibilizadas na página da turma no *Facebook*<sup>26</sup> e a Assessoria de Comunicação da Prefeitura elaborou uma matéria sobre o evento, ocasião em que também disponibilizou outras fotos (BARRA DO BUGRES, 2017)<sup>27</sup>. Vale registrar que se havia, até aquela ocasião, qualquer dúvida sobre aquilo que havíamos proposto e sobre o percurso que trilhamos, a fala das alunas tratou de elucidá-la.

---

<sup>26</sup> @turmadaguiomar2017

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.barradobugres.mt.gov.br/Noticias/Escola-guiomar-realiza-noite-de-autografos-de-livros-escritos-pelos-proprios-alunos-2237/>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossos estudos no Mestrado, tínhamos em mente a elaboração de um projeto que pudesse movimentar os alunos para tirá-los de sua passividade diante do texto, pois em geral os estudantes realizavam leituras superficiais, buscando a chave que lhes revelasse *o que o autor quis dizer*. De início, pensávamos que bastava uma boa seleção de materiais para provocar movimentos, agitar as leituras. Não compreendíamos que as atitudes dos discentes estavam relacionadas, entre outras coisas, ao modo como a leitura é posta na escola, o que vai muito além de questões metodológicas.

De um modo geral, na escola, há uma imagem pré-construída sobre os estudantes, vistos como preguiçosos e desinteressados, aqueles que procuram o caminho mais fácil para realizar suas atividades e os alunos com os quais trabalharíamos nossa proposta também eram vistos assim pelos professores, mas até então não sabíamos que essa imagem está relacionada com nossa interpelação pelo discurso produzido no ambiente escolar. Essa visão, vista agora como limitada, faz com que a busca pela resolução de muitos problemas enfrentados em sala de aula fique centrada no aluno e exclui-se daí as condições de produção em que o ensino se dá. Há um todo envolvido no processo de ensino, compreendemos hoje, e esse todo envolve não apenas alunos e professores, mas as condições de produção em sentido amplo, na qual se inclui o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, [2001] 2015).

À medida em que avançamos em nossos estudos, especialmente em AD, passamos a questionar nossas concepções e esse novo olhar a partir de um dispositivo teórico provocou reflexões, sobretudo no que diz respeito ao posicionamento assumido diante das leituras apresentadas pelos alunos e também sobre nosso próprio discurso, em um importante processo de ressignificação, o que nos permitiu questionar as concepções que nos determinavam e que determinavam nossa prática.

Fomos arrancados, portanto, de nosso lugar de conforto, de aulas formuladas a partir das determinações estabelecidas no livro didático e procuramos elaborar um projeto de intervenção que além de movimentar as leituras dos alunos, pudesse instigá-los a assumir um lugar de autoria, lugar em que se pudesse ver reverberar sentidos em suas produções atravessados pela memória discursiva construídos pelo arquivo de leitura. Todo esse movimento constituiu, obviamente, um grande desafio para nós, pois deveríamos nos manter alerta frente a nossas atitudes, nossos discursos e o modo como trabalhávamos o material selecionado para que não caíssemos na tentação das velhas práticas.

Para nos acompanhar nessa caminhada, nos inscrevemos no dispositivo teórico de análise da AD, desde a formulação da proposta até a escrita deste trabalho, de modo que

podéssemos, e aqui nos juntamos aos alunos, compreender o funcionamento do discurso da beleza em diversas materialidades discursivas, problematizando a questão e observando as diferentes atribuições de sentido. Nessa direção, podemos dizer que alunos e professores se constituíram concomitantemente.

Na fase de execução da proposta, notamos que durante a exibição das peças publicitárias, ainda na primeira etapa dos trabalhos, muitos alunos sentiam-se mais à vontade para emitir um posicionamento, já que isso se limitava mais ao campo da oralidade que o da escrita, o que nos instigou a aumentar o número de propagandas selecionadas no início.

É importante registrar que o uso da oralidade para emitir posicionamento foi processual para outros, os quais, de início, resistiam ao ato de se expressar, de ler ou aventurar-se em interpretações, mas notávamos que aos poucos eles foram se sentindo à vontade quando promovíamos troca de impressões entre eles. Esse gesto de resistência foi sendo desfeito e alguns passaram a arriscar leituras e acreditamos que isso se deu a partir do momento em que a turma percebeu que os sentidos podem ser múltiplos, havendo vários sentidos possíveis.

Ao olharmos para as produções dos alunos, observamos que no contato com as diversas materialidades discursivas selecionadas, eles puderam inscrever discursivamente novos sentidos para a beleza, como objetivávamos, mas foram além, inserindo aí novas leituras para os finais felizes e para os contos de fadas, sofrendo atravessamento da memória discursiva para significar/ressignificar.

A partir da execução de todas as etapas e das reflexões e análises que este trabalho nos permitiu movimentar, podemos afirmar que todo o processo de práticas e estudo do funcionamento da linguagem desencadeou em desconstruções e reverberou sentidos nos recontos produzidos pelos alunos. As análises das produções mostram muitos gestos de interpretação que ressaltam a multiplicidade de sentidos de beleza, dos contos de fadas e dos finais felizes, mas não só. Os alunos promoveram também aberturas para novas posições sujeito dentro de uma formação discursiva que institui um padrão de beleza e de comportamento. Mas assim como ocorria com a personagem de Lima Barreto na epígrafe que abre o capítulo de análises, também éramos nós antes de todo esse percurso. Dito de outro modo, nosso olhar e nossa sensibilidade diante das leituras e dos textos apresentados pelos alunos foram expandidos, alargados, ressignificados; nossa prática de ensino de leitura, portanto, foi impactada por todo esse processo.

Como pontuamos na introdução desta dissertação, citando Orlandi (2012), este trabalho se coloca como um produto na circulação do saber e nosso projeto, como uma possibilidade de trabalho com a leitura em sala de aula, o que significa dizer que estamos cientes de que ele

poderá ser acionado por outros professores, em outros lugares e momentos, podendo ser revisitado e ressignificado para outros sujeitos, com outras histórias.

Assim sendo, podemos dizer que da mesma maneira que o olhar da aluna para um mural acionou a memória de todo um processo que levou àquele desfecho, trazendo à tona uma multiplicidade de sentimentos, assim nosso olhar se direciona agora para este trabalho, reavivando todo o percurso dos últimos dois anos desde que iniciamos nossa trajetória no Mestrado e todos os momentos de mútua aprendizagem com aqueles alunos, com nossos professores e com todos os que teorizam sobre/em Análise de Discurso.

## REFERÊNCIAS

A FERA. Direção: Daniel Barnz. Intérpretes: Alex Pettyfer; Vanessa Hudgens; Mary-Kate Olsen; Neil Patrick Harris. [S.l.]: CBS Films, 2011.

A garota da capa vermelha. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017.

Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=nOPTWpKeG8GgwS07LegCg&q=A+GAROTA+DA+CAPA+VERMELHA&oq=A+GAROTA+DA+CAPA+VERMELHA&gs\\_l=psy-ab.3...124223.124223.0.126738.1.1.0.0.0.412.412.4-1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0....0.L-cLw4C8oTA](https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=nOPTWpKeG8GgwS07LegCg&q=A+GAROTA+DA+CAPA+VERMELHA&oq=A+GAROTA+DA+CAPA+VERMELHA&gs_l=psy-ab.3...124223.124223.0.126738.1.1.0.0.0.412.412.4-1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0....0.L-cLw4C8oTA)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

ALVES, Roger. **O mito de Narciso**. [2010?]. Disponível em:

<<http://www.revolucaointerior.com.br/mitologia/o-mito-de-narciso/>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

ANDRADE, Fernando Teixeira de. **Tempo de Travessia**. [S.l.]. 2012. Disponível em:

<<http://memoriaipms.blogspot.com.br/2012/09/tempo-de-travessia-fernando-teixeira-de.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

A NOVA Cinderela. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=NOPTWuHzIq6wATu-LHIDw&q=a+nova+cinderela&oq=a+nova+cinderela&gs\\_l=psy-ab.3..0110.97658.101323.0.102014.25.13.0.3.3.0.350.1777.0j1j5j1.8.0....0...1c.1.64.psy-ab..15.9.1570.0..0i67k1.372.aXGnOVrZ09I](https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=NOPTWuHzIq6wATu-LHIDw&q=a+nova+cinderela&oq=a+nova+cinderela&gs_l=psy-ab.3..0110.97658.101323.0.102014.25.13.0.3.3.0.350.1777.0j1j5j1.8.0....0...1c.1.64.psy-ab..15.9.1570.0..0i67k1.372.aXGnOVrZ09I)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

AXE. **O roubo**. Dulike, 03 set 2013. (1 min 01 s). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=yBmx3tiSUGI>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2010.

BARBAI, Marcos Aurélio. “E suas palavras pousam”: sujeito, ideologia e inconsciente. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L. dos; BRANCO, Luiza K.A. Castello (Org). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011.

BARRA DO BUGRES. Prefeitura Municipal. **Histórico de Barra do Bugres**. Secretaria Municipal de Administração e Finanças de Barra do Bugres. 17 mar. 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação de Barra do Bugres/MT 2015-2025**. Barra do Bugres, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **História da cidade**. [S.d.]. Disponível em:

<<http://www.barradobugres.mt.gov.br/Caracteristicas/>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal “Guiomar de Campos Miranda. Barra do Bugres, 2017a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Escola Guiomar realiza noite de autógrafos de livros escritos pelos próprios alunos**. Por: Nilson Guedes. 2017b. Disponível em:

<<http://www.barradobugres.mt.gov.br/Noticias/Escola-guiomar-realiza-noite-de-autografos-de-livros-escritos-pelos-proprios-alunos-2237/>>. Acesso em: 24 set. 2017.

BASCH, Adelia *et al.* **Não era uma vez...: contos clássicos recontados.** Tradução de Arnaldo Bonsch. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

BEAUMONT Jeanne-Marie de. **A Bela e a Fera.** Disponível em: <<https://fairytalelandstories.wordpress.com/2013/07/12/a-bela-e-a-fera-de-madame-jeanne-marie-de-beaumont/>>. Acesso em: 11 dez 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **Na terra das fadas: Análise das personagens femininas.** Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BICHELS, Emanuela. **Quem tem mais de 30 vai lembrar... produtos de beleza vintage.** Disponível em: <<http://www.garotasm modernas.com/2013/01/quem-tem-mais-de-30-vai-lembrar.html>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BIRAL, Cíntia Guazzi. **Uma abordagem discursiva sobre leitura e escrita nos processos construtivos da propaganda.** 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS) – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2016.

BORGES NETO, Atilio. **Orlandi e Foucault: interdiscurso e formação discursiva.** 06 nov 2013. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/orlandi-e-foucault-interdiscurso-e-formacao-discursiva/115067/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. 106 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p.

CARAVAGGIO. **Narciso.** Galeria Nacional de Arte Antiga. [S.d.]. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Galeria\\_Nacional\\_de\\_Arte\\_Antiga#/media/File:Narcissus-Caravaggio\\_\(1594-96\)\\_edited.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Galeria_Nacional_de_Arte_Antiga#/media/File:Narcissus-Caravaggio_(1594-96)_edited.jpg)>. Acesso em: 18 dez. 2016.

CAVALLARI, Juliana S. Equívocos que constituem o macrodiscurso político educacional da inclusão. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni P. (Org). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014. p. 11-50.

CELADA, María Teresa; PAYER, Maria Onice. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa (Org). **Subjetivação e processos de identificação: Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 17-41.

CORACINI, Maria José R. Faria. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. p. 69-78.

COSTA, Greciely C. da. Discursividades de inclusão e a manutenção da exclusão. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni P. **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014. p. 89-139.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

DE CONTI *et al.* O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. Série Discurso e Ensino. p. 53-65.

DIAS, Luiz Francisco. **Texto, sujeito e condições de produção nos estudos do discurso: uma avaliação.** In: Revista Graphos. v. 5 n. 1. João Pessoa: Ideia, 2000.

DI RENZO, Ana Maria. **O Estado, a língua nacional e a construção das políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2012.

DOVE Brasil. Shampoo Dove Men Care. 19 maio 2013. (1 min 15 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3XmBUYC8tfs>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Dove: Seu cabelo, sua escolha.** 22 fev. 2016. (1 min 15 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2EZnBwEW2g0>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ENCANTADA. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=YeLTWqaiL4WgwATKpIiIDw&q=encantada&oq=encantada&gs\\_l=psy-ab.3..0110.205352.207859.0.208987.14.12.0.0.0.0.353.1836.0j1j4j2.8.0....0...1c.1.64.psy-ab..6.7.1835.0..0i67k1.251.wtL\\_HuRS9Fg](https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=YeLTWqaiL4WgwATKpIiIDw&q=encantada&oq=encantada&gs_l=psy-ab.3..0110.205352.207859.0.208987.14.12.0.0.0.0.353.1836.0j1j4j2.8.0....0...1c.1.64.psy-ab..6.7.1835.0..0i67k1.251.wtL_HuRS9Fg)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

ERCÍLIA, Amanda. **Propagandas antigas de produtos de beleza.** Disponível em: <<http://www.belezadecreuz.com.br/2013/05/propagandas-antigas-de-produtos-de.html>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

ESPELHO, espelho meu. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=HOTTWuneMsSFwgSrnIjwCQ&q=ESPELHO%2C+ESPELHO+MEU&oq=ESPELHO%2C+ESPELHO+MEU&gs\\_l=psy-ab.3..0110.88140.88140.0.89580.1.1.0.0.0.0.888.888.6-1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.1.888....0.5PhhW-jB9Qk](https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=HOTTWuneMsSFwgSrnIjwCQ&q=ESPELHO%2C+ESPELHO+MEU&oq=ESPELHO%2C+ESPELHO+MEU&gs_l=psy-ab.3..0110.88140.88140.0.89580.1.1.0.0.0.0.888.888.6-1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.1.888....0.5PhhW-jB9Qk)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

EU Magro. **Eu magro apresenta resultados em outdoors.** Cascavel, [2016?]. Disponível em: <<http://www.blancolima.com.br/novidades/eu-magro-apresenta-resultados-em-outdoors/>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

EXÓTICAS: as modelos que fazem sucesso pela beleza incomum. **Notícias ao minuto.** Out. 2016. Disponível em: <<https://www.noticiasao minuto.com.br/lifestyle/297289/exoticas-as-modelos-que-fazem-sucesso-pela-beleza-incomum.>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

FEDATTO, Carolina P.; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Z. (Org). **Discurso e ensino: o cinema na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 7-15.

FERNANDES, Carolina. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. Leandro; MITTMANN, Solange. (Org). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 183-194.

FERNANDES, Eliane M. da Fonseca. A escrita e a reescrita: os gestos da função-autor-leitor. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. Leandro; MITTMANN, Solange. (Org). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

FERREIRA, Eliana L.; ORLANDI, Eni P. (Org). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

FRANCESCHI, Maria T. O diminutivo: da gramática ao discurso, sentidos que se multiplicam. In: GRANTHAM, Marilei R.; CASEIRA, Ingrid G. (Org). **Análise do discurso e ensino: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 63-79.

GALLO, Solange Leda. **Texto: Como apr(e)nder essa matéria? Análise discursiva do texto na escola**. 1990. Tese (doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. Novas fronteiras para a autoria. **Revista Organon**, Porto Alegre, n. 53, p. 53-64, jul./dez. 2012.

GIKOVATE, Flávio. **Beleza é mesmo fundamental?** [S.l.]: 13 dez 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ErS65VWpdkg>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

GRANTHAM, Marilei R. **Da releitura à escritura**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. Leitura, reescrita e pontuação. In: 5º ENCONTRO DO CELSUL, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2003. p. 1022-1028.

GRIIM, Irmãos. **A bela adormecida**. Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=15>>. Acesso em: 23 mar 2017.

\_\_\_\_\_. **Branca de Neve**. Disponível em: <[http://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/branca\\_de\\_neve](http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/branca_de_neve)>. Acesso em: 23 mar 2017.

\_\_\_\_\_. **Cinderela**. Disponível em: <[https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/a\\_gata\\_borracheira\\_cinderela](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borracheira_cinderela)>. Acesso em: 23 mar 2017.

GRUPO BARRALCOOL. **Projeto Doce Vida**. [2017?]. Disponível em: <[http://barralcool.com.br/?page\\_id=422](http://barralcool.com.br/?page_id=422)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

GUSTAVO Lima. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <<http://www.suasletras.com/letras/Gusttavo-Lima>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

GUSTAVO Lima antes da fama. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <<http://subcelebrate.blogspot.com.br/2012/12/gusttavo-lima-antes-da-fama.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (Org). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

HOMEM mais bonito do mundo. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2016. Disponível em: <<http://www.fatosdesconhecidos.com.br/conheca-o-homem-considerado-o-mais-bonito-do-mundo/>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

HOUAISS, Antonio. **Houaiss Eletrônico**. Versão monousuário 2009.6. Editora Objetiva, 2009.

IBGE. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=510170>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

INDURSKY, Freda. **Estudos da linguagem: língua e ensino**. Revista Organon. v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28637/17317>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

IZUEL, María Esperanza. **O discurso jornalístico no ensino de espanhol: o trabalho de leitura no livro didático**. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

JATAHY, Sandra. Palavras para crer: imaginários de sentido que falam do passado. In: III SEAD. **Anais...** 2005. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/MESAS-REDONDAS/SandraJatahy.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

JOÃO e Maria caçadores de bruxas. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=d-TTWpWsN4T5wgTx67W4BQ&q=JO%C3%83O+E+MARIA+CA%C3%87ADORES+DE+BRUXAS&oq=JO%C3%83O+E+MARIA+CA%C3%87ADORES+DE+BRUXAS&gs\\_l=psy-ab.3..0110.152450.152450.0.154670.1.1.0.0.0.0.716.716.6-1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.1.716....0.n-xRXXarr\\_Q](https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=d-TTWpWsN4T5wgTx67W4BQ&q=JO%C3%83O+E+MARIA+CA%C3%87ADORES+DE+BRUXAS&oq=JO%C3%83O+E+MARIA+CA%C3%87ADORES+DE+BRUXAS&gs_l=psy-ab.3..0110.152450.152450.0.154670.1.1.0.0.0.0.716.716.6-1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.1.716....0.n-xRXXarr_Q)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

JOHNSON'S. **Gotas de brilho**. Agência DM9DDB, 2 abr. 2015. (30 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WAwcu1ave4o>>. Acesso em: 11 out. 2016.

