



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE –  
PROFLETRAS**



**DANIELI SANTOS BERTELLO**

**LEITURA DE CONTOS DE FADAS: DESCONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE  
SUBMISSÃO DA MULHER EM UMA TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Maringá  
2020

DANIELI SANTOS BERETELLO

**LEITURA DE CONTOS DE FADAS: DESCONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE  
SUBMISSÃO DA MULHER EM UMA TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre Profissional em Letras.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Alves Greco

Maringá  
2020

DANIELI SANTOS BERETELLO

**LEITURA DE CONTOS DE FADAS: DESCONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE  
SUBMISSÃO DA MULHER EM UMA TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre Profissional em Letras.

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Alves Greco  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Guedes  
Universidade Estadual de Maringá

*Dedico este trabalho aos meus pais, Nelson e Ilda, que desde a minha infância, mesmo diante de tantas dificuldades, sempre foram os meus maiores incentivadores.*

## AGRADECIMENTOS

*Todo jardim começa com um sonho de amor.  
Antes que qualquer árvore seja plantada  
ou qualquer lago seja construído,  
é preciso que as árvores e os lagos  
tenham nascido dentro da alma.*

*Quem não tem jardins por dentro,  
não planta jardins por fora  
e nem passeia por eles...  
Rubem Alves*

A Deus que inspira os meus sonhos, lutas e conquistas segundo o seu propósito em minha vida.

Ao meu filho Luís Felipe, que mesmo com tão pouca idade, mas que com muito carinho, sempre soube me incentivar e me dar apoio.

Ao meu esposo Leandro, por sempre estar comigo em minhas lutas, me fortalecendo e fazendo com que o percurso se torne mais leve.

A minha família, meu pai Nelson, minha mãe Ilda e minha irmã Deise, pelo apoio incondicional e por sempre compreender os momentos que precisei estar ausente para realização deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Alves Greco, orientadora desta pesquisa, pela dedicação, respeito, pela leitura atenta e os valiosos apontamentos ao meu trabalho.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Alves Greco, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Rodrigues de Lima, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania dos Santos Alvarez da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Guedes, por aceitarem fazer parte deste trabalho, bem como pelas contribuições de suma importância realizadas.

Aos professores do Profletras que sempre nos incentivam e, por intermédio de suas aulas e contribuições, nos oportunizaram ser profissionais melhores.

Aos queridos colegas da turma cinco, por todo encorajamento e amparo durante o caminho. E em especial, às amigas Michelly, Regiane e Thais por todo o carinho e sonoridade e, por principalmente, poder confiar as minhas alegrias, avanços, medos, angústias e lágrimas.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente torceram junto comigo para que tudo desse certo.

“Querer ser livre é também querer livres os outros” (Simone de Beauvoir).

BERETELLO, Danieli Santos. **Leitura de contos de fadas: desconstrução da imagem de submissão da mulher em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental.** 2020. ...f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elaborar, aplicar e analisar uma proposta didático-pedagógica de leitura de contos de fadas que discursivizam sobre a imagem da mulher, para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no interior do estado do Paraná. A pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, sendo fundamentada teoricamente na perspectiva interacionista de leitura (LEFFA, 1996 e 1999; SOLÉ, 1998) e na perspectiva discursiva (CORACINI, 2010; BRANDÃO, 2009; ORLANDI, 1999; 2012). Em termos metodológicos, a pesquisa consiste em uma pesquisa-ação de natureza qualitativa (TELLES, 2002; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005). A proposta de leitura, composta por quatro oficinas, tem como objetivo contribuir para a formação de leitores proficientes, de forma a favorecer olhares mais atentos sobre a imagem da mulher nos contos de fadas. A partir da aplicação da proposta, analisamos os resultados alcançados por meio das estratégias de antes, durante e depois de leitura, propostas por Solé, além de conceitos da Análise do Discurso, como condições de produção, paráfrase e polissemia. Com a análise, foi evidenciada a relevância em se aliar as perspectivas de leitura interacionista e discursiva, no 3º ano do Ensino Fundamental. Considerando que, nessa etapa da escolarização, os alunos são ainda muito dependentes do professor, ensinar as estratégias de leitura permitiu que percebessem, com maior facilidade, as permanências e os deslocamentos de sentido empreendidos pelos textos, de forma que os relacionassem aos contextos em que os discursos foram produzidos. Dessa forma, permitiu-nos perceber que os alunos ampliaram sua capacidade leitora e as histórias de leitura acerca dos contos de fadas. A pesquisa também mostrou que os alunos conseguiram relacionar a imagem da mulher presente nos textos estudados com as mulheres de seus contextos sociais, como também puderem visualizar posturas mais emancipatórias para as princesas nos contos trabalhados em sala.

**Palavras-chave:** Leitura. Contos de fadas. Estratégia de leitura. Análise do Discurso.

BERETELLO, Danieli Santos. **Fairy Tales Reading:** deconstruction of the image of submission of women in a third year class of elementary school. 2020. ... f. Dissertation (Professional Masters in Languages - Prolanguages) - State University of Maringá, Maringá, 2020.

### ABSTRACT

This work aims to elaborate, apply and analyze a didactic-pedagogical proposal for reading fairy tales that talks about the image of women, for students of the 3rd year of Elementary School in a municipal school, located in the interior of the state of Paraná. The research is inserted in the field of Applied Linguistics, being theoretically supported in the Interactionist Perspective of Reading (LEFFA, 1996 and 1999; SOLÉ, 1998) and in the Discursive Perspective (CORACINI, 2010; BRANDÃO, 2009; ORLANDI, 1999; 2012). In methodological terms, the research consists of a qualitative research-action (TELLES, 2002; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005). The proposed reading, composed of four workshops, targets to contribute to the formation of proficient readers, in order to favor more attentive looks about the image of women in fairy tales. From the application of the proposal, we analyzed the results achieved through the strategies of before, during and after reading, proposed by Solé, in addition to concepts of Discourse Analysis, such as production conditions, paraphrasing and polysemy. With the analysis, it was evidenced the relevance in allying the perspectives of interactionist and discursive reading in the 3rd year of Elementary School. Considering that, at this stage of schooling, students are still very dependent on the teacher, and teaching reading strategies allowed them to perceive, with greater ease, the continuity and movements of the meaning performed by the texts, so that they were related to the contexts in which the discourses were produced. Therefore, it allowed us to realize that the students expanded their reading capacity and the reading stories about fairy tales. The research also showed that the students were able to relate the image of the woman present in the studied texts with the women of their social contexts, as well as being able to visualize more emancipatory postures for the princesses in the stories worked in the classroom.

**Keywords:** Reading. Fairy tale. Reading strategy. Discourse Analysis.



## SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i> .....	12
<b>1 A LEITURA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA E DISCURSIVA</b> .....	<b>16</b>
1.1 LEITURA E ESCOLA .....	16
1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	19
<b>2 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>38</b>
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	38
2.3 <i>Caracterização dos participantes da pesquisa</i> .....	40
2.5 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA .....	44
2.6 CARACTERIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	45
<b>3 PROPOSTA DE LEITURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</b> .....	<b>52</b>
3.1 MOTIVANDO A LEITURA .....	52
3.2 RELEMBRANDO .....	54
3.3 REFLETINDO SOBRE A TEMÁTICA.....	56
3.4 COMPARANDO OS TEXTOS .....	64
3.5 EXPLORANDO NOVOS SENTIDOS .....	72
3.6 CONCLUINDO A REFLEXÃO .....	82
<b>4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>84</b>
4.1 <i>Análise da Oficina 1</i> .....	85
4.2 <i>Análise da Oficina 2</i> .....	90
4.3 <i>Análise da Oficina 3</i> .....	96
4.4 <i>Análise da Oficina 4</i> .....	107
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>114</b>
REFERÊNCIAS .....	117
ANEXOS.....	119

## INTRODUÇÃO

A leitura nos proporciona uma série de benefícios, seja no âmbito individual como no social. No contexto individual, tem o poder de promover conhecimentos, reflexões e entretenimento. Momentos que certamente enriquecem a nossa vivência. Já, para espaço social, favorece aos indivíduos olhares atentos e ações mais conscientes. No entanto, infelizmente, muitas pessoas, por não disporem de uma leitura profícua, se veem perdidos por muitas informações no contexto social. Dessa forma, o valor da leitura é indiscutível, pois, conforme afirma Solé (1998, p. 32), “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.”

Mediante essa afirmação, nos espaços escolares, pudemos constatar, ao longo da nossa prática, a dificuldade com a leitura de muitos alunos. Isso nos propiciou perceber que os impasses na compreensão impedem os alunos em avançar nos conhecimentos científicos e ainda dificultam as interações sociais com mais consciência e criticidade. Partindo dessa premissa, surge a nossa primeira inquietação: promover uma proposta didática que favorecesse aos alunos avanço em suas capacidades leitoras.

Dessa maneira, a oportunidade de atuar na etapa de escolarização em que se dá o primeiro contato dos alunos com a leitura nos permite realizar algumas observações. É no Ensino Fundamental I, mais especificamente nos três primeiros anos dessa etapa, que o aluno é desafiado, inicialmente, a possuir habilidade de decifrar o código escrito – a alfabetização – e posteriormente a se apropriar da leitura como processo de compreensão. Por entendermos que o processo se efetivará no 3º ano, compreendemos que realizar uma proposta que permitisse aos discentes avançar em sua capacidade leitora, certamente, favoreceria um ganho.

Dessa forma, em nosso percurso teórico para a elaboração da proposta didática, partimos da discussão sobre competência leitora que os alunos vêm atingindo ao longo dos anos, pois, diante das novas demandas sociais, a leitura foi sendo vista de uma forma mais ampla.

Por isso, partimos de Foucambert (1994), que expõe um novo olhar para a leitura e, desse modo, problematiza a habilidade que o leitor precisa ter nos contextos atuais. Da mesma forma, constatamos que outros estudiosos e os próprios documentos oficiais compartilham do mesmo pensamento. Uma das autoras que pensa pela mesma linha é Kleiman (2007), que trata sobre o conceito do Letramento como um processo que engloba a noção de leitura além dos códigos escritos. Na mesma medida, a BNCC (BRASIL, 2018) dispõe habilidades e

competências que precisam ser angariadas pelo leitor, durante o seu percurso educacional, para se tornar um leitor competente.

Diante dessa discussão, nos coube a reflexão de qual gênero discursivo poderia ser trabalhado nessa etapa de escolarização. Dessa forma, por entendermos que os contos de fadas são textos que se dirigem, na maioria das vezes, às crianças, poderíamos optarmos por utilizá-los nas aulas de leitura. Contudo, pensar mais sobre o gênero nos trouxe uma inquietação de cunho social, nos motivou dar um enfoque diferente aos contos de fadas.

Ao lermos com mais calma os contos de fadas, percebemos que ficava muito delineada a imagem da mulher numa perspectiva de subordinação em relação à figura masculina. Por percebermos isso, tratamos de buscar textos que permitissem uma outra análise sobre a imagem da mulher e que, dessa maneira, oportunizasse aos alunos a desconstrução dessa imagem de submissão.

Ante ao que foi exposto, esta dissertação de Mestrado tem como objetivo geral elaborar, aplicar e analisar uma proposta didático-pedagógica de leitura de contos de fadas que discursivizam sobre a imagem da mulher, para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no interior do estado do Paraná.

Para tanto, precisávamos compor uma proposta que desse conta de contemplar dois aspectos, a leitura autônoma e a desconstrução da imagem da mulher nos contos de fadas tradicionais. Dessa forma, buscamos embasamento em duas bases teóricas de leitura, a interacionista e a discursiva. E, para isso, procuramos entender como ocorre o processo que leva o leitor à compreensão, para chegarmos ao ponto de como os textos empreendem os discursos.

Por isso, os nossos objetivos específicos são: a) oportunizar a leitura de textos que favorecem um outro olhar sobre a imagem da mulher nos contos de fadas tradicionais; b) analisar como se dá a compreensão dos alunos por intermédio das estratégias de leitura; c) constatar se os alunos seriam capazes de perceber e relacionar os deslocamentos de sentidos presentes nos textos utilizados as suas vivências.