LIA. **O desfile de contos de fadas de Dolce&Gabbana**. 2 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.justlia.com.br/2016/03/o-desfile-de-contos-de-fadas-da-dolcegabbana/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

LOUISE. **Propagandas antigas anti-magreza: o padrão de beleza era outro! Proibido ler**. 25 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.proibidoler.com/imagens/propagandas-anti-magreza/>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

MALÉVOLA. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <[MARIANI, Bethânia. \*\*Análise de discurso e pedagogia do português como língua materna: a questão dos lugares sociais\*\*. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. jul/dez de 1990. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3673>>. Acesso em: 01 dez. 2017.](https://www.google.com.br/search?q=mal%C3%A9vola&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjFhaXOuL3aAhXEgJAKHfpDDPEQ_AUICigB&biw=1422&bih=785#imgrc=_>. Acesso em: 12 fev. 2017.</p>
</div>
<div data-bbox=)

\_\_\_\_\_; MOURA, Tatiana Freire de; MEDEIROS, Vanise Gomes de. Habitar uma teoria. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L. dos; BRANCO, Luiza K.A. Castello (Org). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 293-310.

MARTINS E SILVA, Vera R. Efeitos da relação interdiscurso intradiscurso: a costura pelo seu avesso. In: II SEAD. **Anais...** 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/VeraReginaMartinsESilva.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017. 10p.

MEDEIROS, Caciane Souza de. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni P. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 51-88.

MISS Canadá cai nas graças da internet depois de sofrer gordofobia. **O estado de São Paulo**, São Paulo, 30 jan. 2017. Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/moda-e-beleza,miss-canada-cai-nas-gracas-da-internet-depois-de-sofrer-gordofobia,70001646497>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

MODELO com vitiligo. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2016. Disponível em: <<http://www.rachelbispo.com/modelo-com-vitiligo-e-sucesso-em-londres/>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

MORAES, Vinicius. **Receita de mulher**. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/receita-de-mulher>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

NUNES, José Horta. Silêncios do político no espaço público. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L. dos; BRANCO, Luiza K.A. Castello (Org). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: Editora RG, 2011. p. 37-67.

O BOTICÁRIO. **O Boticário e suas princesas**. Pimenta no texto. [S.l.], [2016?]. Disponível em: <<https://pimentanotexto.wordpress.com/2013/08/14/o-boticario-e-suas-princesas/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

OLIVEIRA, Manoel José Faria. **A exploração da poaia em Barra do Bugres-MT: uma entrevista com poaieiros**. Barra do Bugres: Unemat, 1999.

ORLANDI, Eni P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni P. (Org). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Historicidade, Indivíduo e Sociedade: O sujeito na Contemporaneidade. In: III SEAD. **Anais...** 2007. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/3SEAD/ConferenciaMesaRedonda/EniPOrlandi.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. (2001). Campinas: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. A casa e a rua: uma relação política e social. In: Orlandi, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

OZ, mágico e poderoso. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=FOXTWovSLsGvwgSEkozIDA&q=OZ%2C+M%C3%81GICO+E+PODEROSO&oq=OZ%2C+M%C3%81GICO+E+PODEROSO&gs\\_l=psy-ab.3...247694.247694.0.248304.1.1.0.0.0.0.0.0...0...1c.1.64.psy-ab..1.0.0...0.wM3M0giB2cU](https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=FOXTWovSLsGvwgSEkozIDA&q=OZ%2C+M%C3%81GICO+E+PODEROSO&oq=OZ%2C+M%C3%81GICO+E+PODEROSO&gs_l=psy-ab.3...247694.247694.0.248304.1.1.0.0.0.0.0.0...0...1c.1.64.psy-ab..1.0.0...0.wM3M0giB2cU)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

PANTENE Pró V. **Cabelo de Gisele**. 29 maio 2012. Disponível em: <<http://www.fashionismo.com.br/2012/05/cabelo-de-gisele/>>. Acesso em 09 mar. 2017.

PÊCHEUX, M. (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. *et al* (Org). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Coleção Repertórios. Tradução de Bethânia S. C. Mariani *et al*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p.55-66.

\_\_\_\_\_. (1969). Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a. p. 61-161.

\_\_\_\_\_. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi *et al*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Que autor é este?** 1995. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. As linguísticas nas associações: Um recorte discursivo de sua institucionalização. Uma questão de políticas linguísticas. In: ORLANDI, Eni P. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 19-34.

\_\_\_\_\_. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L. dos; BRANCO, Luiza K.A. Castello (Org). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 231-242.

PRADO, Ana Carolina. **Os cinco primeiros blogs da internet**. [S.l.]: 21 dez. 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/blog/superlistas/os-5-primeiros-blogs-da-internet/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

QUEIROZ, Jacqueline. **Como surgiram os blogs?** [S.l.]: 25 nov. 2009. Disponível em: <<https://linhasdigitais.wordpress.com/2009/11/25/como-surgiram-os-blogs/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

RAMOS, Jovino S. **Barra do Bugres: história, folclore e curiosidades**. Cuiabá: Gráfica Atalaia, 1991.

\_\_\_\_\_. **Barra do Bugres na história.** Cuiabá: Gráfica Atalaia, 1998.

RECORD News. **Grandes nomes da propaganda** [Diretora de marketing da Unilever fala sobre a campanha 'Seu Cabelo, Sua Escolha' de Dove]. [S.l.]: 18 abr. 2016a. (6 min 12 s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=CXPUL\\_IUeRk](https://www.youtube.com/watch?v=CXPUL_IUeRk)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grandes nomes da propaganda.** [Dove convida mulheres a celebrarem a “Beleza Fora da Caixa”]. 20 abr. 2016b. Disponível em: <<http://grandesnomesdapropaganda.com.br/tag/dove/>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

REDE Globo. **Homenagem a Rafael Vitti e Sheron Menezes.** Tamanho Família, 25 set 2016. (12 min 53 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZqtWw9VtPIM>>. Acesso em: 16 out. 2016.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia.** Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Lucilene S. (Org). **Ecos de uma famosa história.** Cáceres: Gráfica Tigre, 2017.

ROMÃO, Lucília M. Sousa; PACÍFICO, Soraya M. Romano. **Era uma vez uma outra história: Leitura e interpretação na sala de aula.** São Paulo: DCL, 2006.

SALES, Cleiton de Souza. **Discursividade e autoria no trabalho com o jornal escolar: possibilidades de deslocamentos de ensino de língua portuguesa.** 2015. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1975.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos!** Tradução de Pedro Maia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SEDA. **Promoção de Seda 1973 preto e branco Seda Unilever.** Jemima F. Passos, 1 mar. 2012. (15 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r2FiHHllIjE>>. Acesso em: 09 mar 2017.

SHREK. In: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=ZOHTWr3mLIKiwgTd8Z2IBQ&q=shrek&oq=shrek&gs\\_l=psy-ab.3..0110.249335.250471.0.251166.5.4.0.1.1.0.249.456.2-2.2.0....0...1c.1.64.psy-ab..2.3.465....0.D iT71j1ISk](https://www.google.com.br/search?biw=1422&bih=785&tbm=isch&sa=1&ei=ZOHTWr3mLIKiwgTd8Z2IBQ&q=shrek&oq=shrek&gs_l=psy-ab.3..0110.249335.250471.0.251166.5.4.0.1.1.0.249.456.2-2.2.0....0...1c.1.64.psy-ab..2.3.465....0.D iT71j1ISk)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SILVA, Palloma Rios da. **O dizer e o poder dizer: a assunção da autoria na escola.** 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/364#preview-link0>>. Acesso em: 17 nov 2017.

SKY. **Contos de fada: bruxa.** Sky Brasil, 03 mar. 2016a. (30 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pvVujAvkxJo>>. Acesso em: 11 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Larissa Lia e Gisele Bundchen** – contos de fadas. Larissa Lia, 31 maio 2016b. (17 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=biPKwAiRWkA>>. Acesso em: 11 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Campanha SKY 30'**. Rafael Fieri, 3 jun. 2016c. (30 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rLt43EhPOEU>>. Acesso em: 11 out. 2016.

SOUZA, Sérgio A. Freire de. Para quem é o discurso pedagógico? In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L. dos; BRANCO, Luiza K.A. Castello (Org). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 467-481.

TV CULTURA Digital. **Programa Pé na rua** [Beleza é fundamental]. [S.l]: TV Cultura, 01 jun. 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=hlpRk9u\\_YP8](https://www.youtube.com/watch?v=hlpRk9u_YP8)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

UNISINOS. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: Artigo de Periódico, Dissertação, Projeto, Relatório Técnico e/ou Científico, Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação e Tese**. São Leopoldo, 2017. 146 p.

VENTURINI, Maria Cleci. Leitura do espaço urbano e ensino. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria C. Leandro (Org). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 159-175.

VOCÊ faz. **TV Cultura estreia "Pé na Rua" nesta segunda**. Disponível em: <<http://www.vcfaz.tv/viewtopic.php?t=53589>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. **Do IESC à Unemat: uma história plural 1978-2008**. Cáceres: Editora Unemat, 2008.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Leitura, silêncio e memória: Leituras urbanas e práticas de exclusão. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 51-68.

\_\_\_\_\_. **Violência contra a mulher: a força das práticas simbólicas. Práticas discursivas de legitimação e resistência**. 2011. Hora de debate. Projeto Conexão Linguagem. Unicamp. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia%20MULHER-2-Soft-novos%20%281%29.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 28 nov 2016.

## ANEXO A – ATIVIDADE ESCRITA

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### LEIA O MITO DE NARCISO E EM SEGUIDA RESPONDA AS QUESTÕES:

Narciso, um jovem de extrema beleza, era filho do deus-rio Cephisus e da ninfa Liríope. Quando Narciso nasceu, sua mãe consultou o adivinho Tirésias que lhe predisse que Narciso viveria muitos anos desde que nunca conhecesse a si mesmo. Narciso cresceu tornando-se cada vez mais belo e todas as moças e ninfas queriam seu amor, mas ele desprezava a todas. Certo dia, enquanto Narciso descansava sob as sombras do bosque, a ninfa Eco se apaixonou por ele. Porém tendo-a rejeitado, as ninfas jogaram-lhe uma maldição: - Que Narciso ame com a mesma intensidade, sem poder possuir a pessoa amada. Nêmesis, a divindade punidora, escutou e atendeu ao pedido.

Naquela região havia uma fonte límpida de águas cristalinas da qual ninguém havia se aproximado. Ao se inclinar para beber água da fonte, Narciso viu sua própria imagem refletida e encantou-se com sua visão. Fascinado, Narciso ficou a contemplar o lindo rosto, com aqueles belos olhos e a beleza dos lábios, apaixonou-se pela imagem sem saber que era a sua própria imagem refletida no espelho das águas.

Por várias vezes Narciso tentou alcançar aquela imagem dentro da água mas inutilmente; não conseguia reter com um abraço aquele ser encantador. Esgotado, Narciso deitou na relva e aos poucos seu corpo foi desaparecendo. No seu lugar, surgiu uma flor amarela com pétalas brancas no centro que passou a se chamar Narciso.

Adaptado de: <<http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2011/03/narciso-paixao-por-si-mesmo.html>>. Acesso em: 06 mar 2017.

1. Discorra sobre sua opinião sobre a história como um todo.

---



---



---

2. Em sua opinião, essa história apresenta algum tipo de ensinamento? Explique.

---



---



---

3. Esse mito tem alguma semelhança com a realidade? Se sim, qual? Por quê?

---



---



---

4. Em sua opinião, Narciso sabia que a imagem nas águas era a dele mesmo?

---



---



---

5. Por que você acha que ele se apaixonou por aquela imagem?

---



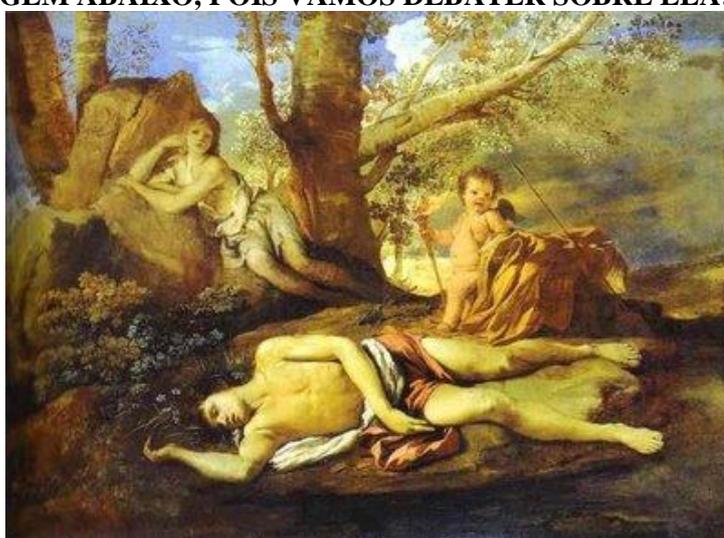
---



---

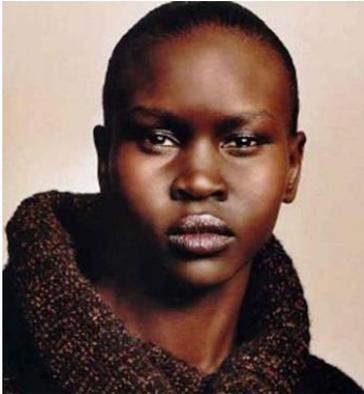
6. Como você descreveria a personalidade de Narciso? O que ele valorizava? Como ele se portava diante dos outros? Você concorda com isso?
- 
- 
- 
7. Qual sua opinião sobre Eco?
- 
- 
- 
8. Você acha que o que aconteceu com Narciso foi uma punição? Explique.
- 
- 
- 
9. Você conhece o termo “narcisista”? O que significa?
- 
- 
- 
10. Se você respondeu “Sim” na pergunta anterior, responda agora: Você se lembra de alguém assim? Quem? Por que, em sua opinião, essa pessoa é narcisista?
- 
- 
- 
11. Você conhece alguma história em que a pessoa foi, de certa forma, punida por conta da beleza? Qual?
- 
- 
- 

**OBSERVE A IMAGEM ABAIXO, POIS VAMOS DEBATER SOBRE ELA:**

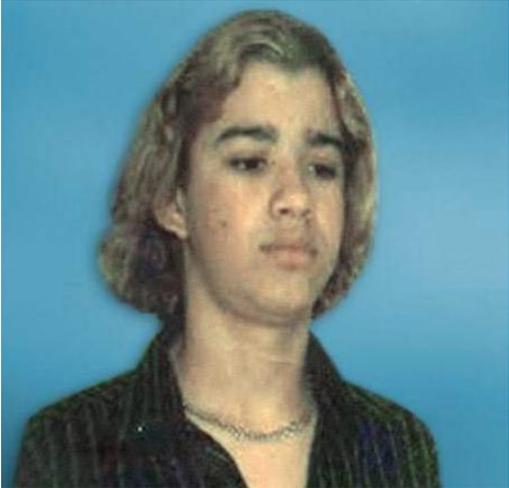


Por: Nicolas Poussin

**ANEXO B – MODELOS DE BELEZA EXÓTICA**



**ANEXO C –IMAGENS SELECIONADAS PARA A PRIMEIRA ETAPA**



## ANEXO D – PUBLICIDADES ANTIGAS

espelho, espelho meu,  
haverá mulher mais bela do que eu?



A "magia" do espelho, confirma a sua beleza! E ela deve ser conservada, pelo método mais moderno de tratamento: ANTISARDINA é um creme puro, cientificamente preparado para eliminar as imperfeições da pele.

**Antisardina**  
o segredo da beleza feminina!

origina-origina propaganda

*Para ser bella basta visitar o*

**Instituto Ludovig**

PRODUCTOS INCOMPARAVEIS  
PARA BELLEZA



TINTURAS, LOCÕES E PERFUMARIAS, ONDULAÇÕES PERMANENTES E MARCEL, CORTE DE CABELLO, MANICURE E PEDICURE - ESPECIALISTA EM MASSAGENS SCIENTIFICAS CORPORAES E ELIMINAÇÃO COMPLETA DOS CABELLOS DO ROSTO, BRACOS ETC. TRATAMENTO RADICAL DE ESPINHAS, SARDAS, MANCHAS DA PELLE E RUGAS

TUDO POR PROCESSOS ESPECIAES E GARANTIDOS

CASA FUNDADA EM 1903  
RUA URUGUAYANA, 39-50B  
RIO - Tel. C. 3011

SUCCURSAL - S. Paulo  
PRAÇA DO PATRIARCA, 20  
1.º andar

Fonte: Memória Viva

# livre-se do COMPLEXO DA MAGREZA

*Vikelp transforma os magros de nascença  
em criaturas fortes e cheias de vida*

Cuidado com essa magreza! Dia a dia, essas palavras ferem a sua sensibilidade, tornando sua vida um fardo insuportável. V. deixa de ir às praias... usa roupas fechadas... adquire o complexo da magreza. Vikelp trouxe novo alento aos magros de nascença. É um poderoso



concentrado vegetal assimilável, à base de sais minerais, vitaminas e iodo natural extraído da alga marinha "kelp". A sua ação tônica e restauradora sobre glândulas, músculos e nervos é extraordinária. Em poucos dias Você verá carnes rijas vencerem a magreza do seu corpo, voltando as forças, a energia e a confiança em si mesmo. Comece a tomar Vikelp hoje mesmo.

COMPRIMIDOS

# VIKELP

Distribuidores: COMPANHIA INDUSTRIAL FARMACÊUTICA — Caixa Postal 3786 — Rio de Janeiro

## SEUS CABELOS SEDUZEM...

*porque têm o  
perfume que  
deixa saudade*



**LOÇÃO ROYAL BRIAR** — Tem um perfume irresistível... Dá aos cabelos — beleza, brilho, saúde! E dá a você — um novo poder de atração. **BRILHANTINA ROYAL BRIAR** — Com o mesmo perfume inconfundível, amacia os cabelos, assenta e mantém o penteado. Ou você prefere o fino **ÓLEO ROYAL BRIAR**? Nêle também está presente o perfume que deixa saudade...

# Royal Briar

LOÇÃO • BRILHANTINA • ÓLEO

# HOMENS NÃO GOSTAM DE GAROTAS MAGRAS!



## GANHE PESO! TOME SUPER WATE-ON!

Life's a lot less fun when you're skinny. So why not get an attractive figure that men will admire—with SUPER WATE-ON. SUPER WATE-ON puts on pounds and inches of firm, healthy flesh. It is a fruit flavoured concentration of weight building calories, fortified with vitamins B1, B2, B12 and D2. It helps build up your whole body. You look better. You feel better. And the extra weight even gives you extra energy and go. Get a beautiful figure and come out of your shell. Start a course of SUPER WATE-ON today. Buy SUPER WATE-ON at your chemist. Recommended prices: Emulsion (strawberry flavour) or tablets (banana flavour), 26/- per large packet. Also regular WATE-ON, 22/- per packet. GILLESPIE & CO. LTD., Dubber Rd., Finglas, Dublin 11

SABONETES

# Palmolive

Juventude e Beleza  
em espuma cremosa de  
SABONETE  
PALMOLIVE

*Seja a favorita entre todas...*

**Leite de Rosas®**

...usando o favorito dos produtos de beleza. LEITE DE ROSAS, pela sua composição científica, age sobre a pele com quatro efeitos fundamentais:

Protege contra a ação do sol e do vento, amacia, perfuma e vitaliza. LEITE DE ROSAS é o colaborador insubstituível no seu programa de beleza.

**Leite de Rosas**

O PREPARADO QUE DA "IT"

**"O MAIS EFICIENTE E ACONSELHADO EMBELEZADOR DAS AMERICANAS"**

## ANEXO E – PUBLICIDADES ATUAIS



**Salão de Beleza da Marcia**  
3026.2918/3326.3630/9710.8262

Corte unisex, coloração, luzes, escova, hidratação, recuperação dos fios, sobrancelhas, selagem, manicure, pedicure, penteados, depilação, maquiagem, designer de sobrancelhas, escova progressiva e muito mais.

**Rua Alice de Paula Machado, 13**  
(Esquina com a R. Cambará)

**As lembranças das festas devem ficar só na memória, não em seu corpo.**



  
*Luciane Vanzin*  
nutrição personalizada

[www.lucianevanzin.wordpress.com](http://www.lucianevanzin.wordpress.com) 45 9927.4844 Rua Maranhão, 790 · Sala 304 · Edifício Green

Facebook icon: Nutrição Luciane Vanzin



## Soluções específicas para eles

### Linha masculina MkMan

#### Sabonete Facial MKMen?

Limpa e esfolia a pele, iniciando o processo que ajuda reduzir os sinais visíveis do envelhecimento. É ideal para peles secas a oleosas.

Dica: Quando utilizado junto com a Loção Hidratante com Protetor Solar FPS25 MKMen? proporcionará a redução das rugas e linhas de expressão.



INFORME PUBLICITÁRIO

**head & shoulders**

Ufa, depois de tantas páginas sobre ficar bonito puxando peso, correndo e suando, finalmente uma sobre ficar bonito só tomando banho

BRUNO BUENO  
O CARA DA CAPA DA MEN'S HEALTH 2011

1902-104/2011

ANEXO F – CAMPANHA DOVE



Imagine uma mulher: cabelos ondulados, rosto perfeito, olhos claros, confiante, sensual.

Existe beleza for a da caixa  
**Dove**

Juliana, 34



Imagine uma mulher: loira, rosto angelical, branquinha, confiante.

Existe beleza for a da caixa  
**Dove**

Fabiane, 28

## ANEXO G – RECEITA DE MULHER

As muito feias que me perdoem  
 Mas beleza é fundamental. É preciso  
 Que haja qualquer coisa de flor em tudo isso  
 Qualquer coisa de dança, qualquer coisa de haute couture  
 Em tudo isso (ou então  
 Que a mulher se socialize elegantemente em azul, como na República Popular Chinesa).  
 Não há meio-termo possível. É preciso  
 Que tudo isso seja belo. É preciso que súbito  
 Tenha-se a impressão de ver uma garça apenas pousada e que um rosto  
 Adquirira de vez em quando essa cor só encontrável no terceiro minuto da aurora.  
 É preciso que tudo isso seja sem ser, mas que se reflita e desabroche  
 No olhar dos homens. É preciso, é absolutamente preciso  
 Que isso tudo seja belo e inesperado. É preciso que umas pálpebras cerradas  
 Lembrem um verso de Éluard e que se acaricie nuns braços  
 Alguma coisa além da carne: que se os toque  
 Como o âmbar de uma tarde. Ah, deixai-me dizer-vos  
 Que é preciso que a mulher que ali está como a corola ante o pássaro  
 Seja bela ou tenha pelo menos um rosto que lembre um templo e  
 Seja leve como um resto de nuvem: mas que seja uma nuvem  
 Com olhos e nádegas. Nádegas é importantíssimo. Olhos, então  
 Nem se fala, que olhem com certa maldade inocente. Uma boca  
 Fresca (nunca úmida!) é também de extrema pertinência.  
 É preciso que as extremidades sejam magras; que uns ossos  
 Despontem, sobretudo a rótula no cruzar as pernas, e as pontas pélvicas  
 No enlaçar de uma cintura semovente.  
 Gravíssimo é porém o problema das saboneteiras: uma mulher sem saboneteiras  
 É como um rio sem pontes. Indispensável  
 Que haja uma hipótese de barriguinha, e em seguida  
 A mulher se alteia em cálice, e que seus seios  
 Sejam uma expressão greco-romana, mais que gótica ou barroca  
 E possam iluminar o escuro com uma capacidade mínima de cinco velas.  
 Sobremodo pertinente é estarem a caveira e a coluna vertebral  
 Levemente à mostra; e que exista um grande latifúndio dorsal!  
 Os membros que terminem como hastes, mas bem haja um certo volume de coxas  
 E que elas sejam lisas, lisas como a pétala e cobertas de suavíssima penugem  
 No entanto sensível à carícia em sentido contrário.  
 É aconselhável na axila uma doce relva com aroma próprio  
 Apenas sensível (um mínimo de produtos farmacêuticos!)  
 Preferíveis sem dúvida os pescoços longos  
 De forma que a cabeça dê por vezes a impressão  
 De nada ter a ver com o corpo, e a mulher não lembre  
 Flores sem mistério. Pés e mãos devem conter elementos góticos  
 Discretos. A pele deve ser fresca nas mãos, nos braços, no dorso e na face  
 Mas que as concavidades e reentrâncias tenham uma temperatura nunca inferior  
 A 37° centígrados, podendo eventualmente provocar queimaduras  
 Do primeiro grau. Os olhos, que sejam de preferência grandes  
 E de rotação pelo menos tão lenta quanto a da terra; e  
 Que se coloquem sempre para lá de um invisível muro de paixão

Que é preciso ultrapassar. Que a mulher seja em princípio alta  
Ou, caso baixa, que tenha a atitude mental dos altos píncaros.  
Ah, que a mulher dê sempre a impressão de que se se fechar os olhos  
Ao abri-los ela não mais estará presente  
Com seu sorriso e suas tramas. Que ela surja, não venha; parta, não vá  
E que possua uma certa capacidade de emudecer subitamente e nos fazer beber  
O fel da dúvida. Oh, sobretudo  
Que ela não perca nunca, não importa em que mundo  
Não importa em que circunstâncias, a sua infinita volubilidade  
De pássaro; e que acariciada no fundo de si mesma  
Transforme-se em fera sem perder sua graça de ave; e que exale sempre  
O impossível perfume; e destile sempre  
O embriagante mel; e cante sempre o inaudível canto  
Da sua combustão; e não deixe de ser nunca a eterna dançarina  
Do efêmero; e em sua incalculável imperfeição  
Constitua a coisa mais bela e mais perfeita de toda a criação inumerável.

**ANEXO H – ATIVIDADE SOBRE TRANSTORNOS**



ANEXO I – RECONTOS CINEMATográfICOS







## ANEXO J – MAIS IMAGENS SELECIONADAS PARA A SEGUNDA ETAPA

GABRIELA VIVIA SONHANDO COM SEU PRÍNCIPE ENCANTADO. MAS, DEPOIS QUE ELA PASSOU A USAR O BOTICÁRIO, FORAM OS PRÍNCIPES QUE PERDERAM O SONO.

O Boticário  
VOCÊ PODE SER O QUE QUISER

MAIS DE 2.300 LOJAS ESPERANDO POR VOCÊ.  
WWW.BOTICARIO.COM  
0800-41-3011

O Boticário  
VOCÊ PODE SER O QUE QUISER

UM BELO DIA, UMA LINDA DONZELA USOU O BOTICÁRIO. DEPOIS DISSO, O DRAGÃO QUE ELA TANTO TEMIA FICOU MANSINHO, MANSINHO E NUNCA MAIS SAIU DE PERTO DELA.

MAIS DE 2.300 LOJAS ESPERANDO POR VOCÊ.  
WWW.BOTICARIO.COM  
0800-41-3011



## ANEXO K – CONTOS DE FADAS SELECIONADOS

### CINDERELA

Era uma vez um homem muito rico, cuja mulher adoeceu. Esta, quando sentiu o fim aproximar-se, chamou a sua única filha à cabeceira e disse-lhe com muito amor:

- Amada filha, continua sempre boa e piedosa. O amor de Deus há de acompanhar-te sempre. Lá do céu velarei sempre por ti.

E dito isto, fechou os olhos e morreu.

A menina ia todos os dias para junto do túmulo da mãe chorar e regar a terra com suas lágrimas. E continuou boa e piedosa. Quando o inverno chegou, a neve fria e gelada da Europa cobriu o túmulo com um manto branco de neve. Quando o sol da primavera o derreteu, o seu pai casou-se com uma mulher ambiciosa e cruel que já tinha duas filhas parecidas com ela em tudo.

Mal se cruzou com elas a pobre órfã percebeu que nada de bom podia esperar delas, pois logo que a viram disseram-lhe com desprezo:

- O que é que esta moleca faz aqui? Vai para a cozinha, que é lá o teu lugar!!!

E a madrasta acrescentou:

- Têm razão, filhas. Ela será nossa empregada e terá que ganhar o pão com o seu trabalho diário.

Tiraram-lhe os seus lindos vestidos, vestiram-lhe um vestido muito velho e deram-lhe tamancos de madeira para calçar.

- E agora já para a cozinha! - disseram elas, rindo.

E, a partir desse dia, a menina passou a trabalhar arduamente, desde que o sol nascia até altas horas da noite: ia buscar água ao poço, acendia a lareira, cozinhava, lavava a roupa, costurava, esfregava o chão...

À noite, extenuada de trabalho, não tinha uma cama para descansar. Deitava-se perto da lareira, junto ao borralho (cinzas), razão pela qual puseram-lhe o apelido de Gata Borralheira. Os dias se passavam e a sorte da menina não se alterava. Pelo contrário, as exigências da madrasta e das suas filhas eram cada vez maiores.

Um dia, o pai ia para a cidade e perguntou às duas enteadas o que queriam que ele lhes trouxesse.

- Lindos vestidos - disse uma.

- Jóias - disse a outra.

- E tu, filhinha, Gata Borralheira, o que queres? - perguntou-lhe o pai.

- Um ramo verde da primeira árvore que encontrares no caminho de volta.

Terminada a compra, ele comprou os vestidos para as enteadas e as jóias que tinham pedido e no caminho de regresso cortou para a filha um ramo da primeira árvore que encontrou. De uma Oliveira.

Ao chegar em casa, deu às enteadas o que lhe tinham pedido e entregou à filha um galho de oliveira, árvore que produz azeitonas. Ela correu para junto do túmulo da mãe, enterrou o ramo na terra e chorou tanto que as lágrimas o regaram. Começou a crescer e tornou-se uma bela árvore.

A menina continuou a visitar o túmulo da mãe todos os dias e certa vez ouviu uma bonita pomba branca dizer-lhe:

- Não chores mais, minha querida. Lembra-te que, a partir de agora, cumprirei todos os teus desejos.

Pouco depois o rei anunciou a todo o reino que ia dar uma festa durante três dias para a qual estavam convidadas todas as jovens que queriam casar-se, a fim de que o príncipe herdeiro pudesse escolher a sua futura esposa.

Imediatamente as duas filhas da madrasta chamaram a Gata Borracheira e disseram-lhe:

- Penteia-nos e veste-nos, pois temos que ir ao baile do príncipe para que ele possa escolher qual de nós duas será a sua esposa.

A Gata Borracheira obedeceu humildemente. Mas quando viu as duas luxuosamente vestidas, desatou a chorar e suplicou à madrasta que também a deixasse ir ao baile.

- Ao baile, tu??? - respondeu ela - Já te olhaste ao espelho?

A madrasta, face à insistência da Gata Borracheira, acrescentou, ao mesmo tempo que atirava um pote de lentilhas para as cinzas:

- Está bem! Se separares as lentilhas em duas horas, irás conosco.

A menina saiu para o jardim a chorar e lembrando-se do que a pomba lhe tinha dito, expressou o seu primeiro desejo:

- Dócil pombinha, rolinhas e todos os passarinhos do céu, venham ajudar-me a separar as lentilhas.

- Os grãos bons no prato, e os maus no papo.

Dois pombinhas brancas, seguidas de duas rolinhas e de uma nuvem de passarinhos entraram pela janela da cozinha, e começaram a bicar as lentilhas. E muito antes de terminarem as duas horas concedidas, separaram as lentilhas. Entusiasmada, a menina foi mostrar à madrasta o prato com as lentilhas escolhidas. - Muito bem. - disse a madrasta, com ironia - Mas que vestido vais usar? E além disso, tu não sabes, dançar. Será melhor ficares em casa.

Desconsolada, a Gata Borracheira começou a chorar, ajoelhou-se aos pés da madrasta e voltou a suplicar-lhe que a deixasse ir ao baile.

- Está bem. - disse ela com cinismo - Dou-te outra oportunidade.

E voltou a espalhar dois potes de lentilhas sobre as cinzas.

- Se conseguires escolher as lentilhas numa hora, irás ao baile.

A doce menina saiu a correr para o jardim e gritou:

- Dóceis pombinhos, rolinhas e todos os passarinhos do céu, venham ajudar-me a separar as lentilhas.

- Os grãos bons no prato, e os ruins no papo.

De novo, duas pombas brancas entraram pela janela da cozinha, depois as pequenas rolas e um bando de passarinhos, e pic-pic-pic escolheram-nas e voaram para sair por onde entraram. A menina logo correu e mostrou à madrasta as lentilhas escolhidas, mas de nada lhe serviu.

- Deixa-me em paz com as tuas lentilhas! Vais ficar em casa e pronto! Ponto final! E cest fini. (Pronuncia-se: Cé finí).

Virou-lhe as costas e chamou as filhas.

Quando já não havia ninguém em casa, a Gata Borracheira foi junto ao túmulo da mãe, debaixo da oliveira, e gritou:

- Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para eu me vestir.

A pomba que lhe tinha oferecido ajuda, apareceu sobre um ramo e, estendendo as asas, transformou os seus farrapos num lindíssimo vestido de baile e os seus tamancos em luxuosos sapatos bordados a ouro e prata.

Quando entrou no salão de baile, todos os presentes se admiraram perante tamanha beleza.

Mas as mais surpreendidas foram as duas filhas da madrasta que estavam convencidas que seriam as mais belas da festa. Porém, nem elas, nem a madrasta ou o pai reconheceram a Gata Borracheira.

O príncipe ficou fascinado ao vê-la. Tomou-a pela mão e os dois começaram o baile. Durante toda a noite esteve ao seu lado e não permitiu que mais ninguém dançasse com ela.

Chegado o momento de se despedirem, o príncipe ofereceu-se para acompanhá-la, pois ardia de desejo por saber quem era aquela jovem e onde morava. Mas ela deu uma desculpa para se retirar por momentos e aproveitou para abandonar o palácio a correr e deixar em baixo de uma árvore o seu formoso vestido e os sapatos.

A pomba, que estava à sua espera, pegou neles com as suas patinhas e desapareceu na escuridão da noite. Ela vestiu o vestido cinzento, o avental e os tamancos e, como de costume, deitou-se junto à chaminé e adormeceu. No dia seguinte, quando se aproximou a hora do início do segundo baile, esperou até ouvir partir a carruagem e correu para junto da árvore:

- Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para me vestir.

E de novo apareceu a pomba e a vestiu com um vestido ainda mais lindo que o da noite anterior e calçou-lhe uns sapatos que pareciam de ouro puro. A sua aparição no palácio causou sensação maior ainda do que da primeira vez. O próprio príncipe, que a esperava impaciente, sentiu-se ainda mais deslumbrado. Pegou-lhe na mão e, de novo, dançou com ela toda a noite.

Ao chegar a hora da despedida, o príncipe voltou a oferecer-se para acompanhá-la, mas ela insistiu que preferia voltar sozinha para casa. Mas desta vez o príncipe seguiu-a. De repente, parecia que tinha sido engolida pelo chão. Em vez de entrar em casa, a jovem Gata Borracheira, de vergonha, escondeu-se atrás de uma frondosa oliveira que havia no jardim. O príncipe continuou a procurá-la pelas redondezas, até que decepcionado regressou ao palácio. A Gata Borracheira abandonou então o seu esconderijo, e quando a madrasta e as filhas chegaram ela já tinha tirado as vestes faustosas (bonitas) e posto os seus trapos velhos. No terceiro dia, quando o pai fustigou o cavalo e a carruagem se afastou com a sua esposa e filhas, a menina aproximou-se de novo da árvore e disse:

- Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para me vestir.

E a pomba, uma vez mais, trouxe-lhe um vestido de sonho, de seda com aplicações de suntuoso xale e uns sapatos bordados a ouro para os seus pequeninos e delicados pés. E depois, colocou-lhe sobre os ombros uma capa de veludo dourado.

Quando entrou no salão de baile, a belíssima Gata Borracheira foi recebida com uma exclamação de assombro por parte de todos os presentes.

O príncipe apressou-se a beijar-lhe a mão e a abrir o baile, não se separando dela toda a noite. Pouco antes da meia-noite, a jovem despediu-se do príncipe e pôs-se a correr. O príncipe não conseguiu alcançá-la mas encontrou na escadaria uns sapatinhos dourados que ela tinha perdido durante a sua precipitada fuga. Apanhou-o e apertou-o contra o coração.

Na manhã seguinte, mandou os seus mensageiros difundirem por todo o reino que se casaria com aquela que conseguisse calçar o precioso sapato.

Depois de todas as princesas, duquesas e condessas o terem inutilmente experimentado, ordenou aos seus emissários que o sapato fosse provado por todas as jovens, qualquer que fosse a sua condição social e financeira.

Quando chegaram à casa onde vivia a Gata Borracheira, a irmã mais velha insistiu que devia ser ela a primeira a experimentar e, acompanhada pela mãe que já a imaginava rainha, subiu ao quarto, convencida que lhe servia. Mas o seu pé era demasiado grande. Então a mãe, furiosa, obrigou-a a calçá-lo à força, dizendo-lhe:

- Embora te aperte agora, não te preocupes. Pensa que em breve serás rainha e não terás que andar a pé nunca mais.

A jovem disfarçou a dor que sentia e subiu para a carruagem, apresentando-se diante do filho do rei.