Ancorados nesses pressupostos, iniciamos a discussão apresentada pela perspectiva interacionista, mas, para isso, precisamos entender qual o percurso que permite ao leitor avançar até a compreensão. Dessa forma, partimos de Leffa (1996; 1999), que apresenta quatro concepções para a leitura: definição geral, que traz uma visão mais abrangente sobre leitura; duas visões específicas, que têm como foco o texto e o leitor, respectivamente. Por fim, a conciliatória expõe a leitura como um processo interativo entre texto e leitor. Tal caminho

apresentado por Leffa nos permitiu entender que a leitura como processo interativo é a que mais se aproximava das nossas aspirações para a proposta.

Nesse sentido, para também compor o processo de leitura interativa, buscamos nos basear nos estudos de Solé (1998), que propõe o ensino da leitura por intermédio das estratégias de antes, durante e depois da leitura. Segundo Solé (1998, p. 72), é importante ensinar as estratégias de compreensão leitora, “porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa”. Por essa proposição, a autora apresenta as estratégias de leitura como um procedimento que é utilizado pelos leitores experientes, de forma intuitiva, mas que deve ser ensinado para os alunos, a fim de que se tornem leitores ativos.

Assim, ainda seguindo nossas inquietações e refletindo na forma com que poderíamos contemplá-las em nossa proposta, buscamos também incorporar a leitura pela perspectiva discursiva apresentada por Coracini (2010), que tem como base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (ORLANDI, 1999; 2012 e BRANDÃO, 2009).

Essa teoria, que vê o autor e o leitor como sujeitos produtores de sentido, já que ambos estão inseridos em contexto sócio-histórico e ideológico, oportunizaria aos alunos o entendimento das interferências sociais nos textos. Nesse sentido, por meio dos conceitos da Análise do Discurso, como condições de produção, paráfrase e polissemia, foi possível elaborar questões de leitura que melhor explicitassem as formações dos discursivos presentes nos textos.

A proposta de intervenção didático-pedagógica foi composta por quatro oficinas. No decorrer, foram apresentados sete textos que oportunizavam momentos diferentes de discussão, para atender os objetivos pretendidos. Esses momentos foram divididos no interior das oficinas em *motivando a leitura*, *relembrando*, *refletindo sobre a temática*, *comparando os textos*, *explorando novos sentidos* e *concluindo a reflexão*.

Na segunda oficina, no item *refletindo sobre a temática*, procuramos apresentar o questionamento empreendido pelo livro *A revolta das princesas*, de Lisbeth Renardy e Celine Lamour-Crochet, sobre a posição ocupada pelas princesas nos contos de fadas tradicionais em comparação aos príncipes. O texto levantou questionamentos sobre situações desconfortáveis vividas pelas princesas e que, em contrapartida, ofereciam aos príncipes condições mais cômodas.

Em decorrência dessa discussão, na terceira oficina, tivemos como objetivo favorecer a leitura de textos que permitissem aos alunos conhecerem outros finais para os contos de fadas. Por isso, propomos a leitura de três textos que retomavam as condições de produção do conto de fadas *A princesa e o sapo*. Para essa etapa de atividades, no tópico *comparando os textos*, o

efeito de sentido se estabelecia pelo equívoco relacionado a elementos constitutivos do conto original, o beijo mágico e o final feliz.

Para finalizarmos a proposta, a quarta oficina possui dois momentos, o *explorando novos sentidos* e *concluindo a reflexão*. No primeiro, apresentamos a leitura do livro *A Princesa Sabichona*, de Babete Colle, em que se expunha uma princesa que fugia completamente ao estereótipo das princesas tradicionais e que não queria se casar. Com esse texto, foi possível explorar que as princesas podiam ter outras escolhas e não só o casamento com o príncipe encantado.

Na última atividade, apresentamos a leitura de uma animação da ilustradora espanhola Shara Limone, que remete aos contos de fadas tradicionais pelos elementos constitutivos da expressão *Era uma vez*, a princesa, além da imagem de uma torre. Contudo, ao contrário da imagem ocupada pela princesa nos contos tradicionais, na animação a princesa possui uma postura autônoma, por não esperar o príncipe para salvá-la. Com esse texto, foi possível finalizar toda a reflexão levantada durante a proposta.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro compreende a discussão do aporte teórico que embasa nossa proposta didático-pedagógica. O segundo dispõe o percurso metodológico que compõe a proposta. Já o terceiro capítulo apresenta a proposta de intervenção didático-pedagógica. Com o quarto, abordamos as análises da proposta de intervenção. E finalizamos o trabalho com as considerações finais.

## 1 A LEITURA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA E DISCURSIVA

Procuramos, neste capítulo, expor as bases teóricas sobre a leitura nas perspectivas interacionista e discursiva. Para isso, iniciamos conceituando a nova demanda social reconhecida pela escola. Tal demanda vê a leitura como um processo que vai além da decodificação, o que confere ao leitor relacioná-la com suas experiências individuais e sociais. Posteriormente, apresentamos as concepções de leitura que norteiam a perspectiva interacionista e discursiva.

### 1.1 Leitura e escola

A leitura pode proporcionar diversas oportunidades aos sujeitos inseridos no contexto social, entre elas, a obtenção do conhecimento. Todavia, para conseguir desfrutar desse benefício, é necessário possuir habilidades que garantam ao leitor o aprofundamento necessário para se chegar ao entendimento. Infelizmente, nem todos os leitores conseguem atingir um grau de leitura que os permitam realizar tal realização. Muitos até conseguem decifrar o código, mas não avançam para a compreensão. Essa situação causa apreensão por parte de educadores e estudiosos do assunto e, por essa razão, a escola vem buscando formas de melhorar tal condição. Afinal, de acordo com Solé (1998, p.46), “quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se instrumento útil para aprender significativamente”.

Ao longo do tempo e com o desenvolvimento de diversas demandas sociais, foram acontecendo questionamentos quanto ao nível de leitura que os alunos vêm atingindo na escola. O que era esperado para os leitores, passou a ser questionado e considerado insatisfatório frente à nova realidade social.

De acordo com esses questionamentos, Foucambert (1994, p. 32) afirma que,

De todas as partes eclodem gritos de alarme revelando que o nível está baixando e que os alunos não sabem mais ler. Clama-se pela volta aos métodos já comprovados – clamor especialmente surpreendente porque esses métodos jamais deixaram de ser utilizados [...]. Clamor ainda mais surpreendente porque as atuais gerações jamais foram tão bem alfabetizadas; porque, no geral, as crianças sabem bem mais do que seus pais sabiam na mesma idade; e, finalmente, porque todas essas polêmicas impedem que se tome consciência do que está realmente em jogo: mudaram os objetivos do ensino da leitura.

Nesse sentido, a busca por um nível de leitura que promova compreensão e o conhecimento se constitui em um dos principais propósitos à prática pedagógica na

contemporaneidade. Desde os anos iniciais da escolarização, os professores buscam desenvolver procedimentos para que os alunos, ao longo de seu percurso escolar, alcancem tal habilidade. Dessa forma, parece haver um consenso em superar o nível básico de leitura. Por isso, é esperado que os alunos consigam ler além da decodificação, a fim de alcançarem um nível a proficiência leitora.

Conforme Foucambert,

Por múltiplas razões, a demanda social exige que se passe de um saber rudimentar (para o qual comportamentos alfabéticos são satisfatórios) para estratégias mais complexas (que se assemelham ao bilinguismo e que permitem que a escrita seja, para cada um, diretamente, uma linguagem para os olhos). (FOUCAMBERT, 1994, p. 32)

Para isso, Foucambert também defende uma política de leitura que seja condizente com a situação atual:

[...] o problema totalmente novo, colocado para todos, é inventar as condições e abordagens de uma política de “leiturização” que responda às necessidades individuais e sociais de nosso tempo, da mesma maneira que a política de alfabetização satisfaz as exigências dos últimos anos. (FOUCAMBERT, 1994, p. 33)

Nesse cenário, nos últimos anos, as perspectivas voltadas à alfabetização foram ganhando novos olhares e motivaram um novo conceito para a construção da leitura, pois expandiu o foco entre o âmbito individual e social, trazendo aos estudos o que chamamos de letramento (ZAPPONE, 2010). E é, na escola, que o letramento atinge a capacidade de proporcionar olhares sociais, visto que vislumbra além do código escrito.

De acordo com Kleiman (2007),

(...) é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 04)

Assim, a escola, enquanto “agência” de formação da sociedade, pode proporcionar formas que promovam maior entendimento e participação social, oportunizando, por meio da leitura, o letramento para todas as etapas escolares. Além disso, buscar caminhos para efetivação de uma leitura competente é uma forma de atingir o letramento.

Por esse ângulo, entendemos que é necessário, de fato, um outro olhar para o ensino da

leitura na escola. A necessidade de uma leitura que supere a decodificação e oportunize ao leitor competência e capacidade de participar ativamente de seu contexto social. Dessa forma, os documentos oficiais têm buscando se alinhar a esse novo requisito proposto. A BNCC (BRASIL, 2018) é um desses documentos, pois integra a política nacional da Educação Básica e propõe objetivos e habilidades que precisam ser alcançadas nos diferentes níveis de ensino. Uma das habilidades de leitura que é estabelecida para alunos do 1º ao 5º ano é:

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (BRASIL, 2018, p. 95)

Só por essa habilidade, conseguimos confirmar que o grau de leitura esperado para os leitores em formação vai bem mais além de apenas ler o código. O leitor precisa dar conta de entender os textos dispostos em âmbito social, mas, para isso, precisa interagir com o texto, analisá-lo, mesmo antes de a leitura começar, refletir sobre as marcas textuais deixados pelo autor e tantas outras coisas que o leitor competente faz inconscientemente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p.41)

Portanto, a leitura é um processo que exige de quem lê a autonomia para se alcançar a compreensão do texto. Contudo, é necessário partir dos objetivos trilhados e os conhecimentos prévios para que munido dessas informações se possa extrair os seus verdadeiros sentidos.

Tendo em vista, o nível de leitura esperado, a busca de caminhos para uma leitura competente deve ser uma das inquietações da prática pedagógica, ao passo que assumir procedimentos para alcançá-la é uma das formas para efetivação. Todavia, como desenvolver a tão almejada competência leitora? Talvez esse seja um dos questionamentos que mais ecoam entre os professores. Entretanto, para alcançarmos uma possível resposta, precisamos nos



debruçar mais sobre o assunto, entender e conhecer como ocorre o processo de leitura, as concepções que permeiam os desdobramentos que levam o leitor à compreensão.

## 1.2 Concepções de leitura

Ler é uma prática que permeia praticamente todas as nossas ações diárias, por isso a importância da leitura em nossas vidas se torna indiscutível. Além disso, é por meio da leitura que somos inseridos em um mundo letrado, assim como o domínio do código escrito e suas significações nos permitem usufruir de uma convivência consciente no âmbito social.

A sua importância nos leva a questionar de que modo o processo de leitura ocorre, pois é por intermédio desse processo que abstraímos os significados de um texto e chegamos à compreensão. Contudo, quais são os caminhos que de fato nos levam ao entendimento? Esta é uma pergunta que talvez façamos ao pensar sobre o assunto, mas, para respondê-la, precisamos entender um pouco mais sobre as diferentes concepções que temos de leitura, para assim, podermos entender o percurso que leva o leitor à compreensão.

Há diferentes concepções que definem a leitura em processos distintos. Segundo Leffa (1996, p. 9), “ler, para alguns autores, é extrair o significado do texto. Para outros é atribuir um significado.” Só por essa afirmação já conseguimos entender que a leitura pode ser observada por diferentes perspectivas, mas percebemos que vai muito mais além do que extrair ou atribuir significados. Leffa (1999) afirma que historicamente podemos dizer que há, na teoria da leitura, um movimento que vai inicialmente de um foco no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente ao enfoque no contexto social. Dessa forma, podemos constatar que a leitura é um processo amplo que passa por diferentes níveis de complexidade até chegar de fato à compreensão.

Como ponto de partida, de acordo com Leffa (1996), a leitura pode ser definida por meio de quatro concepções: a definição geral, duas definições específicas, descritas por ele como restritas, e a conciliatória. A definição geral, como o próprio nome diz, traz uma visão mais abrangente sobre leitura, já as duas visões específicas têm como foco o texto e o leitor, respectivamente. Por fim, a conciliatória expõe a leitura como um processo interativo entre texto e leitor.

Na definição geral, temos a leitura basicamente como um processo de representação. Por meio desse processo, que envolve o sentido da visão, quando lemos, acontece a triangulação, que significa, em síntese, olhar uma coisa, mas ver outra. A leitura funciona como espécie de espelho que reflete um seguimento do mundo que só é possível o entendimento pelo

conhecimento prévio do leitor, ou seja, cada leitor, diante das suas experiências, pode ler coisas diferentes num mesmo texto.

Nesse sentido, o texto não apresenta apenas uma visão, pois, dependendo da posição, dos conhecimentos preexistentes do leitor, pode desencadear diferentes significados. Pode também não acontecer a triangulação, ler e não entender, olhar, mas não ver, uma vez que houve a tentativa de leitura, mas não aconteceu a compreensão. Dessa forma, segundo Leffa (1996, p. 11), “[...] ler é usar de segmentos da realidade para chegar a outros segmentos.” Isto significa que, ao lermos, usamos os conhecimentos prévios para compreendermos o texto, que, por hora, nos apresenta novos sentidos ou conhecimentos.

Na segunda e na terceira acepções, que Leffa (1996) chamou de definições restritas de leitura, ele apresenta duas definições diferentes a respeito da leitura: a) ler é extrair significado do texto e b) ler é atribuir significado ao texto.

De acordo com Leffa (1996, p. 11),

O antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é o leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se ênfase no leitor.

Na primeira definição, que tem o verbo extrair como norteador, percebemos que o texto é colocado como primordial no processo de significação, à vista disso, para que o leitor chegue à compreensão, precisa explorá-lo. Dessa forma, com o foco no texto, a compreensão é resultado do ato da leitura, por isso o leitor precisa extrair todos seus significados.

Conforme Leffa (1999, p. 16),

O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre leitor e texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor, o significado é simplesmente construído pelo processo de extração.

Assim, se os significados estão no texto, o leitor é subordinado à leitura ficando condicionado às informações que ali estão contidas. Logo, se o texto apresenta bons conhecimentos, o leitor se abastece deles, caso contrário, o leitor não tem nada o que extrair. Por isso, Leffa (1996) afirma que, nesta perspectiva, a leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida em que o este vai avançando no texto.

De acordo com Coracini (2010), ao leitor cabe, então, a tarefa de decodificar, isto é reconhecer os itens linguísticos já conhecidos e des-cobrir (tirar as cobertas) o significado dos

itens desconhecidos. Ou seja, a responsabilidade do leitor é definitivamente extrair os sentidos do texto, a fim de construir significados.

Por esse ponto de vista, percebemos que a compreensão fica pressa às habilidades de decodificação, em que, em tese, o leitor só entende se fizer a leitura total do código. Solé (1998, p. 23), reforça essa visão quando diz que o leitor processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com palavras, frases...em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Contudo, como explicar a capacidade de inferência dos leitores? Pois sabemos que ao lermos, somos capazes, por exemplo, de excluir erros tipográficos e, ainda assim, podemos chegar à compreensão.

Além disso, segundo Leffa (1999, p. 18),

A ideia de que o texto contém o significado apresenta também problemas quanto à sua capacidade de gerar diferentes significados. Como o significado está no texto, o número de significados possíveis tem que ser fixo [...]. O ato da leitura, nesta perspectiva de texto, pressupõe que para haver a compreensão é necessário que cada leitor em cada leitura acione exatamente os mesmos significados na mesma variação de possibilidade.

Dessa maneira, ao analisarmos tal concepção, não consideraríamos que diferentes leituras possam ser realizadas diante de um mesmo texto, uma vez que, se o sentido está no texto, este teria significados específicos, imutáveis e não poderiam ser interpretados de outras formas. Porém, sabemos que, se não há um único leitor, assim como uma mesma leitura, porque um mesmo leitor pode fazer diferentes leituras em diferentes momentos, conseqüentemente, considerar a leitura exclusivamente como processo ascendente não dá conta de explicar como ocorre a compreensão dos diferentes leitores.

Em contrapartida a essa aceção, Leffa (1996) também traz a leitura como um processo de atribuição de significado. Nessa definição, expõe que o texto pode provocar em cada leitor, ou até mesmo em cada leitura, visões diferentes da realidade. Isso acontece porque depende dos conhecimentos anteriores que o leitor tem sobre o texto.

Além disso, de acordo com Solé (1998, p. 23), “no modelo descendente [...] o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las”. Dessa forma, quanto mais informação o leitor possuir antes da leitura mais chances terá de chegar à compreensão.

A leitura na perspectiva descendente tem o seu foco centrado no leitor e isso significa considerar suas experiências anteriores à leitura, sejam elas conhecimentos ou fatores afetivos

que possam interferir do desempenho frente ao texto. Por isso, Leffa (1996) aponta que o texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo.

Dessa forma, a qualidade da leitura é medida pela reação do leitor ao texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Conforme Leffa (1996, p. 14),

A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. Os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas determinadas informações pedidas pelo cérebro.

Diante dessa afirmação, percebemos que, nessa perspectiva, os significados do texto se constroem ao longo da leitura, mediante hipóteses que o leitor vai levantando. Devido a isso, a compreensão não é o produto final, mas é o processo de significação que acontece no momento em que a leitura é efetuada. Portanto, a leitura se configura como um processo de atribuição de significado que ocorre por intermédio aos conhecimentos e antecipações realizados pelo leitor e que permitem a elaboração da compreensão.

Entretanto, assim como a definição anterior, a aceção da leitura como um ato de atribuição de significado também expressa falha, visto que o texto pode ser uma fonte de redundâncias, quando oferece mais informações do que o leitor precisa ou quando possui muitas lacunas, demandando um conhecimento maior sobre o assunto para que consiga completar as falhas deixadas pelo texto. Esse ponto de vista nos permite afirmar que, ao centrar a ênfase no leitor, aumentamos muito a sua responsabilidade, uma vez que ele precisa demonstrar maior competência para chegar à compreensão.

Por outro lado, considerar o leitor como parte central na construção dos significados expressa a ideia de que a compreensão não poderá ser considerada errada, uma vez que o leitor atribui sentido diante de seus conhecimentos prévios:

A leitura passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não extraído mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor. (LEFFA, 1999, p. 21)

À vista disso, Leffa (1996) aponta que, tanto a visão centrada no texto como a centrada no leitor manifestam problemas e, por conta disso, não é satisfatório que se delimite apenas uma definição para leitura. Por esse motivo, precisamos considerar um terceiro elemento que se evidencia quando o leitor e o texto se encontram.

Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando o leitor e o texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 17)

Na definição interacionista, se pressupõe que, para que ocorra a compreensão, é necessário que, entre leitor e o texto, haja afinidade, interesse, intencionalidade, mas, ao contrário das demais concepções, não está fixa em um polo específico, pelo contrário, é o diálogo entre leitor e texto que promove os sentidos. Solé (1998) expõe que o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto.

De forma simplificada, a interação entre o leitor e o texto se dá pela relação entre as previsões, possibilitadas pelos conhecimentos prévios, e a verificação das informações expostas pelo texto. Por isso, é necessário que o leitor realize, de forma ativa, as previsões, as antecipações e, por intermédio delas, busque comprová-las à medida que lê, para que, com o término da leitura, obtenha a compreensão.

Segundo Solé (1998, p. 24),

Também se supõe que que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

Por esse motivo, Coracini (2010) afirma que o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. No entanto, esse processo começa antes mesmo de ler o texto, pois é necessário estabelecer previsões sobre a leitura para que seja possível relacioná-las com as informações propostas pelo texto. Ao prever uma intenção sobre o texto permite que leitor busque satisfazê-la, procure formas para alcançar o seu objetivo. Todavia, apenas a intenção de ler não garante uma compreensão satisfatória, haja vista que a leitura envolve vários processos, que exigem do leitor o domínio de habilidades para que permitam uma leitura proficiente.

Ao lermos, mesmo que ainda considerando o aspecto mecânico da leitura, percebemos que os olhos se fixam em segmentos do texto, que podem ser uma palavra ou até mesmo um grupo de palavras. O contato com o texto presume que o leitor tenha, por exemplo, o domínio aos padrões silábicos da língua, que perceba as combinações de letras possíveis e também impossíveis, e a partir deles, os use para buscar as informações trazidas pelo texto.

O mesmo processo continua à medida que o leitor avança na leitura, passa de palavra para sintagma, do sintagma à unidade de sentido, até que atinja frase e o texto. Segundo Leffa (1996), começam a ocorrer, com a contribuição do leitor, ainda que de modo primitivo e subconsciente, as primeiras manifestações do processo de interação. No entanto, esse processo necessita de outras fontes de conhecimentos para atingir a compreensão.

Nesse sentido, todos esses conhecimentos que são acumulados pelo leitor ao longo de sua trajetória de estudo com a língua parecem interagir de forma paralela entre leitor e texto. Na relação interativa, o leitor pode dispensar, ou até mesmo, eliminar informações fornecidas, pois, por meio dos conhecimentos prévios acerca do assunto, utiliza diferentes estratégias para chegar à compreensão. Entretanto, no desenvolvimento desse processo, também pode ocorrer alguma incompatibilidade, ou algo que o leitor não compreendeu, que impede que avance. Quando isso acontece, o leitor fluente e ativo na leitura recua no texto e a retoma para que consiga compreender e, assim, dar continuidade.

Dessa forma, Leffa (1996, p. 22) afirma que

A leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue.

Portanto, o processo interativo da leitura garante que o leitor experiente tenha condições de assumir a direção de sua leitura, uma vez que, mesmo que inconscientemente, utilize de estratégias para chegar à compreensão.

Solé (1998) afirma que dizer que a leitura é um processo interativo tem várias consequências. A primeira delas envolve o leitor como ativo em relação ao texto. Isso significa dominar certas habilidades, como o conhecimento do código escrito, além de ter objetivos para a leitura e, por consequência, buscar atingi-los. No entanto, a interpretação será constituída por meio dos conhecimentos prévios que cada leitor possui, assim como das possibilidades que

cada texto oferece, afinal, há diferentes textos, da mesma maneira que existem diferentes leitores.

Por isso, de acordo com Solé (1998, p. 23),

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Nesse sentido, percebemos que, para de fato chegarmos à compreensão, é necessário o domínio de várias habilidades, estratégias que o leitor experiente faz inconscientemente, e que o permite assumir o controle da própria leitura. Contudo, nem todos os leitores possuem tais habilidades, porém, de acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura podem ser ensinadas para que os leitores se tornem autônomos e sejam capazes de interrogar-se sobre a própria compreensão.

Segundo Solé (1998, p.116),

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto. [...] em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.

Ou seja, é pela condução dos procedimentos realizados pelo professor que permite ao leitor inexperiente abstrair como deve proceder frente ao texto a ser lido e incorporar, em processo interno, tais características que, posteriormente, facilitarão sua autonomia para compreender, interpretar e localizar as prováveis lacunas deixadas no entendimento do texto.

As estratégias de leitura são procedimentos utilizados pelos leitores experientes para facilitar à compreensão do texto. Os procedimentos visam ao leitor assumir o controle da própria leitura para produzir significações dado os seus propósitos.

Segundo as palavras de Solé (1998, p. 27),

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos.

Dessa forma, a compreensão do texto lido depende das estratégias que são utilizadas para chegar aos significados que vão muito além da leitura de decodificação. Porém, os leitores inexperientes ainda não possuem tais competências, mas podem ser ensinados e precisam desenvolvê-las ao longo de seu percurso como leitor.