Embora ele tenha notado de imediato que aquela não era a bela desconhecida que conhecera no baile, teve que considerá-la como sua prometida. Montou-a no seu cavalo e foram juntos dar um passeio. Mas, ao passar diante de uma frondosa árvore, viu sobre os seus ramos duas pombas brancas que o advertiram:

- Olha para o pé da donzela, e verás que o sapato não é dela...

O príncipe desmontou e tirou-lhe o sapato. E ao ver como o pé estava roxo e inchado, percebeu que tinha sido enganado. Voltou à casa e ordenou que a outra irmã experimentasse o sapato.

A irmã mais nova subiu ao quarto, acompanhada da mãe, e tentou calçá-lo. Mas o seu pé também era demasiado grande.

E a mãe obrigou-a a calçá-lo à força, dizendo-lhe:

- Embora te aperte agora, não te preocupes. Pensa que em breve serás rainha e não terás que andar a pé nunca mais.

A filha obedeceu, enfiou o pé no sapato e, dissimulando a dor, apresentou-se ao príncipe que, apesar de ver que ela não era a bela desconhecida do baile, teve que considerá-la como sua prometida. Montou-a no seu cavalo e levou-a a passear pelo mesmo sítio onde levara a sua irmã. Ao passar diante da árvore onde estavam as duas pombas, ouviu-as de novo adverti-lo:

- Olha para o pé da donzela, e verás que o sapato não é dela...

O príncipe tirou-lhe o sapato e ao ver que tinha o pé ainda mais inchado que a irmã, percebeu que também ela o tinha enganado.

- Aqui vos trago esta impostora. E dai graças a Deus por não ordenar que sejam castigadas. Mas se ainda tendes outra filha, estou disposto a dar-vos nova oportunidade e eu mesmo lhe calçarei o sapato.

- Não. Não temos mais filhas - disse a madrasta.

Mas o pai acrescentou:

- Bem, a verdade é que tenho uma filha do meu primeiro casamento, a qual vive conosco. É ela que faz a limpeza da casa e por isso anda sempre suja. É a Gata Borracheira.

- As minhas ordens dizem que todas as jovens sem exceção devem experimentar o sapato. Tragam-na à minha presença. Eu mesmo lho calçarei.

A Gata Borracheira tirou um dos pesados tamancos e calçou o sapato sem o menor esforço. Coube-lhe perfeitamente.

O príncipe, maravilhado, olhou bem para ela e reconheceu a formosa donzela com quem tinha dançado.

- A minha amada desconhecida! - exclamou ele - Só tu serás minha dona e senhora.

O príncipe, radiante de felicidade, sentou-a ao seu lado no cavalo e tomou o mesmo caminho por onde tinha ido com as duas impostoras. Pouco depois, ao aproximar-se da árvore onde estavam as pombas, ouviu-as dizer:

- Continua, príncipe, a tua cavalgada, pois a dona do sapato já foi encontrada.

As pombas pousaram sobre os ombros da jovem e os seus farrapos transformaram-se no deslumbrante vestido que ela tinha levado ao último baile.

Chegaram ao palácio e de imediato foi celebrado o casamento. Quando os habitantes do reino souberam da forma como o malvado e desnaturado pai, a madrasta e as duas filhas tinham tratado aquela que agora era a sua adorada princesa, começaram a desprezá-los de tal modo que eles tiveram que abandonar o país.

A princesa, fiel à promessa feita à mãe, continuou a ser piedosa e bondosa como sempre e continuou a visitar o seu túmulo e a orar debaixo da árvore, testemunha de tantas dores e alegrias.

## BRANCA DE NEVE

Há muito e muito tempo, bem no meio do inverno, quando os flocos de neve caíam do céu leves como plumas, uma rainha estava sentada costurando junto a uma janela com esquadrias de ébano. Costurava distraída, olhando os flocos de neve que caíam lá fora e, por isso, espetou o dedo com a agulha e três gotas de sangue caíram na neve. Aquele vermelho em cima do branco ficou tão bonito que ela pensou: "Eu queria ter um neném assim, que fosse branco como a neve, vermelho como o sangue e negro como a madeira da moldura desta janela." Algum tempo depois, ela teve uma filha, que era branca como a neve, vermelha como o sangue e tinha cabelos negros como o ébano. Deram a ela o nome de Branca de Neve, mas, quando ela nasceu, a rainha morreu.

Um ano mais tarde, o rei casou de novo. A nova rainha era linda, mas muito orgulhosa e prepotente; tão vaidosa que não podia suportar a ideia de que alguém pudesse ser mais bonita do que ela. Tinha um espelho mágico e gostava de se olhar nele e perguntar:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

E o espelho respondia:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda de todo o país.

Então ela ficava satisfeita, porque sabia que o espelho dizia sempre a verdade.

Mas, à medida que Branca de Neve crescia, ia ficando cada vez mais bonita e, quando tinha sete anos, já era tão bela quanto o dia e mais bonita do que a própria rainha. Um dia, quando a rainha perguntou ao espelho:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

O espelho respondeu:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas Branca de Neve é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

A rainha engoliu em seco, ficou amarela e verde de inveja. Cada vez que ela olhava para Branca de Neve, depois disso, tinha tanto ódio dela que seu sangue até fervia no peito. A inveja e o orgulho cresceram como ervas daninhas dentro do coração da rainha até que ela não conseguia ter um momento de sossego, nem de noite nem de dia. Finalmente, mandou chamar um caçador e disse:

- Suma com essa menina da minha frente. Quero que você a leve para o fundo da floresta e a mate. Para provar que você fez mesmo isso, traga-me os pulmões e o fígado dela.

O caçador obedeceu. Levou a menina para a floresta, mas, quando puxou seu facão de caça e se preparava para atravessar o coração inocente de Branca de Neve, ela começou a chorar e disse:

- Por favor, querido caçador, deixe-me viver. Eu fujo para o fundo do mato e nunca mais volto para casa...

Ela era tão bonita que o caçador ficou com pena e disse:

- Está bem, menina, pobre coitada. Fuja!

Mas, para si mesmo, pensou: "Num instante os animais selvagens vão devorá-la." Porém, como nesse caso não era ele mesmo quem ia matar a criança, isso já tirava um peso enorme de cima dele. Logo depois, um filhote de javali saiu correndo do mato. O caçador meteu a faca nele, tirou os pulmões e o fígado e os levou para a rainha, como prova de que tinha cumprido sua missão. A malvada mandou o cozinheiro salgar e assar esses miúdos e comeu tudo, certa de que estava comendo os pulmões e o fígado de Branca de Neve.

Enquanto isso, a pobre menina estava sozinha no meio da grande floresta. Apavorada, ela se assustava com todas as folhas das árvores e não sabia para onde ir. Começou a correr. Correu, correu, por cima de pedras afiadas e pelo meio de moitas de espinhos e os animais ferozes passavam por ela sem fazer mal nenhum. Correu enquanto as pernas aguentaram até que, finalmente, pouco antes de anoitecer, avistou uma casinha e entrou nela para descansar.

Lá dentro tudo era pequenininho, mas limpo de fazer gosto. A mesa estava posta com uma toalha branca e sete pratinhos, cada um com sua faca, seu garfo, sua colher e sete canequinhas. Do outro lado, junto à parede, havia sete caminhas enfileiradas, cobertas por lençóis brancos imaculados. Branca de Neve estava morrendo de fome e sede, mas não queria comer a comida toda de ninguém, por isso comeu um pouquinho de pão e de legumes de cada prato e bebeu um gole de vinho de cada caneca. Depois estava tão cansada que resolveu se deitar em uma das camas, mas nenhuma servia exatamente para ela - algumas eram compridas demais, outras eram curtas demais, até que a sétima era do tamanho perfeito. Resolveu ficar por ali, rezou suas orações e caiu no sono.

Quando já estava bem escuro, chegaram os donos da casa. Eram sete anões que, todos os dias, iam para as montanhas minerar prata, com suas pás e picaretas. Acenderam suas sete velinhas e, quando tudo ficou iluminado, eles perceberam que alguém tinha estado por ali, porque algumas coisas estavam fora do lugar. O primeiro disse:

- Quem sentou na minha cadeira?

E o segundo:

- Quem comeu no meu prato?

E o terceiro:

- Quem deu uma dentada no meu pão?

E o quarto:

- Quem andou beliscando os meus legumes?

E o quinto:

- Quem usou o meu garfo?

E o sexto:

- Quem cortou com minha faca?

E o sétimo:

- Quem bebeu na minha caneca?

Depois, o primeiro olhou em volta e viu que a cama dele estava amassada, como se tivesse uma coisa cavada no meio e perguntou:

- Quem deitou na minha cama?

Os outros vieram correndo e gritaram:

- Alguém deitou na minha cama também!

Mas quando o sétimo olhou para a cama dele, viu que Branca de Neve ainda estava deitada lá, dormindo. Chamou os outros, que chegaram num instante. Começaram a gritar muito espantados, foram buscar as velas e as levantaram bem alto por cima de Branca de Neve:

- Deus do céu! - gritaram - Deus do céu! Que menina tão linda!

Ficaram tão maravilhados com ela que nem a acordaram, mas deixaram que ela continuasse dormindo na caminha. O sétimo anão dormiu com seus companheiros, uma hora com cada um e depois a noite já tinha acabado.

Na manhã seguinte, Branca de Neve acordou e, quando viu os sete anões, levou um susto.

Mas eles foram muito simpáticos, com um jeito amigo e perguntaram:

- Qual é o seu nome?

- Meu nome é Branca de Neve - respondeu ela.

- Como é que você veio parar na nossa casa? - os anões quiseram saber.

Então ela contou a eles tudo o que tinha acontecido, como a madrasta queria matá-la, como o caçador poupou a vida dela, como ela tinha caminhado o dia todo até que, finalmente, encontrou a casinha deles. Os anões disseram:

- Se você tomar conta de nossa casa, cozinhar para nós, fizer as camas, lavar, costurar e cerzir as nossas roupas e deixar tudo bem limpinho e arrumado sempre, pode ficar morando conosco e nunca vai lhe faltar nada.

- Que bom! - disse Branca de Neve - Eu ia adorar...

E foi assim que ela ficou tomando conta da casa. Todas as manhãs eles saíam para a montanha, para garimpar ouro e prata e, todas as noites, voltavam para casa e ela tinha que ter feito o jantar. Mas ela passava o dia todo sozinha e os bondosos anões acharam bom avisar:

- Muito cuidado com sua madrasta. Ela vai descobrir logo que você está aqui. Não deixe ninguém entrar nunca.

Pois bem, a rainha que pensava ter comido os pulmões e o fígado de Branca de Neve, agora tinha certeza de que era a mais bonita do lugar. Foi até diante do espelho e perguntou:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

E o espelho respondeu:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas Branca de Neve, que já foi-se embora com os sete anões, na montanha onde mora, é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

A rainha engoliu em seco. Como ela sabia que o espelho não mentia nunca, compreendeu que o caçador a enganara e que Branca de Neve ainda estava viva. Ficou então pensando sem parar, imaginando que jeito podia dar para matar a menina, porque ela tinha que ser a mulher mais linda do mundo... Se não, a inveja não ia deixá-la em paz. Afinal, acabou fazendo um plano. Sujou o rosto todo e se vestiu como se fosse uma velha vendedora ambulante, para que ninguém pudesse reconhecê-la. Com esse disfarce, atravessou as sete montanhas até a casa dos sete anões, bateu na porta e anunciou:

- Belas coisas para vender! Quem quer comprar? Bonito e barato!

Branca de Neve olhou pela janela e perguntou:

- Bom dia, minha boa velha, que é que a senhora tem para vender?

- Corpetes lindos, de todas as cores - respondeu ela. E estendeu um corpete brilhante, tecido em seda colorida.

"Esta senhora tem um ar tão honesto," pensou Branca de Neve, "não pode fazer mal se eu deixar que ela entre..." Por isso, abriu a porta e comprou o belo corpete.

- Minha filha, você está toda mal-ajambrada! - disse a velha - Venha cá, deixe que eu dê o laço direito...

Sem desconfiar de nada, Branca de Neve se aproximou dela e deixou que a velha a vestisse e amarrasse o corpete novo. Mas ela teve um gesto tão rápido e apertou tanto o cadarço do colete, que Branca de Neve ficou sem fôlego e caiu como se tivesse morrido.

- Muito bem, - disse a rainha - agora você não é mais a mais linda do mundo.

E foi embora correndo. Um pouco mais tarde, quando caiu a noite, os sete anões voltaram para casa. Ficaram horrorizados ao ver sua adorada Branca de Neve caída no chão! Ela estava tão imóvel que eles pensaram que ela estivesse morta. Levantaram-na com cuidado e, quando viram que a roupa estava apertada demais, cortaram o corpete. Com isso, ela respirou um pouquinho e, bem devagar, foi voltando à vida. Quando os anões ouviram o que tinha acontecido, disseram:

- É claro que essa velha vendedora era a rainha malvada e mais ninguém. Você tem que ser mais cuidadosa e não pode deixar ninguém entrar em casa.

Quando a malvada chegou em casa, foi direto para a frente do espelho perguntar:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

E o espelho respondeu, como sempre:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas Branca de Neve, que já foi-se embora com os sete anões, na montanha onde mora, é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

Quando ouviu isso, a rainha sentiu um aperto tão grande no peito que parecia que o sangue ia ferver, pois compreendeu que Branca de Neve ainda estava viva.

- Mas não faz mal... - disse - Desta vez vou pensar em alguma coisa que vai mesmo

destruir você de uma vez por todas...

Com a ajuda de uns encantamentos mágicos que conhecia, fez um pente envenenado.

Depois se disfarçou de novo, como se fosse outra velhinha. E, mais uma vez, atravessou as sete montanhas até a casa dos sete anões, bateu na porta e disse:

- Belas coisas para vender! Quem quer comprar? Bonito e barato!

Branca de Neve olhou pela janela e disse:

- Vá embora! Não posso deixar ninguém entrar.

- Mas você pode olhar, não pode? - perguntou a velha, mostrando o pente.

A menina gostou tanto dele que esqueceu de tudo e abriu a porta. Combinaram o preço e aí a velha disse:

- Agora eu vou pentear você direitinho.

Sem desconfiar de nada, Branca de Neve ficou bem quieta, deixando que a velha a penteasse, mas, assim que o pente tocou seu cabelo, o veneno fez efeito e ela caiu desmaiada, como se estivesse morta.

- Aí está, minha beleza, - disse a malvada - agora vai ser o seu fim.

E foi-se embora. Mas, felizmente, a noite já vinha caindo e logo os anões chegaram em casa.

Quando viram Branca de Neve caída no chão como se estivesse morta, imediatamente desconfiaram da madrasta. Examinaram Branca de Neve com cuidado e encontraram o pente envenenado. Assim que o arrancaram dos cabelos dela, a menina despertou e contou como tudo tinha acontecido. Mais uma vez, eles avisaram que ela precisava ter cuidado e não devia abrir a porta para ninguém. Quando a rainha chegou ao castelo, foi direto para o espelho e perguntou:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

O espelho respondeu do mesmo jeito que antes:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas Branca de Neve, que já foi-se embora com os sete anões, na montanha onde mora, é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

Quando ouviu o espelho dizer isso, ela tremeu e se sacudiu de raiva, gritando:

- Branca de Neve tem que morrer! Mesmo que isto custe a minha própria vida.

Então ela foi até um quarto secreto e isolado onde ninguém entrava, nem se sabia que existia e fez uma maçã muito venenosa. Tinha um aspecto tão bonito por fora, branca com faces vermelhas, que qualquer pessoa que a visse ia querer comer. Mas qualquer um que comesse um pedacinho ia morrer. Quando a maçã ficou pronta, ela sujou bem o rosto e se disfarçou de camponesa. E, mais uma vez, atravessou as sete montanhas até a casa dos sete anões. Bateu na porta e Branca de Neve pôs a cabeça para fora da janela.

- Não posso deixar ninguém entrar. Os anões não querem.

- Não faz mal - disse a camponesa - eu só quero me livrar dessas maçãs. Tome. Eu lhe dou uma de presente.

- Não posso - disse Branca de Neve - não posso aceitar nada.

- Você está com medo de que esteja envenenada? - perguntou a velha - Bobagem... Veja, vou cortar a maçã pelo meio. Você fica com a banda vermelha e eu fico com a banda branca.

Mas a maçã tinha sido tão bem feita que só a banda vermelha é que tinha veneno. Branca de Neve estava morrendo de vontade de comer a maçã e, quando viu a camponesa dando uma dentada na fruta, não conseguiu resistir. Estendeu a mão e pegou a metade envenenada. Assim que deu uma mordida, caiu morta no chão. A rainha deu um olhar cruel, uma gargalhada terrível e disse:

- Branca como a neve, vermelha como o sangue, negra como o ébano... Desta vez os anões não vão conseguir reviver você...

E, quando chegou ao castelo, perguntou ao espelho:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

E o espelho finalmente respondeu:

- Senhora Rainha, tu és a mais linda de todo o país.

Então seu coração invejoso ficou sossegado - se é que um coração invejoso pode ficar sossegado. Quando os anões voltaram para casa ao cair da noite, encontraram Branca de Neve caída no chão. Não saía nem um pouco de hálito de sua boca e ela estava morta realmente. Eles a levantaram, procuraram bem para ver se encontravam alguma coisa venenosa, afrouxaram as roupas dela, despentearam o cabelo, lavaram a menina com água e vinho, mas não adiantou nada - sua bem-amada estava morta e morta ficou. Puseram-na numa maca, sentaram-se todos em volta, choraram e se lamentaram durante três dias. Depois iam enterrá-la. Mas ela ainda tinha aspecto fresco e cheio de vida e continuava com suas lindas bochechas vermelhas.

- Não podemos botar essa menina na terra escura - disseram.

Então fizeram um caixão transparente, de vidro, de modo que ela pudesse ser vista de todos os lados. Deitaram Branca de Neve no caixão e escreveram o nome dela em letras de ouro, acrescentando que ela era filha de um rei. Depois puseram o caixão no alto de uma colina e um deles sempre ficava ao lado, montando guarda. E os pássaros foram chegando e também choraram por Branca de Neve; primeiro uma coruja, depois um corvo e depois uma pomba. Branca de Neve ficou no caixão por muitos e muitos anos. Ela não se decompunha e parecia dormir, continuando sempre branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o ébano. Até que um dia um príncipe veio por aquela floresta e parou para passar a noite junto à casa dos sete anões. Viu o caixão no alto da colina, viu a linda Branca de Neve dentro dele, leu as letras de ouro no caixão. Então, disse aos anões:

- Eu quero esse caixão, por favor. Pagarei por ele o quanto vocês pedirem.

Mas os anões responderam:

- Não nos separaríamos dele nem por todo o dinheiro do mundo.

- Então, por favor, me deem o caixão, - insistiu ele - porque não vou poder continuar vivendo se não puder ficar olhando Branca de Neve. Vou honrá-la e respeitá-la para sempre.

Aí os anões ficaram com pena e resolveram dar o caixão a ele. Quando os criados do príncipe o levantaram e foram carregá-lo nos ombros, um deles tropeçou numa raiz. Com o tropeção, o pedaço envenenado da maçã que ela havia comido se soltou da garganta, Branca de Neve desengasgou, abriu os olhos, levantou a tampa do caixão, sentou e voltou à vida.

- Onde é que eu estou? - perguntou.

- Está comigo! - respondeu o príncipe, todo alegre.

Então ele contou o que tinha acontecido e disse:

- Eu amo você mais do que qualquer outra coisa no mundo. Venha comigo até o castelo de meu pai e vamos nos casar.

Branca de Neve também se apaixonou pelo príncipe e foi com ele. Começaram logo os preparativos para uma festa maravilhosa de casamento. A madrasta malvada de Branca de Neve também foi convidada. Depois de se arrumar toda, com suas roupas mais bonitas, foi para a frente do espelho perguntar:

- Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?

O espelho respondeu:

- Senhora rainha, tu és a mais linda que está aqui, mas a jovem rainha é mil vezes mais linda que todas as lindas que há por aí.

Ouvindo isso, a malvada xingou e amaldiçoou. Ficou tão horrorizada que não sabia o que fazer. Primeiro não queria ir ao casamento, mas não podia resistir à curiosidade de ver a jovem rainha. No momento em que entrou no salão, reconheceu Branca de Neve e ficou tão apavorada que nem conseguiu se mexer. Mas já tinham mandado botar dois sapatinhos de ferro na brasa. Alguém os tirou de lá com umas tenazes e os pôs diante dela, que foi obrigada a calçar os sapatinhos em brasa e dançar até cair morta.

## A BELA ADORMECIDA

Era uma vez, há muito tempo, um rei e uma rainha jovens, poderosos e ricos, mas pouco felizes, porque não tinham concretizado maior sonho deles: terem filhos.

— Se pudéssemos ter um filho! — suspirava o rei.

— E se Deus quisesse, que nascesse uma menina! — animava-se a rainha.

— E por que não gêmeos? — acrescentava o rei.

Mas os filhos não chegavam, e o casal real ficava cada vez mais triste. Não se alegravam nem com os bailes da corte, nem com as caçadas, nem com os gracejos dos bufões, e em todo o castelo reinava uma grande melancolia.

Mas, numa tarde de verão, a rainha foi banhar-se no riacho que passava no fundo do parque real. E, de repente, pulou para fora da água uma rãzinha.

— Majestade, não fique triste, o seu desejo se realizará logo: Antes que passe um ano a senhora dará à luz uma menina.

E a profecia da rã se concretizou, e meses depois a rainha deu a luz a uma linda menina.

O rei, que estava tão feliz, deu uma grande festa de batizado para a pequena princesa que se chamava Aurora.

Convidou uma multidão de súditos: parentes, amigos, nobres do reino e, como convidadas de honra, as treze fadas que viviam nos confins do reino. Mas, quando os mensageiros iam saindo com os convites, o camareiro-mor correu até o rei, preocupadíssimo.

— Majestade, as fadas são treze, e nós só temos doze pratos de ouro. O que faremos? A fada que tiver de comer no prato de prata, como os outros convidados, poderá se ofender. E uma fada ofendida...

O rei refletiu longamente e decidiu:

— Não convidaremos a décima terceira fada — disse, resolutamente. — Talvez nem saiba que nasceu a nossa filha e que daremos uma festa. Assim, não teremos complicações.

Partiram somente doze mensageiros, com convites para doze fadas, conforme o rei resolvera. No dia da festa, cada uma das fadas chegou perto do berço em que dormia a princesa Aurora e ofereceu à recém-nascida um presente maravilhoso.

— Será a mais bela moça do reino — disse a primeira fada, debruçando-se sobre o berço.

— E a de caráter mais justo — acrescentou a segunda.

— Terá riquezas a perder de vista — proclamou a terceira.

— Ninguém terá o coração mais caridoso que o seu — afirmou a quarta.

— A sua inteligência brilhará como um sol — comentou a quinta.

Onze fadas já tinham passado em frente ao berço e dado a pequena princesa um dom; faltava somente uma (entretida em tirar uma mancha do vestido, no qual um garçom desajeitado tinha virado uma taça de sorvete) quando chegou a décima terceira, aquela que não tinha sido convidada por falta de pratos de ouro.

Estava com a expressão muito sombria e ameaçadora, terrivelmente ofendida por ter sido excluída. Lançou um olhar maldoso para a princesa Aurora, que dormia tranquila, e disse: — Aos quinze anos a princesa vai se ferir com o fuso de uma roca e morrerá.

E foi embora, deixando um silêncio desanimador e os pais desesperados.

Então aproximou-se a décima segunda fada, que devia ainda oferecer seu presente.

— Não posso cancelar a maldição que agora atingiu a princesa. Tenho poderes só para modificá-la um pouco. Por isso, Aurora não morrerá; dormirá por cem anos, até a chegada de um príncipe que a acordará com um beijo.

Passados os primeiros momentos de espanto e temor, o rei, decidiu tomar providências, mandou queimar todas as rocas do reino. E, daquele dia em diante, ninguém mais fiava, nem linho, nem algodão, nem lã. Ninguém além da torre do castelo.

Aurora crescia, e os presentes das fadas, apesar da maldição, estavam dando resultados. Era

bonita, boa, gentil e caridosa, os súditos a adoravam.

No dia em que completou quinze anos, o rei e a rainha estavam ausentes, ocupados numa partida de caça. Talvez, quem sabe, em todo esse tempo tivessem até esquecido a profecia da fada malvada.

A princesa Aurora, porém, estava se aborrecendo por estar sozinha e começou a andar pelas salas do castelo. Chegando perto de um portãozinho de ferro que dava acesso à parte de cima de uma velha torre, abriu-o, subiu a longa escada e chegou, enfim, ao quartinho.

Ao lado da janela estava uma velhinha de cabelos brancos, fiando com o fuso uma meada de linho. A garota olhou, maravilhada. Nunca tinha visto um fuso.

— Bom dia, vovozinha.

— Bom dia a você, linda garota.

— O que está fazendo? Que instrumento é esse?

Sem levantar os olhos do seu trabalho, a velhinha respondeu com ar bonachão:

— Não está vendo? Estou fiando!

A princesa, fascinada, olhava o fuso que girava rapidamente entre os dedos da velhinha.

— Parece mesmo divertido esse estranho pedaço de madeira que gira assim rápido. Posso experimentá-lo também? Sem esperar resposta, pegou o fuso. E, naquele instante, cumpriu-se o feitiço. Aurora furou o dedo e sentiu um grande sono. Deu tempo apenas para deitar-se na cama que havia no aposento, e seus olhos se fecharam.

Na mesma hora, aquele sono estranho se difundiu por todo o palácio.

Adormeceram no trono o rei e a rainha, recém-chegados da partida de caça.

Adormeceram os cavalos na estrebaria, as galinhas no galinheiro, os cães no pátio e os pássaros no telhado.

Adormeceu o cozinheiro que assava a carne e o servente que lavava as louças; adormeceram os cavaleiros com as espadas na mão e as damas que enrolavam seus cabelos.

Também o fogo que ardia nos braseiros e nas lareiras parou de queimar, parou também o vento que assobiava na floresta. Nada e ninguém se mexia no palácio, mergulhado em profundo silêncio.

Em volta do castelo surgiu rapidamente uma extensa mata. Tão extensa que, após alguns anos, o castelo ficou oculto.

Nem os muros apareciam, nem a ponte levadiça, nem as torres, nem a bandeira hasteada que pendia na torre mais alta.

Nas aldeias vizinhas, passava de pai para filho a história da princesa Aurora, a bela adormecida que descansava, protegida pelo bosque cerrado. A princesa Aurora, a mais bela, a mais doce das princesas, injustamente castigada por um destino cruel.

Alguns cavalheiros, mais audaciosos, tentaram sem êxito chegar ao castelo. A grande barreira de mato e espinheiros, cerrada e impenetrável, parecia animada por vontade própria: os galhos avançavam para cima dos coitados que tentavam passar: seguravam-nos, arranhavam-nos até fazê-los sangrar, e fechavam as mínimas frestas.

Aqueles que tinham sorte conseguiam escapar, voltando em condições lastimáveis, machucados e sangrando. Outros, mais teimosos, sacrificavam a própria vida.

Um dia, chegou nas redondezas um jovem príncipe, bonito e corajoso. Soube pelo bisavô a história da bela adormecida que, desde muitos anos, tantos jovens a procuravam em vão alcançar.

— Quero tentar também — disse o príncipe aos habitantes de uma aldeia pouco distante do castelo.

Aconselharam-no a não ir. — Ninguém nunca conseguiu!

— Outros jovens, fortes e corajosos como você, falharam...

— Alguns morreram entre os espinheiros...

— Desista!

Muitos foram, os que tentarem desanimá-lo.

No dia em que o príncipe decidiu satisfazer a sua vontade se completavam justamente os cem anos da festa do batizado e das predições das fadas. Chegara, finalmente, o dia em que a bela adormecida poderia despertar.

Quando o príncipe se encaminhou para o castelo viu que, no lugar das árvores e galhos cheios de espinhos, se estendiam aos milhares, bem espessas, enormes carreiras de flores perfumadas. E mais, aquela mata de flores cheirosas se abriu diante dele, como para encorajá-lo a prosseguir; e voltou a se fechar logo, após sua passagem.

O príncipe chegou em frente ao castelo. A ponte elevadiça estava abaixada e dois guardas dormiam ao lado do portão, apoiados nas armas. No pátio havia um grande número de cães, alguns deitados no chão, outros encostados nos cantos; os cavalos que ocupavam as estrebarias dormiam em pé.

Nas grandes salas do castelo reinava um silêncio tão profundo que o príncipe ouvia sua própria respiração, um pouco ofegante, ressoando naquela quietude. A cada passo do príncipe se levantavam nuvens de poeira.

Salões, escadarias, corredores, cozinha... Por toda parte, o mesmo espetáculo: gente que dormia nas mais estranhas posições.

O príncipe perambulou por longo tempo no castelo. Enfim, achou o portãozinho de ferro que levava à torre, subiu a escada e chegou ao quartinho em que dormia a princesa Aurora.

A princesa estava tão bela, com os cabelos soltos, espalhados nos travesseiros, o rosto rosado e risonho. O príncipe ficou deslumbrado. Logo que se recobrou se inclinou e deu-lhe um beijo.

Imediatamente, Aurora despertou, olhou para o príncipe e sorriu.

Todo o reino também despertara naquele instante.

Acordou também o cozinheiro que assava a carne; o servente, bocejando, continuou lavando as louças, enquanto as damas da corte voltavam a enrolar seus cabelos.

O fogo das lareiras e dos braseiros subiu alto pelas chaminés, e o vento fazia murmurar as folhas das árvores. A vida voltara ao normal. Logo, o rei e a rainha correram à procura da filha e, ao encontrá-la, chorando, agradeceram ao príncipe por tê-la despertado do longo sono de cem anos.

O príncipe, então, pediu a mão da linda princesa em casamento que, por sua vez, já estava apaixonada pelo seu valente salvador.

Eles, então, se casaram e viveram felizes para sempre!

## ANEXO L - A BELA E A FERA

Era uma vez um rico negociante que tinha seis filhos, três rapazes e três moças. Amava muito seus filhos e deu a eles excelente educação com ótimos instrutores. Suas filhas eram muito bonitas e a caçula se destacava em beleza e bondade. Desde o nascimento todos a chamavam de “bela menina”, assim ela acabou sendo batizada como “Bela” – o que deixava suas irmãs cheias de inveja.

A caçula, além de mais bela, era também melhor que suas irmãs. As mais velhas eram muito orgulhosas de sua riqueza e de sua beleza. Davam-se ares de grandes damas e não permitiam que outras filhas de comerciantes as visitassem, pois só gostavam da companhia de pessoas da nobreza. Tinham uma vida muito agitada, todos os dias iam aos bailes, ao teatro e zombavam da caçula, que possuía riqueza interior e ocupava a maior parte de seu tempo lendo bons livros. Como a família era muito rica não lhes faltava pretendentes, filhos de ricos negociantes que as pediam em casamento. As duas mais velhas esnobavam todos os rapazes que se aproximavam delas dizendo que nunca se casariam, a não ser que fosse com duques, ou pelo menos, com condes. Bela agradecia delicadamente aos que queriam desposá-la, mas dizia que era muito jovem e que desejava continuar na companhia de seu pai por mais alguns anos.

Num golpe do destino, da noite para o dia o negociante perdeu tudo que tinha, ficando sem sua fortuna. Só lhe restou uma pequena casa de campo, bem longe da cidade. Desolado, contou aos filhos o que sucedera e que teriam de ir morar no campo, trabalhando como camponeses para sobreviver. As duas filhas mais velhas ficaram furiosas, disseram que não deixariam a cidade, que tinham vários admiradores que ficariam felicíssimos em se casar com elas, apesar de não terem mais fortuna. Bem se vê que essas pobres criaturas nada conheciam da vida e estavam completamente enganadas. Seus admiradores não queriam mais nem olhar pra elas agora que estavam pobres. Ninguém gostava delas por causa de sua soberba e agora diziam: “Chegou a hora das grandes damas pastorearem carneiros no pasto”. Mas ao mesmo tempo todo o mundo repetia: “Quanto a Bela temos muita pena de seu infortúnio. É uma moça tão boa! Trata os pobres com tanta bondade, é tão carinhosa, tão virtuosa...”. Muitos fidalgos quiseram se casar com Bela, embora ela não tivesse mais nem um tostão, e a todos ela explicava que não podia abandonar seu pai agora que estava na miséria, que iria com ele para o campo e o ajudaria em tudo que precisasse. No começo Bela ficou muito abatida por sua família ter perdido a fortuna, mas refletiu e percebeu que chorar e sofrer não devolveria sua antiga situação de opulência: “Tenho que tratar de ser feliz sem ela”.

Já morando em sua casa nova no campo o negociante e os filhos passavam o dia lavrando a terra. Bela acordava de madrugada e já começava a limpar toda a casa e fazer o café da manhã para toda família. No começo foi muito difícil, pois não estava acostumada a trabalhar como uma criada, mas com o passar do tempo o trabalho tornou-a forte e mais saudável. Quando terminava seus afazeres ainda lia, tocava cravo ou cantava enquanto fiava. Suas duas irmãs, por outro lado, passavam o dia sem fazer nada, não davam a menor ajuda e morriam de tédio. Acordavam quando a manhã já ia alta e passeavam o dia inteiro pela propriedade só se lamentando pela perda da posição, das festas e roupas que não tinham mais. “Veja só a nossa irmã”, diziam, referindo-se a Bela, “é tão grosseira e estúpida que está contente com a sua situação!” O bom negociante ficava muito incomodado com o jeito das filhas mais velhas tratarem Bela, pois sabia que ela era uma moça especial, ao contrário das irmãs, tão frívolas. Admirava as virtudes dessa filha, e, sobretudo a sua paciência, pois as irmãs, além de descarregar todo trabalho doméstico nas costas da caçula, insultavam-na a todo instante.

Já se passara um ano desde que a família estava nesta situação quando o negociante recebeu uma carta informando que um navio, que trazia mercadorias suas, acabava de atracar com segurança. As irmãs mais velhas ficaram alucinadas com essa notícia, achando que finalmente iriam voltar à cidade e se libertar da vida no campo que tanto odiavam. Acompanharam o pai até a porta pedindo que ele lhes trouxesse ricos presentes, vestidos, jóias, perucas, adornos e tudo de caro que pudessem carregar. Bela não pediu nada, pois pensou consigo mesma que todo dinheiro que seu pai ganhasse com as mercadorias não seria suficiente para comprar tudo que as irmãs desejavam. “Bela, o que você quer de presente?”, perguntou o pai. “A única coisa que eu gostaria de ganhar é uma rosa, pois essa flor não cresce aqui”. As irmãs começaram a zoar chamando Bela de simplória, mas como sempre a jovem ignorou-as. O negociante partiu.

Chegando ao porto teve a triste surpresa de descobrir que estava pobre como antes, pois suas mercadorias tinham problemas legais e só lhe deram contrariedades. Só faltavam poucos quilômetros para chegar a casa e ele já sentia o prazer de rever os filhos. Antes de chegar, porém, ao atravessar um enorme bosque, ele se perdeu. Andou em círculos por muitas horas em meio a uma terrível tempestade de neve e sob um vento tão forte que mais de uma vez chegou a derrubá-lo do cavalo. Quando a noite caiu, exausto, faminto e meio desesperado, pensava que morreria de fome ou de frio, ou que seria comido pelos lobos que ouvia uivar à sua volta. Inesperadamente, ao fim de um comprido túnel de árvores, viu uma forte luz que brilhava, mas parecia estar ainda muito distante. Seguiu rumo àquela direção e viu que a luz saía de um grande palácio, todo iluminado.

O negociante agradeceu à Deus pelo socorro que lhe enviara e tratou de chegar o mais rápido possível àquele castelo. Ficou surpreso ao notar que os pátios estavam desertos, não tinha uma viva alma. Seu cavalo, que o seguia, entrou sozinho ao ver um grande estábulo vazio. Lá encontrou feno e aveia, e o pobre animal, que estava morto de fome, pôs-se a comer com apetite voraz. O negociante o amarrou no estábulo e dirigiu-se ao castelo. Não havia ninguém à vista, mas, tendo entrado num amplo salão, encontrou um bom fogo e uma mesa farta de boa comida, com prato e talheres para apenas uma pessoa. Como estava encharcado até os ossos pela neve e chuva que tomara, aproximou-se do fogo para se aquecer, pensando consigo mesmo: “O dono da casa ou seus criados perdoarão a liberdade que tomei. Provavelmente logo vão aparecer”! Esperou durante longo tempo, aproximava-se a meia-noite e cansado de esperar e faminto não resistiu mais: comeu com gosto um frango apetitoso que estava a sua frente, serviu-se do vinho e comeu até fartar-se. Já refeito do cansaço e mais animado, saiu da sala e atravessou vários salões magnificamente mobiliados. Finalmente encontrou um quarto onde havia uma cama. Passava da meia-noite, ele estava exausto, fechou a porta e foi dormir.