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1997, p. 116),

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Portanto, para que o leitor de fato obtenha uma compreensão satisfatória, é imprescindível que domine as estratégias que favorecem o controle da leitura de forma a capacitá-lo a tomar decisões que serão determinantes para a compreensão. Quando o leitor adquire tais aptidões, pode ser considerado leitor proficiente, já que as usa de forma que atenda às suas necessidades:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1997, p. 116)

Dessa forma, ser leitor proficiente se configura em uma das cobranças realizadas às instituições escolares, haja vista que é, na escola, que o leitor tem experiências diretas com a leitura, desde o início de sua escolarização. Essa cobrança se estabelece nos documentos oficiais, a fim de possibilitar que os leitores, em âmbito educacional, venham a desenvolver tais habilidades para desenvolvimento de uma leitura profícua.

Tal demanda também está articulada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 71), que prevê especificamente, como um dos seus eixos, a leitura, que é delineada pelo documento como a compreensão de práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. O documento entende o tratamento das práticas leitoras como dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, as quais apresentam, como um dos itens, as estratégias de leitura conforme o quadro abaixo:



Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"><li>• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma</li><li>• Leitura autônoma em relação a temas familiares.</li><li>• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</li><li>• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</li><li>• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</li><li>• Localizar/recuperar informação.</li><li>• Inferir ou deduzir informações implícitas.</li><li>• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</li><li>• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</li><li>• Apreender os sentidos globais do texto.</li><li>• Reconhecer/inferir o tema.</li><li>• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</li><li>• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</li></ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</li> </ul>
--	--

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 74).

Ancorados por tais requisitos, e nos vários tópicos citados, entendemos que a compreensão do texto pode ser mediada pelas estratégias de leitura, da mesma maneira que essas estratégias podem ser exploradas e desenvolvidas no decorrer das aulas de língua portuguesa, a fim de oportunizar experiências significativa à leitura.

Em conformidade com esses pressupostos e de acordo com os estudos sobre as estratégias de leitura de Solé (1998), propõe que, para uma compreensão de texto com mais eficácia, são necessárias três etapas para uma leitura efetiva: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Para a compreensão do antes da leitura, Solé (1998) defende que é necessário seguir seis pontos: ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

O primeiro deles, intitulado de ideias gerais, expõe alguns aspectos que precisam ser levados em conta para o ensino das estratégias de compreensão leitora. A autora destaca, como parte fundamental do processo, a concepção de leitura que o professor possui, pois é por meio de sua visão que o fará projetar determinadas experiências educativas aos seus alunos (SOLÉ, 1998).

Além disso, a autora enfatiza alguns enfoques que o professor precisa utilizar para contribuir para que o ensino da leitura se torne mais fácil e produtivo. Entre eles, considerar que a leitura é uma prática voluntária e prazerosa, assim como é importante que seja uma atividade significativa e que o professor possa oferecer aos alunos ajuda adequada para que consigam superar os seus desafios frente a leitura.

A partir desses aspectos, Solé (1998) trata do segundo ponto, que se refere à motivação para a leitura. Nesse momento, ressalta que nenhuma tarefa deveria ser iniciada sem que os alunos estivessem motivados. Para isso, o professor pode adotar diferentes percursos, partindo dos objetivos que se tem para aquela atividade e buscar formas que possam significar desafios para os alunos. E também considera que há situações de leitura mais motivadoras que outras, como por exemplo, a prática de leitura fragmentada, que é frequentemente realizada nas escolas

e permite se trabalhar determinados aspectos importantes da leitura, contudo não deve ser a única prática utilizada pelo professor.

Nesse sentido, Solé enfatiza que a atividade de leitura deve ser pensada pelo professor antecipadamente para que consiga selecionar critérios, perceber situações prévias que poderão ajudar os alunos, que incentive o gosto pela leitura, mas que permita que cada aluno seja respeitado no seu próprio ritmo para chegar à compreensão.

Para a leitura compor uma atividade desafiadora e instigante, a autora apresenta e discute objetivos da leitura que devem ser considerados na situação de ensino. Dentre os objetivos, podemos destacar: “ler para obter uma informação precisa”, “ler para apreender” e “ler por prazer”. Nesse ponto, Solé aborda que é importante que os alunos, ao realizarem a leitura, desenvolvam objetivos, não deixando a restrição de efetuar a leitura para responder aos questionamentos sobre o texto, só pelo ato de respondê-lo.

Na sequência, trata sobre os conhecimentos prévios, expondo o valor desse momento, pois é, por meio dele, que o professor consegue identificar o que os alunos conhecem sobre o texto a ser lido e, a partir deles, pode mediar as informações que posteriormente servirão de base à leitura do texto e à atribuição de significado.

Outro aspecto também apresentado pela autora se ocupa das previsões sobre o texto. As previsões indicam formulação de hipóteses que aspiram motivo de cuidado, pois podem não trazer com exatidão aquilo que se previu, ou seja, pode confundir a leitura realizada. Todavia, se usadas adequadamente, com as devidas intervenções do professor, são ferramentas pertinentes para o entendimento do texto a ser lido.

Para finalizar a primeira etapa, Solé (1998) explana sobre o item que diz respeito à utilização de perguntas antes da leitura do texto. Salienta que, quando os alunos são motivados a realizar questionamentos sobre o texto, conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto, possibilitando ao professor ajustar sua intervenção a situação.

Nesse sentido, segundo Solé (1998, p. 114), “se ler é um processo de interação entre o leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar aos alunos para que a interação seja a mais produtiva possível.” Em resumo, a autora estabelece a importância de ensinar tais etapas para que, com o tempo, os alunos adquiram autonomia e internalizem tais aspectos.

Na segunda etapa, que compreende o durante a leitura, a autora apresenta estratégias que acontecem no decorrer do processo, permitindo construir possíveis interpretações e resolver problemas durante a atividade. Nessa etapa, Solé (1998, p. 115) define leitura como “um

processo de emissão e verificação de previsões que levam à compreensão do texto” e defende que o ato de ler é um processo interno, mas que precisa ser ensinado.

De acordo com Solé, (1998, p. 116),

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender a ler é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à sua conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem que aprender...”

Mais uma vez, reforça, nesse processo, o papel do professor, que precisa mediar as atividades para que os alunos alcancem a autonomia na leitura. Assim, Solé define os seguintes passos desse percurso: a leitura compartilhada, a leitura independente e a análise das lacunas que ficaram da compreensão do texto lido.

Nas tarefas de leitura compartilhada, ficam demarcadas as mediações realizadas pelo professor, que, segundo Solé (1998, p. 117), “devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem estratégias úteis para compreender os textos.”

Nesse momento, os alunos e o professor realizam a leitura de um trecho em silêncio e, depois desse processo, o professor se utiliza de quatro estratégias: resumo das ideias do texto; esclarecimentos sobre dúvidas que surgiram durante a leitura; questionamentos sobre o texto, para se certificar do entendimento para continuar a leitura e, por fim, formulação de novas previsões. No entanto, os leitores não devem se tornar passivos, precisam, por meio dos procedimentos utilizados, alcançar aos poucos a independência frente a leitura realizada.

Dessa forma, quando os alunos chegam a esse nível de leitura, quando já leem sozinhos, é importante que sejam incentivados, mas de forma que priorizem o respeito ao ritmo de cada leitor e o prazer pela leitura. Assim, podemos proporcionar aos alunos materiais que correspondam aos diferentes objetivos de leitura, mas que podem induzir a utilização autônoma das estratégias (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever).

No último aspecto dessa etapa, Solé (1998) trata das lacunas que eventualmente podem surgir durante a leitura, ou ainda, dos erros de interpretação que podem ocorrer.

Segundo Solé (1998, p. 125),

(...) detectar os erros ou lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando

identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura.

Por esse ângulo, quando as lacunas ocorrem, os leitores precisam tomar algumas decisões para tentar sanar as falhas. Entre as decisões que o leitor experiente pode tomar para sanar as falhas de compreensão, podemos citar:

- tentar ignorar as falhas de compreensão e continuar a leitura (essa ação pode significar que se atribua significado pela leitura global do texto);
- tentar a releitura da frase ou fragmento para encontrar indicadores que permitam atribuir significados as lacunas;
- abandonar a leitura para consultar um dicionário, porém, apenas em casos reais de necessidade.

Assim, devemos buscar também ensinar ao leitor estratégias que podem ser desenvolvidas para corrigir falhas de compreensão durante o percurso da leitura.

Para Solé (1998, p. 130),

Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão.

A última etapa, depois da leitura, permite ao leitor interiorizar as estratégias utilizadas nas fases anteriores, possibilitando uma leitura com mais fluidez, autonomia e eficácia. Por outro lado, com a utilização de estratégias nessa etapa, verificamos a concretização da compreensão da leitura, que pode ser analisada pelo estudo da ideia principal, pelo resumo e pelo formular e responder perguntas.

O ensino da ideia principal é uma prática relevante para guiar o leitor. Localizar a ideia principal de um texto consiste em identificar o enunciado mais importante que o escritor usa para explicar o tema da leitura realizada. Assim, por meio do reconhecimento da ideia principal e de seus detalhes secundários, é possível realizar o resumo, explorando as informações a respeito do texto.

Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 138), considera

(...) que a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Entendida deste modo, a ideia principal seria essencial para que um leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo.

Dessa forma, por intermédio do ensino da ideia principal, podemos analisar outros âmbitos do texto necessários para desenvolver a competência leitora. Na prática da elaboração do resumo, é necessária a compreensão de que tal habilidade está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, identificar ou gerar a ideia principal, além de seus detalhes secundários. Nesse contexto, é preciso que os alunos sejam ensinados a encontrar o tema do parágrafo, a deixar de lado a informação repetida, a agrupar ideias do parágrafo para englobá-las e, finalmente, identificar a frase-resumo ou ainda realizar a sua elaboração.

Por fim, o último enfoque dessa etapa, que engloba ensinar a formular e responder a perguntas pertinentes, é uma tarefa essencial para uma leitura ativa (SOLÉ, 1998).

Conforme Solé (1998, p. 155),

Para aprender a formular perguntas deste tipo, é preciso que os alunos assistam ao que o professor faz, formulando para si mesmo e para seus alunos perguntas sobre a leitura; você pode verificar que, neste caso, os alunos dispõem de um modelo para sua própria atuação: as sessões de perguntas após a leitura. Além disso, [...] é imprescindível que os alunos se decidam a formulá-las, e isto só é possível se eles têm a oportunidade de fazê-las.

Assim, os alunos, por meio da observação das formulações realizadas pelo professor, podem desenvolver seus próprios questionamentos sobre o texto, de forma pertinente, mas que, sobretudo, possam adquirir autonomia para a própria atuação e concretizar o que de fato foi lido.

Portanto, passar pelas etapas propostas por Solé permite ao leitor a reflexão em diferentes momentos da leitura. Tal processo interativo favorece a apropriação das informações sugeridas pelo texto, assim como a realização de inferências que leva a formulação de nossos significados. Nesse processo, a compreensão vai sendo construída à medida que o autor avança no texto.

Entretanto, pensar a leitura por todas essas concepções apresentadas até aqui podem não garantir que o leitor consiga perceber todos os efeitos de sentidos dispostos nos textos. Por essa perspectiva, o entendimento, nesse caso, só faz sentido se o leitor, autor social, conseguir refletir sobre os significados aplicados para cada situação social. Dessa forma, ao darmos realce aos enlaces sociais, precisamos considerar cada conjuntura, seus sujeitos, normas e seus discursos entrelaçados por suas ideologias. Por isso, Leffa (1999) afirma que a ênfase no contexto social

procura examinar a leitura como um fenômeno social restrito a determinadas comunidades e sujeito às suas normas, regras e restrições.

Mediante a esse pressuposto, Coracini (2010) apresenta, além das concepções expostas anteriormente, a leitura como processo discursivo. Afinal, os textos são constituídos de discursos que remetem a visões presentes nos âmbitos sociais e que cabe ao leitor perceber as formações discursivas que mesclam o texto. Por essa razão, esta concepção vê o autor e o leitor como sujeitos produtores de sentido, uma vez que ambos estão inseridos em contexto sócio-histórico e ideológico.