No dia seguinte quando se levantou passava das dez horas da manhã. Para sua surpresa encontrou uma roupa nova e limpinha no lugar da sua, que havia se estragado na tempestade. “Com certeza”, pensou consigo mesmo, “este palácio pertence a uma boa fada que teve piedade da minha situação”. Olhou pela janela e viu que não havia mais o menor resquício da terrível tempestade da noite anterior, não havia mais neve, mas alamedas rodeadas por flores que encantavam a vista. Voltou para o salão onde ceara na noite anterior e encontrou um chocolate quente sobre a mesa. “Muito obrigada senhora fada”, falou em voz alta, “por ter tido a bondade de me servir esse café da manhã”. Tomou seu chocolate e foi em busca de seu cavalo, preparando-se para partir. Ao passar pelo canteiro de rosas lembrou-se do pedido da filha e colheu um ramo com várias flores. No mesmo instante ouviu soar um barulho assustador e aproximou-se dele uma fera tão medonha que ficou petrificado, não conseguia se mover. Com um vozeirão terrível a fera lhe disse: “O senhor é um ingrato. Salvei sua vida, recebi-o no meu castelo e, para minha decepção o senhor rouba minhas rosas que amo mais do que tudo no

mundo. Só a morte para reparar esse erro. Dou-lhe dez minutos para rezar à Deus ou ao Diabo, o senhor é quem escolhe antes de morrer.”

O negociante ficou desesperado, ajoelhou-se e suplicou ao monstro: “Perdoai-me Vossa Alteza, colhi uma rosa na melhor das intenções apenas para atender ao pedido de uma das minhas filhas, não tive intenção de ofendê-lo.” “Não me chamo Vossa Alteza”, respondeu o monstro, “não tenho nome, pode me chamar de Fera. E não tolero elogios, gosto da franqueza, que se diga o que pensa. Não tente me comover puxando meu saco com bajulações, mas disponho-me a perdoá-lo com a condição que sua filha, a que pediu a rosa, voluntariamente se ofereça para morrer em seu lugar. E não me venha com histórias. Parta imediatamente e jure que se sua filha se recusar a morrer por você, estará de volta daqui a três dias.” O negociante não tinha intenção de sacrificar nenhum de seus filhos àquele monstro malvado, mas pensou: “Ao menos poderei abraçar meus filhos ainda uma vez antes de morrer”. Jurou ao monstro tudo que ele queria e a fera lhe deu permissão para partir quando quisesse. “Não quero que chegue a sua casa de mãos vazias. Volte ao quarto onde dormiu e lá encontrará um grande cofre vazio. Encha-o com tudo que desejar, mandarei levá-lo à sua casa.”

A Fera retirou-se o deixando sozinho e o negociante pensou: “Já que vou morrer pelo menos levarei tudo que puder para ajudar meus filhos”. Voltou a seu quarto e, encontrando ali grande quantidade de moedas de ouro e jóias valorosas, encheu até a borda o cofre que a Fera havia falado. Fechou-o, foi buscar seu cavalo no estábulo e partiu do palácio com uma tristeza tão grande que seu coração doía. Seu cavalo instintivamente escolheu o caminho certo no meio da floresta, e em poucas horas o negociante chegava enfim em sua casa. Seus seis filhos vieram correndo ao seu encontro a abraçá-lo, mas, em vez de se alegrar com seus carinhos, pôs-se a chorar. Tinha nas mãos o ramo de rosas que trazia para Bela. Ao entregá-lo disse: “Bela, cuide bem dessas rosas. Elas custaram muito caro ao seu pobre pai.” E prontamente contou à família a extraordinária aventura que passara. Ao ouvir seu relato as filhas mais velhas ficaram furiosas. Gritavam, esbravejavam e lançavam insultos contra Bela, que chorava sem parar. “Vejam o resultado da idiotice dessa criatura”, disseram, “Por que não pediu artigos de toalete como nós? Mas não, a senhorita queria ser diferente e por causa disso vai causar a morte do nosso pai.”

“Por que eu deveria chorar a morte do meu pai?”, perguntou Bela, se refazendo do primeiro choque, “Ele não vai morrer. Como o monstro está disposto a aceitar a filha que pediu a rosa em troca dele, vou me entregar a sua fúria. Estou muito feliz, porque morrendo, terei a alegria de salvar meu pai e lhe provar o meu amor.” Prontamente respondiam seus três irmãos: “Não minha irmã. Você não vai morrer. Vamos encontrar esse monstro e matá-lo, ou morrer lutando!”. “Não se enganem meus filhos”, disse-lhes o negociante. “A força da Fera é tal que não tenho a menor esperança que possamos matá-la. Fico comovido com o coração abnegado de Bela, mas não quero entregá-la à morte. Já estou velho e provavelmente não tenho mais muito tempo de vida. Só lamento porque não estarei mais com vocês, meus queridos filhos.” “Não permitirei que vá sozinho a esse palácio”, disse Bela. Prefiro ser devorada por essa fera a ter de aguentar a dor que sentiria com a sua perda.”

Não adiantou argumentar, Bela estava irremovível na decisão de partir para o palácio. Suas irmãs, pelo contrário, ficaram encantadas por essa ideia, já que iriam se livrar da caçula por quem nutriam grande inveja. O negociante estava tão absorvido com a dor de perder a filha que não se lembrou do cofre repleto de ouro que trouxera. Porém, assim que se fechou em seu quarto para dormir, ficou muito espantado por encontrá-lo junto à sua cama. Decidiu esconder dos filhos que estavam ricos novamente, porque as moças iriam imediatamente querer voltar para a cidade e ele queria viver o tempo que lhe restara no campo. Mas, confiou o segredo a Bela,

que por sua vez lhe contou que, durante o tempo em que estivera fora, foram visitados por fidalgos. Dois desses ricos homens eram apaixonados por suas irmãs, e ela pediu ao pai que as casasse. Era tão boa que apesar de tudo que elas lhe faziam, ainda gostava delas, e as perdoava de todo coração pelo mal que lhe haviam feito.

Quando na manhã seguinte Bela partiu com o pai, as duas irmãs tão falsas esfregaram cebola nos olhos para parecer que choravam, mas os três irmãos choravam de verdade, desolados, assim como o negociante. Bela aguentava firme para não piorar ainda mais a situação que era tão dolorosa. Os cavalos rumaram pelo caminho que levava ao palácio e, ao anoitecer, puderam vê-lo iluminado como da primeira vez. Deixaram os cavalos no estábulo e o negociante e a filha entraram no salão, onde encontraram uma mesa magnificamente servida, com pratos e talheres para dois. O negociante não conseguia comer nada diante desta situação, mas Bela, esforçando-se para parecer tranquila, sentou-se à mesa e o serviu. Enquanto isso pensava: “A Fera quer me engordar antes de me comer, por isso me serve essa farta refeição.” Assim que acabaram de comer ouviram um barulho estrondoso e o negociante, em lágrimas, despediu-se da filha, porque sabia que a Fera se aproximava. Bela não pôde conter um arrepio ao ver aquela terrível figura. Após o susto do primeiro contato controlou-se o melhor que pôde, e quando o monstro lhe perguntou se viera espontaneamente, respondeu tremendo que sim. “Você é muito bondosa”, disse a Fera, “e sou-lhe muito agradecido. Quanto ao senhor, meu bom homem, parta pela manhã, e nunca mais ouse voltar aqui. Até mais, Bela.” “Até mais Fera.” Bela respondeu, e o ser fantástico retirou-se do aposento.

“Ah, minha filha!” disse o negociante dando um abraço apertado em Bela, “Já estou arrependido de ter concordado com você, parta e deixe que eu fique aqui.” “Não meu pai”, disse Bela com firmeza, “O senhor partirá amanhã assim que o dia clarear, e me entregará à misericórdia de Deus. Que Ele tenha piedade de mim!”

Os dois se recolherem muito atormentados achando que não conseguiriam pregar os olhos a noite inteira, porém, mal havia se deitado caíram no mais profundo dos sonos. Enquanto dormia, Bela sonhou com uma dama que lhe dizia: “Estou contente com seu bom coração e com sua coragem, Bela. Sua boa ação, oferecendo a sua própria vida para salvar a do seu pai, não ficará sem recompensa.”

“Logo que acordou Bela contou o sonho a seu pai, e mesmo com esse consolo não conseguiu conter um choro muito sofrido ao se separar de sua querida filha.

Depois da partida do pai, Bela sentou-se no grande salão e começou a chorar também. Porém, como era muito corajosa entregou-se nas mãos de Deus e decidiu que não adiantava se atormentar mais com algo que já estava determinado, e resolveu esperar em paz a hora em que a Fera a devoraria. Enquanto esperava, resolveu visitar o castelo, pois era muito bonito. Foi andando pelos corredores e teve a maior surpresa ao se deparar com uma porta onde estava escrito: “Aposentos de Bela”. Em um impulso abriu a porta e ficou espantada com a magnificência que encontrou ali, onde não faltava um grande armário repleto de bons livros, um cravo e várias partituras de música.

“Alguém quer me agradar”, murmurou. Em seguida pensou: “Se eu tivesse só um dia para passar aqui não estariam me cobrindo com tantos presentes.” Esse pensamento a alegrou. Abriu um armário e encontrou um livro onde estava escrito em letras douradas: “Vossos desejos são

ordens. Aqui, sois a rainha e a senhora.” Com um longo suspiro, pensou: “Tudo que desejo é rever meu pai e saber o que está fazendo agora.” Foi só um pensamento, mas para sua surpresa, ao olhar para um grande espelho a sua frente, viu nele a sua casa e seu pai chegando com um semblante arrasado. As irmãs correram para abraçá-lo fazendo caretas para parecerem tristes, enquanto seus olhos transbordavam de felicidade por não precisarem mais rever a irmã da qual morriam de inveja. Essa cena durou apenas alguns instantes, desaparecendo logo em seguida, e Bela admitiu que a Fera era bem indulgente, e que ela não devia temê-la.

Ao meio-dia encontrou a mesa posta e almoçou ouvindo um concerto arrebatador, embora não visse ninguém a tocar nenhum instrumento. Na hora do jantar, assim que se sentou à mesa ouviu o barulho que antecedia a chegada da Fera e não pode conter um calafrio. “Bela”, disse o monstro, “minha presença durante sua ceia lhe incomoda”? “O senhor é que é o dono deste reino”, disse Bela, tremendo. “Não”, respondeu a Fera, “não há aqui outra senhora além de Bela. Se a aborreço é só dizer uma só palavra e irei embora. Diga, a senhorita me acha muito feio?” “Sim, eu acho”, disse Bela. “Não sei mentir. Mas acredito que é muito bom.” “Tem razão”, disse o monstro, “sou feio e acho que não tenho inteligência, pois não passo de um animal.” “Não pode ser um animal se acha que não tem inteligência, respondeu Bela. “Um tolo nunca sabe que é tolo.” “Então coma, Bela”, disse a Fera, “tudo que está aqui é seu, não quero que tenha nenhum aborrecimento, pois eu ficaria desolado se você não estivesse contente.” “O senhor é muito bondoso e atencioso”, disse Bela. “Confesso que seu coração me atinge profundamente. Quando penso nele o senhor não me parece tão feio.” “A senhorita está certa.”, respondeu a Fera, “Tenho um bom coração, mas apesar disso sou um monstro.” “Muitos homens são mais monstruosos”, disse Bela, “e gosto mais do senhor com essa aparência que daqueles que, atrás de uma boa aparência de homens, escondem um coração falso, corrompido, cruel.” “Gostaria de lhe agradecer com um grande elogio”, respondeu a Fera, “mas como sou um estúpido tudo que posso dizer é que fico muito grato.”

Bela ceou com apetite a gostosa refeição que estava a sua frente. Quase não tinha mais medo da Fera, mas levou o maior susto quando esta lhe perguntou de repente: “Bela, quer ser minha mulher?” Bela ficou parada, sem resposta por algum tempo. Temia provocar a cólera da Fera recusando-o. Mesmo assim foi franca, respondendo: “Não, Fera.”. Ouvindo isso o pobre monstro soltou um profundo suspiro, tão triste e tão alto que ressoou por todo castelo. Mas Bela logo se acalmou porque a Fera lhe disse tristemente: “Adeus, Bela”, e saiu da sala, virando-se de vez em quando para olhar para ela mais uma vez. Novamente sozinha Bela sentiu grande compaixão por aquela pobre Fera: “Que pena que seja tão feio, é tão bom, tão querido.”

Três meses se passaram na mais completa tranquilidade desde que Bela chegara àquele palácio. Todas as noites a Fera a visitava durante a ceia, onde tinham conversas deliciosas. Aos poucos Bela se acostumara com sua feiura e, longe de temer o momento de sua visita, esperava ansiosa às nove horas, a hora em que a Fera aparecia. Só uma coisa afligia Bela: é que o monstro diariamente, antes de se retirar sempre perguntava se ela queria se casar com ele e parecia profundamente ferido se a resposta era não.

Certo dia Bela falou: “O senhor está me fazendo sofrer, Fera. Gostaria de poder aceitar seu pedido de casamento, mas sou muito sincera para iludi-lo, afirmando que um dia isso acontecerá. Por enquanto o que posso dizer é que sempre serei sua amiga.” “Não me resta outra coisa”, respondeu o monstro, “não tenho ilusões a respeito da minha aparência, sei que sou horrível, mas a amo muito e, seja como for, fico muito feliz por permanecer aqui comigo. Prometa que não me deixará!” Bela ficou perturbada com esse pedido. Soubera através do

espelho que seu pai estava doente de tristeza por tê-la perdido e desejava revê-lo. “Prometo que nunca vou abandoná-lo”, disse Bela, “mas tenho muita vontade de rever meu pai, mesmo que só por algum tempo, e sofreria muito se não me deixasse.” “Prefiro morrer a fazê-la sofrer”, respondeu a Fera, “Vou enviá-la à casa de seu pai, mas se a senhorita não voltar, sua pobre Fera morrerá de dor.” “Não”, disse Bela, chorando só em pensar nessa possibilidade, “Meu amor é muito grande para causar a sua morte. Prometo voltar em oito dias. Pelo senhor já estou sabendo que minhas irmãs estão casadas e que meus irmãos partiram para o exército. Meu pai está completamente só, permita que eu passe uma semana com ele. “Estará em sua casa amanhã cedo”, disse a Fera, “Mas não esqueça da sua promessa. Quando quiser voltar só precisa pôr seu anel sobre uma mesa ao se deitar.” Ao dizer essas palavras a Fera suspirou como era de seu costume e Bela foi se deitar triste por tê-lo feito sofrer.

Bela acordou na casa do pai. Nesse momento uma criada entrou e, se assustando ao vê-la, deu um grande grito. O negociante veio correndo ver o que estava acontecendo e quase morreu de alegria ao ver sua querida filha. Pulavam de alegria e se abraçaram por muito tempo. Após o alvoroço do reencontro, Bela percebeu que não trouxera suas roupas e que não tinha com o que se vestir, quando seus olhos se depararam com um grande baú ao lado de sua cama, repleto de lindos vestidos enfeitados com pedras preciosas. Imediatamente Bela mandou, em pensamento, agradecimentos à Fera por suas atenções. Pegou o vestido mais simples e ordenou à criada que guardasse os outros, pois tinha a intenção de dá-los de presente as suas irmãs. Foi só ela dizer isso e o baú desapareceu da sua frente. Seu pai, com sabedoria, alertou que a Fera deu aquele presente para Bela, e que não queria que ela os desse a ninguém e, prontamente o baú com os vestidos voltou para o mesmo lugar.

Enquanto Bela se aprontava para o café da manhã a criada foi avisar suas irmãs de sua chegada. Essas, apesar de casadas com ricos fidalgos, estavam infelizes. A mais velha se casara com um belíssimo rapaz, e este amava muito a si mesmo, passava o dia cuidando de sua própria aparência e não tinha olhos para a esposa. A segunda se casara com um homem muito inteligente, e este usava a inteligência apenas para, com uma língua muito ferina, espicaçar todos que passavam na sua frente, a começar pela própria esposa. As irmãs de Bela quase morreram de amargura ao vê-la mais bela ainda do que antes e vestida como uma princesa. Bela tentou alegrá-las, mas nada adiantou, ao contrário, piorou, elas quase explodiram de inveja quando Bela lhes contou como era feliz. As duas invejosas assim que se viram a sós começaram a falar de Bela: “Como essa criatura se atreve a ser mais feliz do que nós? Somos mais belas e mais encantadoras!”. “Irmã”, disse a mais velha, “tive uma ideia para destruir a alegria dela. Só temos que conseguir segurar Bela aqui por mais de oito dias. Aquela Fera idiota ficará furiosa por ela ter lhe faltado com a palavra e a devorará”. “Ótima ideia”, respondeu a outra, “com jeito, lhe fazendo mil agradados, vamos atingir o nosso intento!”.

Felizes com sua ideia maligna foram ao encontro de Bela e foram tão afetuosas com ela, que esta, comovida, chorou de felicidade acreditando que as irmãs tinham mudado. Passados os oito dias as irmãs começaram a fazer um teatro, se mostrando profundamente consternadas com a partida de Bela, implorando-lhe que ficasse mais um pouco com elas, e choraram até que Bela promettesse permanecer por mais oito dias. Bela assim o fez para acalmar as irmãs, ao mesmo tempo em que se martirizava pensando na Fera, a quem amava de todo coração, e de quem sentia muita falta. Na décima noite em que passou na casa de seu pai, Bela sonhou que no jardim do palácio e deitado na grama, à morte estava a Fera, triste por sua ingratidão. Bela acordou sobressaltada e em prantos com a imagem do sofrimento de sua querida Fera. “Estarei sendo perversa”, disse ela consigo mesma, “fazer sofrer a Fera que é tão bondosa comigo? Ele não

tem culpa por ser tão feio, o mais importante é que tem um coração de ouro! Por que não quis me casar com ele? Seria mais feliz ao lado dele do que minhas irmãs com seus lindos maridos. Não é a inteligência ou beleza de um marido o que faz uma mulher feliz, mas sim seu caráter, sua bondade, sua cumplicidade, e a Fera tem de sobra todas essas boas qualidades. Não aguento fazê-lo infeliz, é ingratidão da minha parte. Eu me condenaria por isso para o resto da minha vida”. Pensando assim Bela imediatamente se levantou, pôs seu anel sobre a mesa próxima e voltou para a cama. Adormeceu assim que se deitou e, ao acordar pela manhã, viu com grande alegria que estava no palácio da Fera. Vestiu-se rapidamente para reencontrar a Fera, colocando o vestido mais bonito que encontrou só para agradá-lo, e ficou ansiosamente aguardando dar nove horas da noite. Enfim o relógio começou a dar as badaladas, mas quando acabou a Fera não apareceu.