Dessa forma, sugere que, em cada momento histórico, os sujeitos terão posturas e visões diferentes frente a uma mesma leitura:

Há uma outra concepção de leitura que se encontra na interface entre análise do discurso e a desconstrução que considera ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – autor e leitor – ambos sócio-históricamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido. (CORACINI, 2010, p. 15)

Por esse ponto de vista, Coracini (2010) analisa que podemos entender os discursos como conjuntos de enunciados em uma dada formação discursiva e que são construídos pelas condições de produção em que os sujeitos estão inseridos. Por essa razão, não é possível depositar toda responsabilidade de sentido da leitura no leitor, ou no texto, uma vez que isso só pode ser aplicado para os sujeitos que estão submersos ao contexto sócio-histórico e ideológico do dizer produzido.

Além disso, Coracini (2010) afirma que, quando falamos em diferentes leituras, nos referimos a não apenas as leituras feitas por diferentes sujeitos, mas também as que podem ser realizadas por um mesmo sujeito em momentos diferentes.

Por isso, Coracini (2010, p. 17) afirma,

Nessa perspectiva, não é o texto que determina as leituras, como pretendem as demais visões teóricas acima abordadas, mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogênico, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso.

Assim, nessa acepção, o ponto de partida para a construção de sentidos é sujeito. E, por isso, não há lugar para as oposições de sentido literal e metafórico, porque o que vai determinar essa condição será a formação discursiva pela qual se analisa tal enunciado.

Deste modo, segundo Orlandi (2012), quando assumimos uma perspectiva discursiva de leitura devemos levar em consideração alguns pontos:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto na escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 2012, p. 08)

Por essas ideias, fica bastante ressaltado que, na perspectiva discursiva de leitura, os processos histórico-sociais são parte fundamental para as construções de sentido, assim como o sujeito-leitor tem papel relevante para a efetivação das significações. Dessa forma, percebemos que a leitura sobre o viés discursivo, inserida na teoria da Análise do Discurso, pode contribuir muito para a formação leitora, porque, por meio de seus conceitos, permite analisar os enlaces discursivos que o texto apresenta para formação dos sentidos.

A Análise do Discurso está ancorada no estudo das relações que o discurso apresenta no uso da linguagem. Segundo Brandão (2009, p. 02), discurso é toda atividade comunicativa entre interlocutores, que são seres inseridos num tempo histórico, num espaço geográfico e pertencentes a uma comunidade. Desse modo, o discurso é fruto das experiências que o indivíduo possui com a sociedade em que se relaciona. Logo, para realizar a análise de discursos, é necessário buscar meios para compreender o contexto em que o indivíduo é inserido e o que foi dito, pois, por intermédio do uso da linguagem, ele expõe seus pontos de vistas e ideais.

Conforme Orlandi (2012, p. 73), “o discurso não é um conjunto de texto, é uma prática. Para encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção”. Assim, analisar o discurso implica em considerar as condições de produção que produziram tal discurso.

De acordo com Brandão (2009, p. 6),



As condições de produção podem ser definidas como um conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando.

Dessa forma, ao levar em conta o discurso, cabe entender o momento histórico, por quem e para quem o discurso foi produzido, entre outras situações, pois, dessa forma, pode-se considerar que o discurso produz sentidos que expressam as posições ideológicas do grupo ao qual o indivíduo está inserido.

Segundo Orlandi (2006, p. 17), as condições de produção envolvem os sujeitos e a situação em que ocorreu o discurso. A situação se dá pelo sentido lato e estrito. O sentido lato é mais amplo, pois compreende o contexto sócio-histórico e ideológico em que se estabelece o dizer. Já o sentido estrito inclui as circunstâncias de enunciação, o contexto imediato em que o discurso é produzido. Contudo, a autora expõe que ambos os conceitos não podem ser desassociados, uma vez que funcionam concomitantemente.

Além disso, o sujeito tem um papel primordial nas construções significativas, visto que é pela posição ocupada pelo sujeito que se dão as relações de interlocução entre sujeito autor e sujeito discursivo. Devido a isso, “o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante.” (ORLANDI, 2012, p. 74)

De acordo com Orlandi (2006, p. 17),

O sujeito da Análise do Discurso, não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isso significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto, não há um sujeito físico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva.

Portanto, a Análise do Discurso nos ajuda a pensar as produções de sentido que cada texto apresenta e, assim, buscar entender os seus significados mediante as posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Por esse viés, segundo Orlandi (2012, p. 77), “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que empregam”, o que significa dizer que o sentido será expresso mediante as formações ideológicas e discursivas depositadas pelos sujeitos:

A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina “o que pode e

deve ser dito” pelo falante a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica que ele ocupa. (BRANDÃO, 2009, p. 7)

Dessa forma, os discursos contidos nos textos apresentam formação discursivas, atendendo as posições que o sujeito que o produziu está inserido, por isso as palavras podem desempenhar sentidos diferentes em cada contexto empregado.

Por essa perspectiva, percebemos que, ao longo do tempo, ou até mesmo diante de contextos sociais e ideológicos dessemelhantes, é possível perceber deslocamentos de sentido na constituição dos discursos. Eles podem expressar um mesmo sentido e um distanciamento do que foi dito anteriormente. Por esse motivo, de acordo com Orlandi (1999, p. 37), “nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem os discursos, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico na história”. Esse contínuo movimento de sentidos se dá pela tensão entre a paráfrase e a polissemia, que acontece entre a memória que se mantém e os deslocamentos de sentidos nos discursos expressos.

Segundo Orlandi (1999, p. 36),

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim retorno aos mesmos espaços do dizer. [...] Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação.

Nessa perspectiva, a produção dos dizeres não surge de algo isolado, pois deriva do já-dito em outros momentos e que ganha novos sentidos, por intermédio das relações existentes em outro momento. Em conformidade com essas ideias, Orlandi (2012, p. 113) enfatiza “a importância de se ter em conta a polissemia, pois é a possibilidade de múltiplos sentidos para a mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer. No entanto, não se deve desconhecer a força do mesmo, da paráfrase, na linguagem.”

Ainda de acordo com Orlandi (1999, p. 33), todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: constituição e formulação. Assim, sabemos que alguns textos acabam fazendo parte da formação da memória discursiva.

Orlandi (1999) afirma que

A memória é tratada como interdiscurso que é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É o que podemos chamar de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 1999, p. 31)

Portanto, ao considerarmos a leitura discursiva, nos damos conta dos vários processos que interferem na construção da linguagem e nos sentidos. Dessa forma, Brandão (2012, p. 11) afirma que “a linguagem é um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são históricos sociais”.

Por esse ponto de vista, pensar numa proposta discursiva implica refletir, entre outras coisas, sobre os discursos que perpassam os textos que temos em circulação no contexto social e pode contribuir com uma formação leitora que promova um olhar mais crítico frente aos padrões impostos socialmente.

Desse modo, apresentar uma proposta que converse com os contos de fadas tradicionais por meio de textos atuais em circulação nos permite perceber os deslocamentos de sentidos para a imagem da mulher. Explicitar tais deslocamentos pode significar aos alunos visualizar novas posturas possíveis para a mulher, assim como favorecer um olhar mais atento às leituras que realizam. Por isso, entendemos que a leitura discursiva pode proporcionar interpretações mais atentas para os deslocamentos de sentido presentes nos textos e que se fazem imprescindíveis para uma formação leitora com mais criticidade.

Por fim, atendendo ao contexto teórico apresentado neste capítulo, buscamos contemplar, em nossa proposta, a leitura na perspectiva interacionista e discursiva. Para isso, trabalhamos com as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) e os conceitos de paráfrase e polissemia, bem como as condições de produção expostas por Orlandi (1999; 2012) e Brandão (2009; 2012).

## **2 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Este capítulo contém o percurso metodológico que permeia a proposta de intervenção didático-pedagógica. Para tanto, apresentamos o desenvolvido na caracterização da pesquisa, do contexto, dos participantes, da escolha da turma e temática, da apresentação teórica e dos procedimentos metodológicos da proposta. Após a disposição de todo o percurso metodológico, apresentamos as atividades que foram elaboradas e aplicadas durante a implementação.

### **2.1 Percurso metodológico**

Esta produção tem como objetivo elaborar, aplicar e analisar uma proposta didático-pedagógica de leitura de contos de fadas que discursivizam sobre a imagem da mulher, para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no interior do estado do Paraná.

Discorreremos, a seguir, a metodologia de nossa pesquisa. Para tanto, apresentaremos sobre a natureza em que a pesquisa se pauta, bem como informações sobre os participantes da pesquisa, as justificativas das escolhas empreendidas, o contexto teórico e a descrição dos procedimentos metodológicos.

### **2.2 Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, com aporte teórico na perspectiva interacionista e discursiva de leitura. Apresentamos metodologicamente como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa e de cunho interpretativista.

Dessa forma, aliados ao interesse de desenvolver uma pesquisa que se preocupasse com o envolvimento dos sujeitos com a prática da leitura, nos propomos a realizar uma pesquisa de natureza qualitativa.

Devido a isso, procuramos, durante a aplicação da proposta, registrar diariamente as reflexões levantadas pelos participantes, suas considerações e dúvidas, bem como nossas impressões, a fim de que pudéssemos analisar posteriormente esses dados. Por isso, após o momento de aplicação, buscamos entender as conexões realizadas entre a temática e as teorias de leitura empregadas.

Nesse sentido, como nossa inquietação enquanto professor/pesquisador relacionava-se

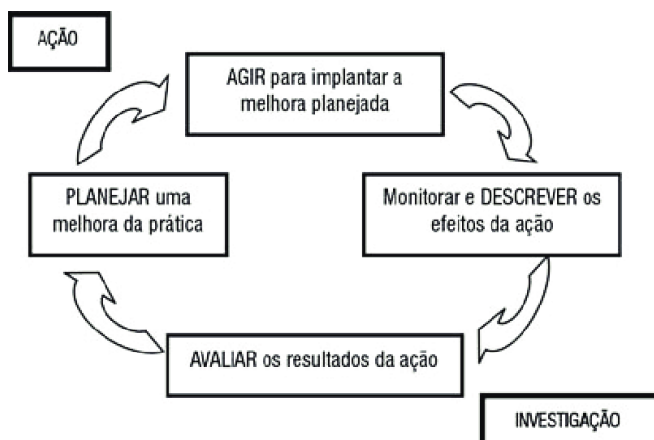
a perceber maneiras mais eficazes de melhorar a nossa prática e, também, formas de aliar a teoria e a aprendizagem dos alunos, nos propomos a realizar uma pesquisa-ação:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

Com efeito, a pesquisa-ação se constitui de uma sistemática que permite adentrar nas relações da sala de aula, conferindo aos sujeitos a produção compartilhada dos conhecimentos, de forma que, entre a teoria e a prática, aconteça o repensar e o aprimoramento das ações. De acordo com Franco (2005, p. 6), a pesquisa-ação “[...] pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; entre pesquisador e pesquisado”.

Por essa perspectiva, o professor/pesquisador recebe amplos papéis, haja vista que, ao mesmo tempo em que pesquisa, também participa, elabora, aplica, analisa e ressignifica. “Portanto, a grande questão que se coloca é a da necessária interpretação de papéis: como passar de pesquisador a participante, continuando a ser propriamente pesquisador; ou como passar de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor? (FRANCO, 2005, p. 492).

Por essa consideração, compreendemos que a pesquisa-ação é um constante movimento de pensar, implementar, analisar e ressignificar as ações. Nesse sentido, de acordo com Tripp (2005, p. 446), “se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Por isso, o autor apresenta um quadro que demonstra, em quatro fases, o ciclo básico da pesquisa-ação.



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Portanto, a pesquisa-ação se constitui como processo contínuo de revisar a própria prática, o que, portanto, confere ao pesquisador um ganho muito relevante, uma vez que a ação e a investigação trabalham aliadas e, por isso, se tem a oportunidade de olhar mais de perto para a prática.

### **2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa**

A escola em que se deu a implementação da pesquisa está situada em uma região periférica da cidade de Ivaiporã, no interior do estado do Paraná. A instituição de ensino atende 351 alunos, distribuídos em 17 turmas de Educação Infantil IV e V, e Ensino Fundamental I, com a faixa etária de 4 a 12 anos.

Com relação ao espaço físico da escola, podemos mencionar que está instalada em um prédio antigo que, ao longo dos anos, sofreu modificações, mas ainda apresenta alguns problemas, como sala mal ventiladas, problemas na instalação elétrica, etc. Possui dez salas de aula, uma sala dos professores pequena, secretaria, cozinha, lavanderia, sala para depósito de materiais escolares e pátio coberto. O pátio conta com mesas para alimentação e dá acesso às salas de aulas e aos banheiros, sendo dois adaptados para deficiente físico.

A escola não possui biblioteca, parque, quadra desportiva nem laboratório de informática. Nas salas de recurso e classe especial, há quatro computadores em cada, que são de uso dos alunos matriculados nessas turmas, não podendo os demais utilizá-los. Na sala dos professores, não possui computador, cabendo aos docentes levarem seus próprios aparelhos para as pesquisas e elaboração das aulas. Na secretaria, há três computadores, destinados às duas coordenadoras e à secretária. Há ainda um *notebook*, para uso da diretora ou das coordenadoras, conforme a necessidade.

Além disso, a escola conta com dois aparelhos de datashow para uso das atividades pedagógicas da escola, que são utilizados pelos professores, por meio de agendamento prévio. As salas de aula possuem carteiras diferenciadas, conforme a idade dos estudantes, e dois armários, que servem para guardar os materiais dos alunos do período matutino e vespertino. Também possui um pequeno acervo de livros oriundos do programa Alfabetização na Idade Certa e distribuído para escolas de Ensino Fundamental I pelo FNDE.

Quanto aos recursos humanos da instituição, durante o período da aplicação, havia 16 professores, distribuídos entre as turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, sala de recursos, classe especial, além de professores que cobrem hora atividade do professor regente (ministram aulas de história e geografia). Havia também uma estagiária, que atendia dois alunos

autistas em seus respectivos horários e turmas, duas coordenadoras, uma diretora, uma secretária, duas cozinheiras e quatro auxiliares de serviços gerais.

A escola procura promover uma relação próxima com a comunidade escolar. Dessa forma, realiza, no decorrer do ano letivo, pelo menos quatro reuniões. A primeira, geralmente, é destinada à apresentação da proposta pedagógica da escola, a fim de que os pais e responsáveis tomem consciência de como a escola trabalha, para que possam acompanhar os filhos durante o ano letivo. Também são realizadas três reuniões que tratam especificamente do desenvolvimento escolar dos alunos, em que são especificadas questões gerais abordadas pela diretora e pelas coordenadoras, bem como questões específicas de cada aluno, conversadas individualmente com o professor.

Além disso, a escola realiza um trabalho individualizado com as famílias quanto à evasão escolar e às dificuldades levantadas acerca do ensino e aprendizagem. A comunidade escolar, de maneira geral, se mostra participativa frente às atividades realizadas pela escola, como também no acompanhamento das atividades dos alunos.

A escola está localizada em um bairro periférico da cidade de Ivaiporã, em que as famílias, de forma geral, são de classe média baixa. A região de Ivaiporã é essencialmente agrícola, não possuindo indústrias e, por isso, os pais e responsáveis, na maioria dos casos, são trabalhadores do comércio local, da agricultura e da construção civil.

É importante ressaltar que a escola, somada ao envolvimento da comunidade escolar e comprometimento dos profissionais que ali estão, tem desenvolvido uma proposta de ensino que vem proporcionando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Nas duas últimas provas realizadas para medir o índice do IBEB, a escola alcançou um avanço de 6.1, que era a nota referente a 2015, e passou para 6.3 no ano de 2019. Dessa forma, notamos uma procura bastante expressiva por vagas pela comunidade, o que resultou na abertura de mais uma turma de 1º ano para o ano de 2020. Além disso, todas as turmas estão muito próximas da quantidade de alunos estabelecida pela Secretaria de Educação.

A implementação da pesquisa foi realizada com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental no período vespertino. A turma contava, no momento da aplicação, com 24 alunos, dos quais eram 14 meninos e dez meninas. Dos 24 alunos, 17 aceitaram ter suas respostas utilizadas para a pesquisa. A maior parte da turma tinha a faixa etária entre oito e nove anos, mas dois alunos estavam fora de idade da série, com 10 e 11 anos.

A turma, de forma geral, possui um perfil bastante ativo frente às atividades, visto que os alunos são extremamente comunicativos e participam de maneira expressiva, principalmente pela oralidade. Entretanto, esse perfil demanda do professor a mesma intensidade para mediar

as necessidades suscitadas. Os alunos também apresentavam um perfil leitor, pois gostavam de ler livros de contos, lendas, fábulas e poesias que estavam disponíveis na sala. Para casa, eram disponibilizados gibis da Turma da Mônica, que eram lidos com bastante afinco.

Em conversas informais com os alunos e as famílias, constatamos que poucos alunos possuíam acesso a livros em suas casas, provavelmente devido às condições financeiras. Outro quesito preponderante é quanto à escolarização dos pais e responsáveis, pois, embora todos fossem alfabetizados, muitos não tinham concluído o ensino médio.

Em termos de aprendizagem, a turma também apresentava bons resultados, possuíam bom rendimento na realização das atividades de sala e tarefas de casa, bem como uma boa apreensão dos conteúdos trabalhados. Contudo, como a sala não é homogênea, havia três alunos que precisavam de mais atenção quanto a esse ponto.

Desses três alunos, dois eram matriculados na sala de recurso em contraturno. Lá realizavam um acompanhamento mais específico quanto às dificuldades de leitura, escrita e as operações básicas de matemática. Dos três alunos, esses dois eram repetentes devido às dificuldades apresentadas nos anos anteriores, mas, durante o ano, obtiveram avanços e, por isso, foram aprovados no final do ano letivo. Inclusive, durante a aplicação da proposta, constatamos que esses dois alunos conseguiram realizar as atividades de forma satisfatória, participando das previsões de forma ativa.

Além dos dois alunos que mencionamos, ainda tínhamos um terceiro aluno que apresentava dificuldades, embora tivesse o acompanhamento em contraturno e um atendimento mais individualizado em sala de aula, esteve muito faltoso no decorrer do ano, o que agravou a sua situação. Além disso, possuía um perfil bastante introvertido, o que também impossibilitava no avanço de suas atividades. Essas situações resultaram em sua reprovação ao final do ano letivo. Para os termos da pesquisa, embora o aluno tenha realizado as atividades propostas durante a aplicação, não foi autorizado pela família para divulgação dos dados.

Ademais, concluímos que a turma é bastante receptiva e interativa e, embora apresente alunos com algumas defasagens, possuem um bom desenvolvimento no campo intelectual.

## **2.4 Caracterização da escolha da turma e da temática**

Ao frequentar o espaço escolar, interagir com os alunos, relacionar-se com os processos que envolvem o ensino e aprendizagem, assim como, as dificuldades encontradas, nos impactou algumas inquietações ao longo dos anos.

A primeira delas vem de encontro a inúmeros relatos e indicações com relação à leitura,



ferramenta importante para interagir socialmente, mas que nos suscita grande preocupação quanto à capacidade leitora dos alunos, visto que nos deparamos com muitos deles com dificuldade. Dessa forma, percebemos que tal dificuldade impede esses alunos a chegarem à compreensão, um processo que não acontece somente no Ensino Fundamental I, mas nos vários âmbitos da educação básica. Essa inquietude sempre nos trouxe o interesse em desenvolver uma pesquisa que oportunizasse o desenvolvimento de leitores mais competentes.

Essa preocupação nos permitiu questionar sobre a etapa de escolarização em que estávamos atuando, o Ensino Fundamental I. Nessa etapa da educação básica, sobretudo, nos três primeiros anos, existe uma preocupação muito grande com relação à efetivação do processo de alfabetização e, conseqüentemente, à capacidade de leitura dos alunos. Sabemos que estar alfabetizado significa decifrar o código escrito, todavia ler empreende outras habilidades. Dessa forma, constatamos que, no 3º ano, a capacidade de ler autonomamente precisa ser ampliada, diferentemente dos anos anteriores, em que os alunos ainda estão efetivando a alfabetização.

Além disso, percebemos que, nesse ano da escolarização, os alunos ainda eram muito dependentes do professor quanto à leitura. Por isso, concluímos que seria muito importante que os discentes ampliassem a sua capacidade leitora, para possuírem maior autonomia e serem leitores mais competentes. Julgamos também que, com o desenvolvimento da habilidade de leitura, isso resultaria posteriormente na melhora de outras competências, como a escrita. Dessa forma, optamos em focar apenas a proposta de leitura.

Embora compreendêssemos que os alunos não possuíam grande experiência com a leitura, imaginamos que provavelmente já haviam lido ou ao menos assistido a uma releitura dos contos de fadas, pois é um gênero discursivo bastante direcionado para as crianças.

Pensar sobre os contos de fadas enquanto gênero discursivo que poderia compor os textos da proposta nos fez despertar para outra inquietação, porém sobre o contexto social. É comum vermos divulgados, nos noticiários, os casos de violência domésticas ou ainda relatos de mulheres que sofreram com relações abusivas, além, é claro, de tantas situações que estão ligadas às práticas machistas, ainda muito enraizadas em nossa sociedade.

Nesse sentido, constatamos que, nos contos de fadas tradicionais, a imagem que era atribuída à mulher tinha uma relação muito próxima com outros contextos sócio-históricos em que as mulheres precisavam se manter submissas para serem consideradas pela sociedade. Entretanto, essa posição de submissão ocupada pelas mulheres nos contos de fadas já não se aplica ao contexto atual, ainda que exista uma tendência conservadora que ressalte esse comportamento. Dessa forma, sentimos a necessidade de trabalharmos com textos que possibilitassem a desconstrução dessa imagem de submissão da mulher nos contos de fadas,

para que os alunos pudessem compor as suas histórias de leituras com uma visão emancipatória às mulheres.

## **2.5 Caracterização teórica da elaboração da proposta didático-pedagógica**

A proposta didática foi elaborada para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. É composta de textos que discursivizam sobre a imagem da mulher e que empreendem releituras dos contos de fadas tradicionais. Tais textos proporcionam reflexões sobre postura que a mulher vem assumindo nesse momento histórico, cuja conduta não condiz com os contos de fadas tradicionais, por conta das transformações sociais que vem ocorrendo. Dessa forma, os textos apresentam deslocamentos de sentido que esperamos que os alunos percebam ao longo da proposta.

Para tanto, empregamos, na proposta, a leitura sob a perspectiva cognitivista e a perspectiva discursiva, por percebemos que os textos possuem discursos que não são neutros e refletem uma visão social. Além disso, entendemos que, nesse momento da escolarização, é necessário ensinar estratégias de leitura, para que os alunos consigam atingir uma leitura mais autônoma.

Nesse sentido, os textos selecionados para a proposta trabalham com concepções que condizem com a atual postura para a figura feminina, que, em muitas situações, é mais questionadora e não se condiciona tão fortemente à figura masculina. Contudo, ao realizar a leitura de tais textos, retomamos outros discursos presentes na memória discursiva de um outro momento histórico. Nesse momento, as mulheres ainda estavam envoltas em uma visão de submissão em relação aos homens o que pode ser percebido nos contos de fadas tradicionais. Por esse ponto de vista, a proposta procurou delinear as condições em que esses discursos foram produzidos, ou seja, as condições de produção, que são um conceito fundamental para a Análise do Discurso.

De acordo Brandão (2009, p. 6), as condições de produção podem ser definidas

[...] como o conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando procuramos entender o sentido de um discurso.

Assim, ancorados no conceito, procuremos proporcionar, por meio da proposta, a reflexão sobre o contexto no qual os discursos foram sendo constituídos.