Bela se assustou, temeu que com seu atraso em retornar tivesse causado a morte da Fera, e saiu em desabalada correria percorrendo todo palácio, procurando por toda parte, gritando pela Fera. Desesperada, recordou-se do seu sonho e correu para o jardim na direção do canal, onde o tinha visto. Encontrou a pobre Fera caída no chão, já inconsciente, e pensou que ele estivesse morto. Atirou-se em prantos sobre seu corpo, não sentindo mais a menor repulsa pela sua aparência, e abraçando-se nele percebeu que seu coração ainda batia fracamente. Com as mãos pegou água do canal e jogou sobre seu rosto. A Fera abriu os olhos e disse a Bela: “Você esqueceu sua promessa. A dor de perdê-la deixou-me nesse estado, mas morrerei feliz porque tive o prazer de revê-la mais uma vez”. “Não querido, você não vai morrer não”, respondeu Bela, Vai viver para se tornar meu esposo. Neste momento lhe concedo minha mão, e juro que pertencerei somente a você. Ai de mim, por muito tempo acreditei que o que sentia por você era só amizade, mas a dor que sinto ao vê-lo assim me faz ver que o amo e que não poderei viver sem a sua presença”.

Mal pronunciara essas palavras, diante dos olhos assustados de Bela, o castelo resplandeceu em luz, surgindo uma explosão de lindíssimos fogos de artifício, com uma música maravilhosa vinda não se sabe de onde. Apesar disso, Bela só conseguia olhar para a Fera, cujo estado a inquietava. Que surpresa ela teve! A Fera desaparecera e tudo que Bela viu foi um príncipe mais belo que o amor a seus pés, agradecendo-lhe por ter desfeito o encantamento. Bela olhou atônita para o príncipe e perguntou onde estava a Fera.

“Está a seus pés”, disse-lhe o príncipe, “a Fera sou eu, ou melhor, era. Há muito tempo eu era o poderoso príncipe de um reino distante, e apesar de ter boas qualidades, era mau, grosseiro e impiedoso. Um dia minha fada madrinha, disfarçada de mendiga, bateu à minha porta pedindo alimento e acolhida. Eu mesmo a joguei pra fora a pontapés. Naquele instante ela se deu a conhecer e me condenou a viver sob essa forma, até que meu coração se transformasse pelo sofrimento e pelo amor a uma bela moça, que me amasse e consentisse em se casar comigo. Proibiu-me também de deixar minha inteligência aparecer. Você foi a única pessoa no mundo bondosa o bastante para se deixar tocar pelo meu coração. Nem lhe oferecendo minha coroa posso saldar toda a dívida de gratidão que tenho com você”.

Bela deu a mão ao príncipe e foram juntos para o castelo, e para sua surpresa e alegria ela encontrou no salão o pai e sua família, que a linda dama de seu sonho tinha transportado para lá. “Bela”, disse-lhe essa dama, que era uma fada, “está na hora de você colher a recompensa por sua boa escolha: você preferiu a virtude à beleza e à inteligência, portanto merece encontrar todas essas qualidades reunidas numa mesma pessoa. Vai se tornar uma grande rainha. Espero que o trono não destrua suas virtudes. Quanto às senhoritas”, disse a fada para as irmãs de Bela,

“serão transportadas cada uma para um castelo onde, convertidas em feras, passarão pela mesma experiência do príncipe até que seus corações perversos e invejosos se convertam em bondade, ou até que morram de velhice, ou até que alguém, horrorizado com a aparência de vocês, as mate”. E assim foi feito.

Depois a fada moveu sua varinha, transportando todos que ali estavam para o reino do príncipe, onde seus súditos o receberam com grande alegria. Ele se casou com Bela, que viveu com ele por muitos e muitos anos, numa felicidade tão perfeita quanto a que é possível aos mortais.”

## ANEXO M – RECONTOS SELECIONADOS

### Por um fio

Sara Benitez

Era uma vez, um pequeno empresário que tinha três filhas, porém, ele gostava mais da caçula, Bela. Eles moravam em Nova York.

Certo dia, o pai de Bela teve que fazer uma viagem para resolver seus negócios em uma empresa em Los Angeles. Ele se despediu de suas filhas e se foi.

Chegando em Los Angeles, resolveu seus negócios na empresa e foi ao shopping a procura de uma *Iphone 8 Plus* para sua filha Bela. Encontrou-o na vitrine da loja *Apple*.

Como não tinha dinheiro suficiente para comprá-lo e gostaria de presentear sua querida filha com o celular, o homem então resolveu roubá-lo.

Assim que ele roubou o celular, o gerente da loja, furioso, disse:

- Como o senhor pode roubar um celular da minha loja?

O pai de Bela, assustado, se defendeu:

- Desculpe-me! É um presente para a minha filha caçula, Bela... É que como não tenho dinheiro suficiente para comprá-lo, resolvi roubá-lo.

O gerente disse:

- Sem desculpas! Vai para a cadeia.

Chegando na delegacia, o pai de Bela contou a história toda para o delegado e o mesmo falou:

- O senhor tem direito a uma ligação.

Aquele pequeno empresário disse:

- Irei ligar para a minha filha Bela.

Ele ligou e contou a confusão toda para sua amada filha, que resolveu ir pessoalmente na delegacia conversar com o delegado.

Bela chegou e abraçou seu pai e tentou confortá-lo dizendo:

- Oh meu pai! Não fique assim, eu irei tirá-lo daqui. Eu juro!

Ela perguntou ao delegado:

- O senhor não pode anular a queixa? Meu pai é um homem honesto, não pode ficar preso.

O delegado falou:

- Sinto muito, minha jovem! Só podemos fazer isso se teu pai trabalhar por um ano na loja para compensar o roubo do celular.

Bela animou-se:

- Eu faço isso no lugar de meu pai, afinal, o presente era para mim.

O delegado falou:

- Tudo bem! Trabalhará por um ano na loja *Apple* no lugar de seu pai.

Bela se despediu de seu pai e do delegado e se foi para a loja *Apple* no shopping.

\*\*\*\*\*

O tempo foi passando, Bela descobriu que o nome do gerente é Bryan, reparou que ele é muito bonito, porém, era muito grosso, arrogante e chato.

Com o tempo, Bela conseguiu mudar a fera que estava dentro de Bryan e eles se tornaram grandes amigos.

Bryan disse:

- Bela, como somos amigos, eu quero te contar um segredo meu.

Bela, surpresa, disse:

- Pode contar, Bryan!

Bryan começou a contar:

- Quando eu era mais novo, fui amaldiçoado por ser muito grosso, arrogante e chato.

Então uma senhora que era bruxa lançou um feitiço em mim. Meu celular não é comum, ele representa a minha vida. Quando ele chegar a 1% de bateria, significa que eu tenho apenas 1% de vida.

Bela, surpresa, disse:

- Nossa! E tem como quebrar a maldição?

Bryan respondeu:

- Sim, apenas o amor verdadeiro quebra a maldição.

\*\*\*\*

Passou um ano e Bela trabalhou na loja sem se queixar. Foi então que ela disse a Bryan:

- Bryan, eu tenho que ir, já se passou um ano desde o ocorrido e estou com saudades da minha família. Já posso ir embora?

Bryan, triste, falou:

- Pode ir sim. Mas vou ficar com saudades! Vem me visitar aqui em Los Angeles?

Bela disse:

- Eu também vou ficar com saudades de você! Venho te visitar sim, mas você também tem que me visitar.

Eles se abraçaram, se despediram e prometeram ligar um para o outro todos os dias.

Bela voltou para sua casa em Nova York, para a alegria de seu pai.

Certa vez, enquanto a família de Bela estava na sala assistindo ao jornal e ela assistia uma série na *Netflix* em seu quarto, seu pai grita:

- Bela, minha filha, venha ver essa reportagem.

Bela foi correndo e assistiu a reportagem. Para o seu desespero, era sobre o Bryan: naquele mesmo dia, quatro assaltantes entraram na loja *Apple*, roubaram e quebraram tudo na loja. Bryan foi atingido por uma bala de uma arma de fogo e estava em estado grave no hospital em Los Angeles.

Bela embarcou em um avião indo para Los Angeles, alugou um carro e foi para o hospital.

Ela chegou no hospital e foi ao quarto dele e ao ver seu amigo entre a vida e a morte, começou a chorar.

Bela não saiu do lado de Bryan nem um segundo sequer e adormeceu. Acordou assustada com o barulho do celular amaldiçoado de Bryan apitando. Quando viu que a bateria do celular de Bryan estava em 1%, teve flashbacks de quando eles trabalhavam juntos e que Bryan havia lhe contado que a bateria representava seu tempo de vida.

Desesperada, Bela chorou em cima do corpo de Bryan, na mesma hora a lágrima dela caiu sobre o corpo dele e quebrou a maldição, curando-o.

Bela começou a falar com ele e acalmá-lo.

Bryan disse:

- Sei que somos amigos, mas quando eu te vi pela primeira vez, reparei que você é diferente e que preciso ficar perto de você...

Bela o interrompeu:

- O que você quer dizer com tudo isso?

Bryan falou:

- Bela, EU TE AMO... eh... e bem mais que amigo... como namorada! Você quer namorar comigo?

Bela, chocada, disse:

- Eu também sinto o mesmo por você! Mas, eu não quero todo esse clichê não. Eu quero viajar pelo mundo e conhecer novas culturas, por isso não quero me envolver.

Bryan ficou triste, mas sabia que ela era diferente e que ela não era dessas garotas de namorar não.

Bela disse:

- Quem sabe mais para frente? Mas, agora eu quero é ir para baladas, fazer faculdade, não

quero depender de ninguém.

Tempos se passaram, Bela e Bryan continuaram amigos; Bryan abriu várias empresas e o pai de Bela tornou-se um empresário muito prestigiado, sócio de Bryan, e se mudou para Los Angeles. As irmãs de Bela casaram e estão muito felizes.

E o que aconteceu com Bela?

Bela viajou para diversos países, conhecendo novas culturas. Afinal, nem todas as garotas sonham em namorar, casar, ter filhos etc.

E viveram felizes para sempre!

## Ao cair

Camilly Buck

Era uma vez, em um tempo não muito distante a este, um lindo e grande castelo, cujo dono era um príncipe arrogante e egocêntrico.

Esse príncipe tratava todos com superioridade, até que uma noite bateu em sua porta uma mulher com vestes rasgadas e aparência abatida, dizendo que queria um lugar para descansar, pois o frio era grande. O príncipe olhou para a aparência da mulher e ignorou o pedido, pois ela não tinha o que era preciso para entrar em seu lindo castelo e ele então a humilhou.

Ela ouviu tudo em silêncio e quando ele dirigiu-lhe a sua última palavra, ela se transformou em uma linda fada, rainha das rainhas, a mais bela e mais bondosa Helena, a mais poderosa. Ela viu que no príncipe só tinha amargura e ódio, então foi lançada uma maldição: ela criou um abismo em volta do castelo dizendo a ele que até o próximo verão ele teria que mudar seus conceitos ou então seria puxado para o abismo e nada poderia salvá-lo, a não ser um ato de amor verdadeiro.

No final das palavras ditas pela fada-rainha, ele ficou cego para aprender a amar a essência ao invés da aparência.

Passaram-se duas estações e a história se repetiu: Em uma noite bateu em sua porta uma linda moça, com uma voz tão suave quanto a brisa, e era tão cheirosa quanto as rosas de todo o jardim. Ela queria um lugar para passar o tempo, pois acabara de ficar sem nada.

De alguma forma o príncipe via um brilho vindo da moça, então ele a aceitou em seu castelo, porém achando muito estranho a sensação de acreditar que ela poderia salvá-lo da cegueira.

A moça percebeu que o príncipe era cego, mas não se importou, porque de fato ela era diferente.

O tempo ia passando e eles se gostando de forma singela, passavam por problemas, mas continuam juntos.

Em seu último dia de vida o príncipe decide dizer o que sente para a moça: “Moça, em todo esse tempo que ficaste aqui, sentiu algo por mim? Foi bem tratada?”

A moça foi humilde e respondeu que sempre foi bem tratada, mas que sentia medo dele. Disse também que via que ele tinha muito rancor dentro de si, por isso preferiu esconder qualquer outro sentimento.

Ele, quando ouviu as palavras da moça, deixou a reação tomar conta de si e pediu então para que ela deixasse o castelo o quanto antes. Ele não queria que ela visse o fim de sua vida.

Ela não conseguiu se conter e as lágrimas caíram, uma puxando a outra.

Quando a moça virou-se para deixá-lo, o príncipe foi puxado para dentro do abismo. A moça correu para ajudá-lo quando ele estava prestes a cair; ela quase não aguentando segurá-lo começou a entrar em pânico.

Nesse momento ele revela que sempre a amou, desde o primeiro momento. Ela, escutando as palavras ditas por ele, se emociona e uma gota de lágrima cai sobre os olhos do príncipe. Nesse exato momento os olhos dele voltam a ter o brilho mais lindo, fazendo com que o abismo se fechasse e o encantamento se rompesse. Ela então salva a vida do príncipe, que não soube uma outra forma de agradecer senão com um beijo.

Eles então contaram a verdade um para o outro, revelaram seus sentimentos e viveram felizes...mas não para sempre, pois para sempre é muito tempo, apenas vão vivendo um dia de cada vez.

Fim!

### **Bela: A assassina revoltada**

Larissa Conceição Magalhães

Em um dia ensolarado, no alto da montanha morava uma família feliz, com um pai, uma mãe, três meninas e três meninos. A mais velha das filhas, Bela, era uma menina sozinha, sem ninguém pra conversar. Assim, ela começou a entrar em depressão e porque na escola todos ficam zombando dela, então ela vai crescendo cada dia com mais raiva e vai ficando cada vez mais fria.

Ela vai se revoltando com seus irmãos e irmãs que fazem *bullying* com ela, porque todos os dias ela fazia os serviços domésticos e eles só olhavam. Ela era chamada de “Bela empregada” por seus irmãos e irmãs.

Seus pais viam tudo e não falavam nada, deixando que zombassem dela por acharem que os irmãos não estavam fazendo mal e sim que estavam brincando.

O tempo passou, Bela foi embora de casa para a floresta e lá encontrou uma Fera que vivia em um castelo e a aprisionou, fazendo com que ela limpasse todo o castelo.

Conforme o tempo passa, Bela vai pegando raiva da Fera e certo dia uma pequena fada apareceu e disse a ela que lhe concederia um único desejo.

Bela então pensa em seu desejo e fala para a fadinha que ela quer se libertar daquele castelo. A fada realiza o desejo dela.

Ela se liberta e vai em busca de vingança. Na escola, mata todos que lhe faziam mal e ao chegar em casa se depara com uma cena muito familiar que aconteceu com ela no passado: os irmãos haviam escravizado uma moça para que ela fizesse todo o trabalho doméstico. Ela mata seus irmãos e suas irmãs e descobre que seus pais já haviam morrido porque tinham pego uma doença que atingiu o coração deles.

Ela liberta a empregada que estava vivendo como escrava e vai para o castelo se vingar da Fera.

Já no castelo, Bela tenta matar a Fera e descobre que a Fera sente algo por ela, mas o coração de Bela estava em pedaços e ela não sente mais nada por ninguém. Assim, Bela então mata a Fera.

Depois de matar a todos que estavam próximos a ela, Bela passa a se sentir tão sozinha que sai andando e ao achar um penhasco, se joga de lá e morre.

E assim acaba a história de uma menina que por vingança matou a todos e por solidão matou a si mesma.

## A verdadeira beleza

Andressa Prado

Era uma vez, uma família de alta classe. O senhor Gustavo e a senhora Milene tinham três filhos, a mais velha se chamava Bruna, a do meio, Isabela, e seu irmão, Eduardo.

Bruna e Eduardo era lindos, tinham os cabelos claros, sua pele era branca. Isabela que era morena dos cabelos cacheados e seus irmãos riam dela por ser morena. Sua irmã, Bruna, gozava dela, pois se achava perfeita e sempre procurava ter um corpo perfeito, mas ela só sofria de ortorexia.

Quando o pai, o senhor Gustavo morreu, Isabela tinha 16 anos, sua mãe foi que terminou de criar seus filhos.

Bela, como chamavam Isabela, tinha um amor tão grande por sua família, principalmente por sua mãe e estava disposta a fazer qualquer coisa por ela.

Quando o senhor Gustavo morreu deixou muitas dívidas, sua mãe, para sobreviver e sustentar seus filhos, vendeu a casa da capital, ficando só com uma casinha em um bairro bem distante.

Com o dinheiro da venda, pagou a maior parte das dívidas, porém ficou uma que era de um comerciante muito rico. Ele era belo, olhos azuis, era o mais lindo da cidade. Porém ele era muito rígido, chato, grosso, ninguém gostava de ficar perto dele. Muitas pessoas falavam que ele não era assim, que foi uma maldição.

Quando Milene falou que não tinha o dinheiro para pagar a dívida, ele ficou uma fera, falou que ela tinha que trabalhar para ele.

Isabela implorou para ficar no lugar dela: “Deixe-me ficar”.

Então assim foi; apesar de ser uma fera com as pessoas, o comerciante cuidou bem da Bela.

Com o passar do tempo Bela estava com muita saudade de sua mãe, então como ele estava legal, deixou ela partir, desde que voltasse para ele depois.

Ele tinha um espelho mágico e via tudo que Bela fazia, pois achava que estava apaixonado por ela. As pessoas sempre falavam para ele: “Ninguém um dia vai se apaixonar por você, apesar de você ser o mais lindo”.

Bela voltou para a mansão como tinha prometido. Ele, como estava apaixonado por ela, começou a falar diferente, cuidar dela.

Ela estava percebendo que ele não era mais o mesmo e estava ficando mais feio, mas conforme o tempo foi passando, ela foi ficando completamente apaixonada por ele.

Certo dia, um ladrão entrou na mansão, o comerciante levou um tiro, estava quase morrendo, Bela chorou, implorou para ele não morrer, pois ela o amava.

O comerciante fez uma cirurgia e viveu. Casou com o amor da vida dele e tirou a família de Bela da miséria e o comerciante e Isabela viveram felizes pra sempre.

## Não era uma vez uma bela princesa

Analice Falanqui

Há muitos e muitos anos, em um reino muito distante vivia uma pequena princesa com uma beleza “diferente” das outras.

Ela não tinha cabelos longos e lisos e não era alta e nem magra, mas ela tinha uma coisinha especial: uma doença chamada Síndrome de Down.

Seu nome era Valentina, por ser uma criança tão pequena e mesmo assim conseguir ser uma menina valente, corajosa e guerreira. Conseguia sempre estar alegre e feliz mesmo sofrendo preconceito por causa de sua aparência.