Também foram empregadas na proposta, por intermédio das atividades desenvolvidas, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), já que, nessa etapa da escolarização, os alunos precisam de uma intervenção maior do professor, para que possam atingir um nível de leitura mais eficiente. Devido a isso, buscamos favorecer situações que estimulem a compreensão dos textos lidos na proposta, assim como, para a leitura de outros textos. Desse modo, esperamos que as atividades e o percurso desenvolvido contribuam com uma formação leitora mais autônoma e ativa, visto que, de acordo com Solé (1998, p. 115), “o papel das estratégias é proporcionar ao leitor se situar na leitura e assumir um papel ativo perante a ela”.

Para isso, Solé (1998) propõe, para uma boa compreensão leitora, o uso de estratégias de leitura, divididas em três etapas: antes da leitura, que ressalta a ideia de que a leitura começa antes mesmo de se ler o texto; durante a leitura, que é o momento em que o leitor realiza a maior parte da atividade compreensiva, e depois da leitura, etapa que oportuniza a continuidade da compreensão leitora, propiciando que o leitor se torne, de fato, ativo em suas leituras.

## **2.6 Caracterização do procedimento metodológico**

Deste modo, além das perspectivas teóricas utilizadas, também buscamos desenvolver uma proposta que ficou organizada em quatro oficinas, nas quais utilizamos sete textos. Os textos permitem questionar a imagem de submissão das mulheres nos contos de fadas tradicionais, assim como promover reflexões sobre a sua postura na condição atual. Dessa forma, a proposta tem a intenção de promover uma interação com os alunos, que, ao longo das oficinas, poderão refletir sobre a temática.

Nas oficinas, as atividades receberam títulos de acordo com cada momento da proposta, condizentes com os objetivos. Ficaram organizadas nesta sequência: *motivando a leitura, lembrando, refletindo sobre a temática, comparando os textos, explorando novos sentidos e concluindo a reflexão*. Dessa forma, a leitura foi dividida de acordo com as estratégias de leitura da Solé: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. As atividades de depois da leitura foram dispostas em compreendendo o texto e pensando sobre o texto. Na etapa intitulada compreendendo o texto, as perguntas retomam informações presentes no texto, já na etapa pensando sobre o texto, relacionam as informações e as problemáticas presentes no texto com as suas vivências.

Isto posto, apresentamos a contextualização didático-metodológica de cada oficina, bem como o conteúdo, os objetivos e um breve relato de como esperamos aplicar a proposta.

## OFICINA 1

A oficina 1 foi organizada com o intuito de motivar os alunos para temática trabalhada, a imagem da mulher nos contos de fadas tradicionais, assim como, para levantar conhecimentos prévios sobre o tema, propor reflexões e diagnosticar quais informações possuem sobre os contos de fadas tradicionais. Nessa medida, entendemos como é importante pensar sobre os contextos que produziram tal discurso sobre a mulher, já que, segundo Orlandi (1999, p. 30), (...) as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

Para isso, foi utilizado, nesta oficina, o filme da Disney *Valente*, como uma forma de promover uma motivação inicial para inserirmos outras discussões.

### 1. Práticas de linguagem

- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).

### 2. Objetivos

- Favorecer, por intermédio da temática exposta no filme *Valente*, a reflexão sobre imagem da mulher nos contos de fadas tradicionais.
- Discutir sobre as cobranças sociais impostas às princesas.
- Suscitar, por intermédio dos questionamentos sobre contos de fadas tradicionais, os conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo.

### 3. Duração: 6 horas/aulas

### 4. Encaminhamentos didático-metodológicos

Para motivar o início das discussões, os alunos assistirão ao filme *Valente*. Após o filme, realizarão, por meio de atividades de leitura, discussões acerca de situações levantadas na história.

Nesta etapa, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre as cobranças sociais realizadas à princesa, além de perceberem as resistências oferecidas pelas quebras de padrões impostas socialmente. Outro ponto evidenciado no filme é a diferença de cobranças sociais

entre meninas e meninos.

Após as reflexões iniciais sobre o filme, serão aplicados os questionamentos sobre os contos de fadas tradicionais, a fim de perceberem os conhecimentos que possuem sobre esse gênero discursivo.

## OFICINA 2

A segunda oficina foi pensada para apresentar uma outra apreciação sobre os contos de fadas tradicionais, situações desconfortáveis vivenciadas pelas princesas, mas que passaram despercebidas nas histórias. Por intermédio do livro *A revolta das princesas*, que se expõe esses fatos, serão oportunizadas algumas atividades que levantam questionamentos sobre essas situações. Para tanto, utilizaremos, a partir desse livro, as estratégias de leitura de Solé (1994), que propõe, para uma boa compreensão leitora, o uso de estratégias de leitura, divididas em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

### 1. Práticas de linguagem

- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).

### 2. Objetivos

- Oportunizar a discussão sobre novas interpretações sobre os contos de fadas tradicionais.
- Favorecer, por meio das estratégias de Leitura propostas por Solé, a compreensão do livro.
- Refletir sobre a mudança de postura da mulher nos contos de fadas.

### 3. Duração: 4 horas/aulas

### 5. Encaminhamentos didático-metodológicos

Para o início das discussões, apresentamos a capa do livro *A revolta das princesas* de Lisbeth Renardy e Celine Lamour-Crochet<sup>1</sup> por meio de datashow e do contato com o livro

---

<sup>1</sup>Indicação de leitura pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/biblioteca/biblioteca/sugestoes-de-leitura/item/11050-a-revolta-das-princesas>. Acesso em: 16 jun. 2020.

físico, para motivá-los a estabelecerem previsões sobre o título e a imagem. O livro também ficará exposto na sala de aula para que cada aluno possa folhear e observar as imagens. Além do título, questionaremos sobre as princesas dispostas na capa, explorando a estratégia de antes da leitura.

A partir das previsões sobre a capa, iniciaremos a leitura compartilhada do livro. A leitura compartilhada é uma estratégia realizada durante a leitura que promove uma interação entre o texto e os conhecimentos que os leitores apresentam, bem como para definir previsões sobre o texto.

Após a leitura compartilhada, será solicitada a realização de atividades de compreensão do texto (depois da leitura).

### OFICINA 3

Nesta oficina, procuramos dispor releituras do conto de fadas tradicional *A princesa e o sapo*, posto que, no texto estudado anteriormente, não é apresentado nenhum questionamento sobre essa história, no entanto, ao analisarmos as novas interpretações, percebemos outras versões. Foram selecionadas três releituras que trabalham com o equívoco como efeito de sentido, justamente para favorecer que os alunos vislumbrem outros finais possíveis para o texto e esperamos que essas releituras contribuam para a desconstrução dos padrões pré-estabelecidos, como finais felizes apresentados nos contos tradicionais.

#### 1. Práticas de linguagem

- Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma).

#### 2. Objetivos

- Favorecer, por intermédio das releituras do conto tradicional *A princesa e o sapo*, a reflexão sobre as diferentes posturas das princesas nas histórias lidas.
- Proporcionar a percepção dos deslocamentos de sentidos presentes nas versões lidas do conto *A princesa e o sapo*.

#### 3. Duração: 8 horas/aulas

#### 4. Encaminhamentos didático-metodológicos

Inicialmente motivaremos os alunos a desenvolverem conhecimentos prévios sobre os textos a serem trabalhados. Para tanto, passaremos dois vídeos para se familiarizarem com o texto. O primeiro vídeo a que assistirão será *O príncipe Sapo*<sup>2</sup>, que permitirá aos alunos recordarem o conto tradicional.

Posteriormente, entregaremos aos alunos o recorte do filme *A princesa e o sapo*<sup>3</sup> da Disney. O recorte traz uma quebra de expectativa, se comparada ao conto tradicional, mas utilizaremos propositalmente, visto que os textos seguintes dispostos na proposta também apresentam ruptura na expectativa. Assim, com o recorte, exploraremos a quebra de expectativa apresentada em referência ao conto de fadas tradicional, utilizando atividades de leitura sobre o vídeo.

Na sequência, exporemos a história em quadrinhos, também intitulada *A princesa e o sapo*, do autor e ilustrador Ivan Zigg. Inicialmente apresentaremos atividades antes da leitura por meio o título da HQ, assim como o primeiro quadrinho que contém o título, e proporemos aos alunos a realização de previsões sobre a história. Após as previsões realizadas, apresentaremos cada quadrinho, a fim de estabelecer relação entre a leitura, a compreensão e as novas previsões. Ao finalizar essa etapa, os alunos realizarão as atividades de depois da leitura nos tópicos de compreensão e interpretação do texto.

Por fim, os alunos analisarão o conto *A Princesa e a Rã*<sup>4</sup> de Luís Fernando Veríssimo. Com o conto, também serão utilizadas as etapas de leitura de Solé (1998) e, por isso, iniciaremos a leitura pelo título, para estabelecer as previsões sobre o texto. Em seguida, realizaremos a leitura compartilhada, fazendo pausas em cada momento da história, para que os alunos se manifestem e estabeleçam opiniões e novas previsões. Ao final da leitura, apresentaremos atividades para esse texto, nos tópicos compreendendo o texto e pensando sobre o texto.

#### OFICINA 4

A última oficina apresenta um conto de fadas moderno *A Princesa Sabichona* de Babette Colle, que traz uma princesa que foge ao estereótipo exposto nos contos de fadas tradicionais.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Vucg-0Dnlw>. Acesso em: 25 fev. 2020.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P1P6ll0j5l4>. Acesso em: 16 nov. 2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://cadernodetorresport.blogspot.com/2013/03/a-princesa-e-ra-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

Essa história também expressa o equívoco como efeito de sentido, além de fazer uma intertextualidade ao conto de fadas tradicional A princesa e o sapo. Dessa forma, com a escolha, esperamos que os alunos percebam novas posturas possíveis para as princesas. Para tanto, utilizaremos as estratégias de leitura de Solé, com o intuito de potencializar o entendimento para cada parte do texto.

### 1. Práticas de linguagem

- Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma).

### 2. Objetivos

- Favorecer aos alunos novas perspectivas sobre a figura ocupada pelas princesas nos contos de fadas.
- Oportunizar o reconhecimento de novos sentidos para os contos de fadas.
- Promover a reflexão sobre as posturas que as princesas/mulheres podem absorver na atualidade.

### 3. Duração: 6 horas/aulas

### 4. Encaminhamentos didático-metodológicos

Inicialmente apresentaremos, pelo datashow e pelo contato do livro físico, a capa do livro A Princesa Sabichona, da autora Babette Cole, para que os alunos estabeleçam as previsões sobre a capa e também o título da história. Logo após as previsões, iniciaremos a leitura compartilhada para que os alunos interajam com a leitura e possam perceber as características que a princesa apresentava, assim como a problemática da história. Em seguida, realizarão as atividades de depois da leitura.

Posteriormente, os alunos serão convidados a analisar uma animação de Shara Limone<sup>5</sup>, que compõe uma narrativa curta em forma de conto de fadas, na qual apresenta uma princesa

---

<sup>5</sup> Disponível em:

<https://m.facebook.com/SharaLimone/photos/a.1926520567563983/1944079792474727/?type=3&source=54>.  
Acesso em: 11 nov. 2020.



com postura autônoma e que não se condiciona a figura masculina para salvá-la. Tal texto foi pensando para finalizar a oficina, para que promova a conclusão da reflexão.

### 3 PROPOSTA DE LEITURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentamos as atividades aplicadas durante a implementação de proposta didático-pedagógica. Para melhor explorar as duas perspectivas de leitura utilizadas, interativa e discursiva, procuramos dividir a proposta em quatro oficinas, como mencionamos anteriormente. Cada oficina propõe momentos diferentes para o trabalho com os textos selecionados, a fim de favorecermos aos alunos a construção de uma linha reflexiva sobre a temática. Nesse sentido, as oficinas ficaram organizadas de acordo com cada momento elaborado e obedecendo a seguinte sequência:

- Oficina 1: *motivando a leitura e lembrando;*
- Oficina 2: *refletindo sobre a temática;*
- Oficina 3: *comparando os textos;*
- Oficina 4: *explorando novos sentidos e concluindo a reflexão.*

#### 3.1 Motivando a leitura

TEXTO 1- FILME *VALENTE* - DISNEY



COMPREENDENDO O TEXTO

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/personagens-de-valente-sao-melhores-que-a-historia-2hajknu0jwmbg92cm25yknkge/>. Acesso em: 25 out. 2019.