Ela morava com seus pais, o rei Heitor e a rainha Antônia, que eram pessoas bondosas e maravilhosas que adoravam ajudar os mais necessitados. Eles tinham outras duas filhas: Helena e Isadora, que ao contrário de sua irmã, eram meninas egoístas e ignorantes, e desprezavam a menina por ela ser diferente delas.

Todos viviam no castelo muito bem e felizes, tinham criados muito competentes para que eles tivessem um bem-estar.

A pequena Valentina era uma menina de várias virtudes, muito inteligente, linda e bondosa, assim como seus pais. Apesar de tudo, quase não tinha amigos, pois as crianças do reino a achavam muito estranha e nem se aproximavam da garota, exceto uma: Arthur, que era filho de camponeses donos de uma plantação muito linda de rosas vermelhas. Valentina e Arthur brincavam e se divertiam muito juntos o tempo todo.

O tempo passou e a pequena Valentina cresceu e ficou mais linda e inteligente e sua amizade com Arthur estava mais forte do que nunca.

Em um belo dia, a família foi convidada para um baile em comemoração ao aniversário do príncipe Thomas. Ele era um belo rapaz, mas também muito ignorante e arrogante, do tipo de pessoa que se acha o centro do universo.

Por ironia do destino, Valentina acaba se apaixonando pelo príncipe e na mais pura ingenuidade, contou para suas irmãs o que estava acontecendo. Suas irmãs, no momento a apoiaram, mas na verdade estavam tramando um jeito de deixar a menina constrangida. As meninas então, sem nem um pouco de remorso, contaram para o príncipe sobre a paixão da jovem.

O príncipe, com toda sua ignorância, deu uma gargalhada muito alta e disse: “Eu, com uma beleza incomparável, jamais me interessaria por tal aparência”.

Valentina, assim que ouviu isso, saiu correndo, inconformada com a traição das irmãs, que por sinal adoraram o que tinham visto.

A garota foi até a plantação de rosas dos pais de seu melhor amigo, pois lá era seu lugar favorito e lá chorou por muito tempo, até que seu amigo Arthur a encontrou e ao ver o estado da garota ficou muito triste e com raiva porque apesar de serem tão amigos, ele também era apaixonado por ela.

Arthur foi logo querendo saber o que aconteceu e ao contar o ocorrido, Arthur ficou mais nervoso do que antes e queria vingar a menina, mas preferiu ficar consolando sua amiga que estava sofrendo muito. Depois de um tempo levou a garota de volta para o castelo.

Lá, todos já estavam preocupados com ela e ficaram aliviados ao vê-la, menos suas irmãs que já estavam acostumadas com a ideia de ficarem longe dela. Mas tudo foi se acalmando e todos foram para os seus aposentos.

Valentina ainda estava muito triste com o que tinha acontecido e começou a chorar em frente ao espelho, se perguntando o porquê de sua aparência, queria ser “bela” como suas irmãs, queria ter a beleza que o príncipe valorizava, queria ser igual ao príncipe para que pudesse se casar com ele e assim ficou, chorando desesperada, até que sua fada madrinha apareceu e disse:

- O que está acontecendo minha pequena? O que posso fazer para te ajudar?

A menina em meio ao choro respondeu:

- Quero ser bonita, quero ser como o príncipe Thomas, para que possamos ficar juntos.

A fada madrinha ficou chocada com o que ouviu e lhe respondeu:

- Mas você tem certeza que é isso que você quer?

- Sim, tenho certeza. Disse a menina.

- Então eu lhe aviso: tome cuidado com o que deseja.

E assim foi feito: pela manhã ela acordou e quando se olhou no espelho levou um susto, pois estava diferente, ela estava linda, com uma beleza incomparável. Desceu do seu quarto muito alegre, seus pais quando a viram ficaram espantados com a transformação de Valentina.

Ao contar o que havia acontecido, seus pais ficaram sem reação e depois de ouvir aquilo tudo apenas disseram que se ela estivesse feliz era o que realmente importava.

Quando suas irmãs viram Valentina, ficaram com inveja da beleza dela e começaram a dizer coisas grosseiras para a garota, mas dessa vez ela não ficou quieta, na verdade, ela respondeu as grosserias das irmãs e seus pais ficaram surpresos com a resposta da garota e ficaram se perguntando para onde tinha ido a doce Valentina.

Não demorou muito tempo e todos perceberam a mudança daquela jovem moça.

Aquela Valentina meiga, doce, paciente, alegre e que adorava as rosas havia morrido e no lugar nasceu uma garota muito linda, porém ignorante, arrogante e que se achava o centro do universo, assim como suas irmãs, ou melhor, assim como o príncipe.

Ela já humilhava todos a sua volta e aos poucos todos estavam se afastando dela. Até seus pais ela passou a desprezar e por ironia do destino nem o príncipe Thomas, seu grande amor, aguentava ficar perto dela por quão ignorante ela se tornou. Chegou ao ponto que até sua fada madrinha ela humilhou. O único que por amá-la tanto a suportou foi Arthur, mas mesmo assim por ele ser muito pobre ela o desprezou e ele um último aviso lhe deu:

- Você se tornou uma pessoa muita linda, mas também uma pessoa fria. Eu nunca te disse, mas sou completamente apaixonado por você, bem, pela Valentina de antes, uma menina meiga, cheia de alegria, que não tinha medo de ser feliz, uma pessoa amada por todos, mas de uma pessoa assim como você está agora quero distância. No começo queria ficar perto para tentar te ajudar a cair em si e perceber no que você tinha se transformado e quem sabe até ficarmos juntos, mas vejo que foi tudo em vão. Não percebes que se continuar assim ficará sozinha?

E depois de uma breve gargalhada ela falou:

- Não preciso de você e nunca precisei. Tolice sua achar que sua presença fazia alguma diferença, mas tolice maior ainda é achar que poderíamos ficar juntos.

Ao ouvir isso o rapaz ficou muito triste e com o coração partido foi embora.

Ele ainda estava muito triste, mas não com o que a garota havia dito, mas sim no que ela tinha se tornado.

Apesar de tudo, ele não desistiu dela e ficou pensando em uma maneira para ajudá-la, então lembrou que ela amava rosas e resolveu cultivar uma especialmente para ela.

Em uma estufa, ele cultivou durante meses com todo amor e dedicação uma única rosa.

E os meses foram passando e a menina foi se sentindo cada vez mais sozinha, pois ninguém mais a tratava como antes e como já estava desesperada, implorou para que sua fada madrinha retirasse o encantamento, mas ouviu como resposta:

- Não farei isso, pois você queria ser igual ao príncipe para que vocês pudessem se casar. Pois então, agora o encantamento será quebrado somente quando encontrar uma pessoa que goste de ti assim mesmo.

Dito isso ela se retirou.

E assim começou a busca por alguém que se apaixonasse por ela, mas ninguém suportava ficar sequer um minuto perto dela.

E por não aguentar mais ficar assim tão só, acabou ficando muito doente. Seus pais já haviam perdido as esperanças, estavam muito triste achando que iam perder a sua querida filha.

Quando Arthur ficou sabendo, foi correndo ver a garota e levou consigo aquela rosa que passou meses cultivando e ao chegar no quarto, ao ver a situação de Valentina, começou a chorar e disse:

- Eu sei que que você se tornou essa pessoa e que me tratou muito mal, mas saiba que eu nunca desisti de você, então lembrei que você gostava tanto de rosas vermelhas e decidi cultivar essa em especial para ti. E você sabe que ela simboliza amor, paixão, pureza, assim como você.

E entregou a rosa para ela.

Mesmo sem forças ela segurou a rosa o mais forte que conseguiu e uma lágrima escorreu dos seus olhos.

Aos poucos ela foi se levantando e o encantamento estava sendo quebrado e na medida que isso ia acontecendo, as pétalas daquela rosa iam caindo. A rosa estava morrendo, como se Valentina estivesse sugando a vida daquela flor. E quando a última pétala caiu, Valentina tomou sua forma de antes. O encantamento havia se quebrado, então Arthur se declarou novamente para ela e a pediu em casamento.

Ela aceitou o pedido, eles se casaram e todos ficaram muito felizes.

Suas irmãs também passaram por uma espécie de desencantamento, pois estavam felizes com a felicidade da irmã.

O príncipe Thomas achava ridícula a união dos dois e não perdia uma oportunidade de fazer piadinhas e assim a fada madrinha, para dar-lhe uma lição, o transformou em uma fera terrível com a condição de que o encantamento só se quebraria com o amor verdadeiro.

E assim viveram felizes por vários e vários anos.

**FIM**

## Max & Bela

Camila Lenk

Era uma vez uma lavadeira que tinha uma filha e deu a ela uma boa educação. Por sua filha ser muito generosa e amável, todos a chamavam de "bela menina" e a batizaram de Bela.

Havia nessa época um rei que governava uma província. Esse rei tinha um filho, mas o soberano estava muito doente e já não conseguia mais governar aquele lugar direito.

Assim que o rei morreu, seu filho, Max, assumiu o trono. Ele era um jovem muito bonito, porém tudo o que importava para ele era a aparência. Todas as princesas e as plebeias, todas as moças em geral se derretiam por ele, mas ele rejeitava todas elas.

Aconteceu que em certo dia Max foi ao bosque caçar. Quando se cansou, deitou ao lado de uma árvore e dormiu ali. Passando-se algumas horas, uma moça que passava por ali o viu deitado e ao se aproximar, se apaixonou por sua beleza.

Max a rejeitou e ela, muito triste, pediu a uma bruxa que jogasse um feitiço que o deixasse horrível e que esse feitiço só poderia ser quebrado se alguma moça amasse ele de verdade. E assim aconteceu: Max ficou irreconhecível, mas a moça rejeitada morreu de tristeza.

Nesse tempo, Bela sempre ia à floresta colher ervas para fazer algumas combinações para deixar as roupas que sua mãe lavava perfumadas.

Certo dia, Bela foi à floresta colher ervas e um lobo pulou em cima dela. Max passava por ali e a salvou, matando o lobo com uma flecha e logo em seguida Max fugiu dali, pois não queria que ninguém olhasse para a sua aparência.

Bela não estava satisfeita e queria saber quem era ele, quem era o seu herói e foi atrás dele até chegar em um castelo. Lá ela o achou e perguntou sobre a sua aparência e ele contou que uma bruxa havia jogado um feitiço nele e só se quebraria se alguém o amasse de verdade.

Max não esperava que poderia se apaixonar por uma moça como Bela: tão generosa e amável. Bela sentia um carinho imenso por ele, independentemente de sua aparência.

Os dois foram se conhecendo até que Max tomou coragem e pediu para Bela se casar com ele. Ela aceitou, mas disse que queria trazer a sua mãe para morar com eles e ele concordou.

Bela então foi buscar sua mãe, mas não conseguiu voltar para o castelo no mesmo dia, pois sua mãe estava muito doente.

Max pensou que ela não o queria mais e também adoeceu, chegando quase a morrer.

Naquela noite, Bela sonhou que Max estava morrendo, acomodou sua mãe em uma carruagem e foi rapidamente para o castelo.

Quando ela chegou, encontrou Max desmaiado e foi socorrê-lo, mas não sabia como. Bela começou então a chorar e dizer que ela o amava de verdade e que ele não podia morrer.

Com as lágrimas e a declaração sincera de Bela, o feitiço se quebrou, eles se casaram e toda aquela província foi feliz.

## Dê valor a quem te ama

Ariane Ferreira

Era uma vez um menino belo que por sua beleza todos o chamavam assim: Belo. Ele vivia com seu pai, João e seu irmão, José, que morria de inveja por sua beleza. Eles moravam em uma casa no campo, tinham uma lavoura e viviam dela.

Belo não dava moral para meninas feias, só para aquelas que tinham beleza e dinheiro, todas caíam na sua conversa e isso deixava seu irmão com mais inveja ainda.

Certo dia, Belo estava colhendo os legumes e chegou uma menina que se chamava Samara, mas do ponto de vista do povoado, ela era mais conhecida como Fera, por ser feia. Belo nem deu muita moral à Fera e a deixou falando sozinha, ela ficou muito arrasada com isso e decidiu se afastar, quebrar o sentimento que tinha dentro dela por Belo.

\*\*

Vários dias se passaram e Belo continuava com sua vidinha de pegar as meninas bonitas e com dinheiro, só que ele teve uma decepção: decidiu casar, mas nenhuma das meninas queria algo sério com ele, pois elas só ficavam com ele pela aparência, pois nem dinheiro ele tinha.

Foi então que Belo se decepcionou e houve muitas mudanças em sua vida.

Ele quis ficar sozinho e foi andar. Andou muito e então sentiu sede. Como estava longe de sua casa, resolveu beber água em um rio que tinha ali perto, na floresta. Na hora que ele chegou na margem do rio, apareceu uma imagem que o assustou. Era Narciso, famoso por sua beleza e orgulho, que começou a falar com Belo e lhe deu muitos conselhos sobre o interesse por dinheiro e pela aparência.

Belo, ainda assustado, viu que a história de Narciso começou a aparecer no rio. Belo viu tudo, até o momento em que Narciso se afogou naquelas águas por causa da sua paixão. Nesse momento, Narciso desapareceu e Belo pensou muito naquela história e refletiu.

Belo foi atrás de Fera, pois tinha sentimento por ela, embora não admitisse, e sabia que ela era verdadeira.

Eles se encontraram e se completaram, pois o amor de um pelo outro era verdadeiro.

Seu pai continuou no campo e Belo e seu irmão se entenderam e estão bem.

Belo se casou com Fera e foram felizes para sempre.

Fim!

## O espelho enfeitado da Bela

Emilly Suiene

Era uma vez, em um reino muito distante, um castelo onde uma menina chamada Bela morava.

Bela era uma menina de bom coração, só que havia um grande problema: ela se achava muito feia.

Por conta disso, vivia sempre em seu quarto trancada – lá, ela tinha um espelho bem grande mas não olhava muito para ele, porque não gostava do que se refletia ali.

Conforme os dias passavam, Bela se sentia muito sozinha em seu quarto, então resolveu dar uma volta aproveitando que estava noite.

Caminhando em meio à escuridão, Bela viu que havia alguém parado perto de um rio, ela foi cada vez se aproximando mais e viu que era um lindo rapaz, mas estava com tanta vergonha que se escondeu atrás de uma pedra.

O rapaz acabou percebendo um pequeno barulho atrás dele e foi ver quem o estava vigiando e foi então que Bela viu que o rapaz lindo estava vindo para perto dela e não aguentou, acabou correndo. Ele foi atrás, só que Bela estava muito apressada e ele acabou perdendo ela de vista.

Bela, chegando no castelo, entrou no quarto e se trancou novamente ali.

No dia seguinte, o rapaz resolveu caçar aquela pessoa misteriosa e foi então que achou o castelo e começou a chamar:

- Oi! Alguém aí?

Mas Bela não respondeu e ele a chamou novamente

- Oi. Oi. Alguém aí?

Bela tomou coragem e foi até o rapaz, mas pegou um saco e botou em sua cabeça antes. Ele, sem saber o porquê daquele saco em sua cabeça, perguntou:

- Por que estais com esse saco em sua cabeça?

Então Bela respondeu:

- Estou com esse saco na cabeça porque eu sou muito feia e acredite, você vai se assustar!

O rapaz estava curioso para vê-la e pediu para ela se poderia tirar o saco.

Bela estava com muita vergonha, mas foi muito corajosa e tirou.

Ele ficou só olhando e com um olhar de apaixonado.

Bela perguntou porque ele não tinha se assustado, então ele respondeu:

- Você é muito linda!

Bela ficou muito surpresa com o que ele falou, mas ela não concordou e saiu correndo para dentro do castelo.

Entrou em seu quarto e ficou pensando no que aquele rapaz falou e foi se olhar no espelho, com medo, mas foi e quando olhou, ficou muito brava, porque aquele rapaz não tinha falado a verdade.

Sua raiva foi tanta que ela quebrou o espelho, mas acabou acontecendo algo inexplicável: o espelho se juntou novamente e Bela viu que o espelho era enfeitado.

Andou pelo castelo até encontrar um pequeno espelho escondido em um armário. Foi então que ela descobriu que havia sido enganada o tempo todo, porque se achou linda nesse outro espelho, viu que ela nunca foi feia, viu que era linda demais e foi atrás do rapaz e os dois ficaram juntos para sempre.

## A Curiosidade do Amor

Vitor Hugo

Era uma vez um moço muito belo que vivia na fazenda com seu pai, ele se chamava Vitor e seu pai, Ordilei.

Certo dia seu pai pediu para Vitor ir na vila fazer compra e então ele disse ao filho:

- Meu filho Vitor, preciso que vá à vila fazer algumas compras, mas já lhe aviso para não passar pela estrada do castelo amaldiçoado, pois lá mora uma moça má e muito cruel e para o seu bem peço que me obedeça!

Vitor concordou em obedecer a ordem de seu pai apesar da muita idade.

A caminho da Vila, não se aguentou de curiosidade e resolveu então passar pelo castelo. Na cabeça veio a lembrança de seu pai lhe alertando, mas isso não foi o bastante para impedi-lo.

Chegando ao castelo, se arrepiou em ver o extremo abandono de uma propriedade tão grande. Mesmo com medo, entrou e começou a procurar a moça “má”.

Ele caiu em uma armadilha, a moça o prendeu e disse ela então:

- O que está fazendo aqui? Nunca ouviu minhas histórias?

Ele, admirado com a beleza dela, quase lhe faltando palavras e sem saber o que estava sentindo realmente, talvez medo, vergonha ou simplesmente nervoso pela beleza da moça, respondeu:

- Já ouvi sim, mas vim a sua procura para descobrir se é mesmo verdade tudo que falam de você.

Ela apenas sorriu, estranhando que todos os homens haviam fugido dela, pelos boatos falsos.

Ele se apaixonou pela simplicidade dela, pois viu que na verdade ela não era o que todos pensavam que fossem, ela era maravilhosamente linda, tinha uma educação impressionante.

Ela sofria por falta de amor, mas quando o viu, se apaixonou, pois pela primeira esteve diante de alguém que não fugiu dela. Então ela o soltou.

Vitor, não aguentando, a beijou e no momento do beijo, o castelo se transformou e aquilo que era feio se restaurou, se limpou, toda a frieza do coração dela se acabou.

Ele a levou para conhecer seu pai, que quase não acreditando no que via ficou extremamente surpreso e feliz, pois o filho estava feliz.

Eles então se mudaram para o castelo, se casaram e viverão felizes pelo tempo que durar.

### ANEXO N – NOITE DE AUTÓGRAFOS