- 1) No início do filme, a Princesa Merida ganha de presente de seu pai um arco e flecha, mas o presente parece incomodar a mãe da garota. Por qual motivo a mãe da princesa pode ter ficado descontente com o presente de seu marido à princesa?
- 2) Por que a rainha tenta ensinar vários conceitos e normas de comportamento à princesa?
- 3) O que mais causa descontentamento à rainha Elinor e à princesa Merida? Por quê?
- 4) Diante da proposta de noivado, Merida julga a possibilidade como falta de liberdade: “Eu não quero que minha vida acabe, quero minha liberdade!”. O que ela possivelmente se refere à liberdade?
- 5) Quando Merida é vestida para a cerimônia de noivado, a rainha exclama: “Você está absolutamente linda!”. Mas a princesa gostou de suas vestes? Que reclamações ela realiza em relação a suas roupas?



#### PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1) Vocês acreditam que existem brinquedos/brincadeiras de meninos e brinquedos/brincadeiras de meninas?
- 2) Em vários momentos, a princesa Merida demonstra descontentamento com relação às cobranças feitas a ela (postura, deveres, responsabilidades, etc.) e faz comparação aos seus

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/personagens-de-valente-sao-melhores-que-a-historia-2hajknu0jwmbg92cm25yknkge/>. Acesso em: 25 out. 2019

irmãos, expondo que podem fazer o que quiserem. Vocês sentem diferença nas cobranças realizadas entre meninas e meninos? Se sim, quais?

- 3) Vocês acreditam que os pais se preocupam com o futuro de seus filhos? Eles fazem cobranças?
- 4) Você considera que a história teve um final feliz? Justifique.
- 5) Podemos comparar essa história aos contos de fadas tradicionais? (Bela adormecida, Cinderela, Rapunzel, entre outros.) O que houve de diferente nesta história? Comente.

### 3.2 Relembrando

#### CONTOS DE FADAS TRADICIONAIS



- 1) Vocês gostam de contos de fadas?
- 2) Alguém já leu contos de fadas para vocês?

<sup>8</sup> Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/contos-de-fadas-classicos/>. Acesso em: 25 out. 2019.

- 3) Vocês já leram contos de fadas?
- 4) Os contos de fadas contam que tipo de história?
- 5) As princesas sempre têm finais felizes nas histórias?
- 6) Como as princesas são? Descreva uma princesa.

Cabelos	
Roupas	
Sapatos	
Acessórios	
Comportamento	



- 7) Identifique quais as princesas e que contos de fadas representam?

1- Princesa: _____	2- Princesa: _____	3- Princesa: _____	4- Princesa: _____
Conto: _____ _____ _____	Conto: _____ _____ _____	Conto: _____ _____ _____	Conto: _____ _____ _____

<sup>9</sup> Disponível em: <http://columnazero.com/el-obturador-la-evolucion-de-las-princesas-disney/>. Acesso em: 25 out. 2019.



5- Princesa: _____ Conto: _____ _____ _____	6- Princesa: _____ Conto: _____ _____ _____	7- Princesa: _____ Conto: _____ _____ _____	8- Princesa: _____ Conto: _____ _____ _____
--	--	--	--

### 3.3 Refletindo sobre a temática

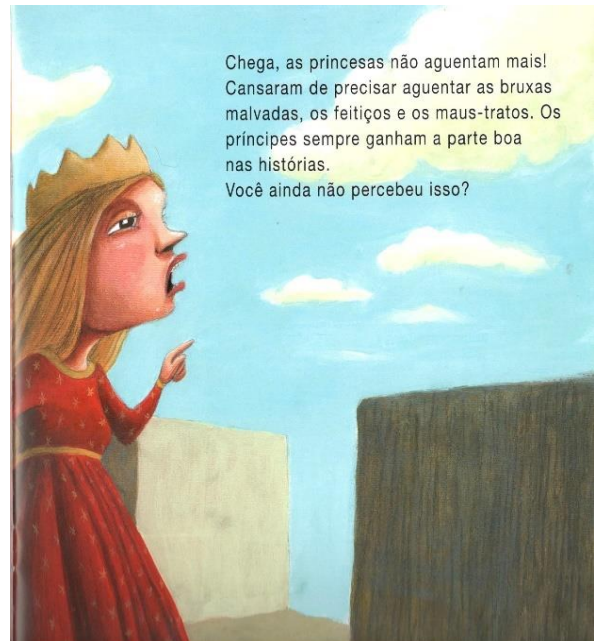
#### TEXTO 2: A REVOLTA DAS PRINCESAS



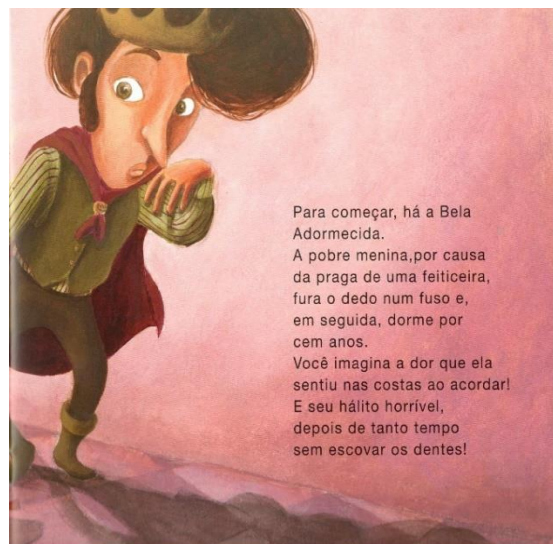
#### ANTES DA LEITURA

- 1) Que princesas o título do livro pode estar se referindo?
- 2) Vocês conhecem essas princesas? De onde vocês as conhecem?
- 3) Qual seria o motivo de as princesas estarem revoltadas? Vocês sugerem algum motivo?
- 4) Nos contos de fadas, as princesas eram revoltadas? Que tipo de comportamento elas tinham?
- 5) Será que as princesas fizeram alguma coisa? O que sugerem?

## DURANTE A LEITURA



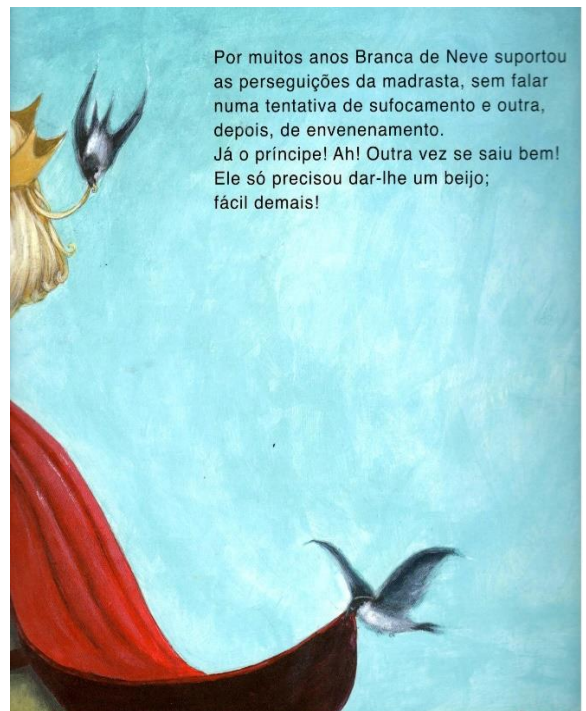
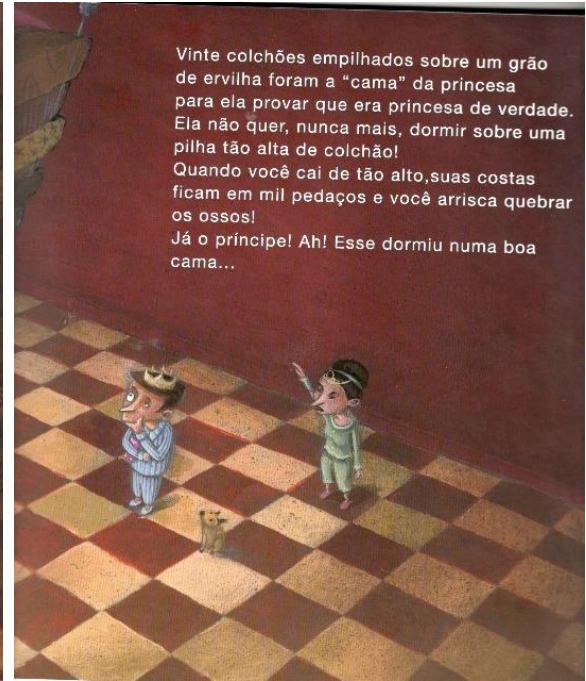
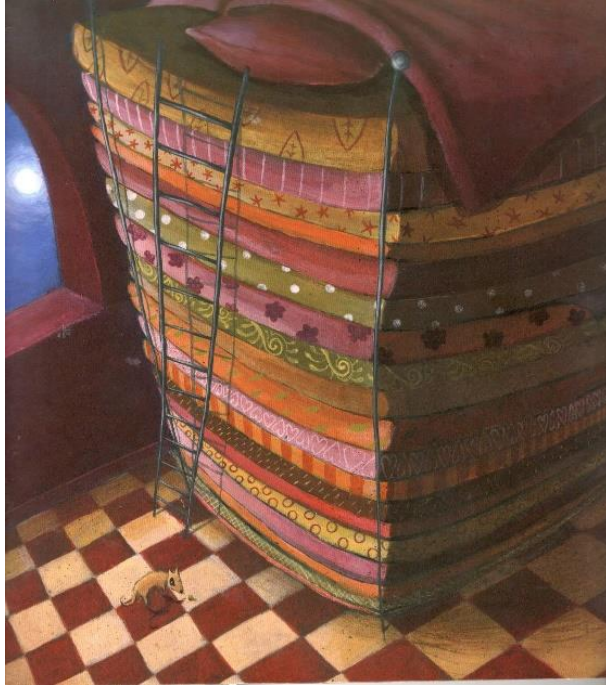
- 1) Vocês concordam que as princesas são mal tratadas nos contos de fada? E os príncipes, de fato ganham a melhor parte?
- 2) Vocês já haviam percebido que as princesas sofriam mais que os príncipes nos contos de fadas?



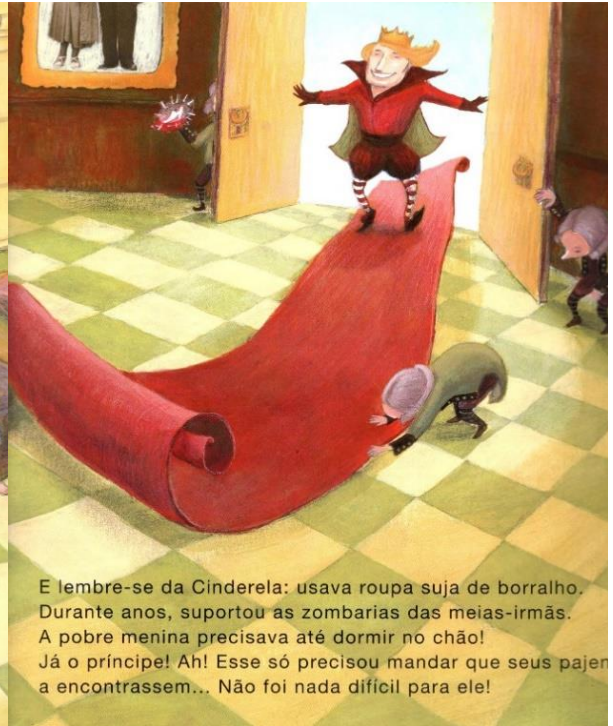
- 3) Vocês já haviam parado para pensar na dor nas costas que a Bela Adormecida sentiu? E hálito, depois de cem anos?
- 4) Realmente podemos considerar verdadeira essa afirmação?



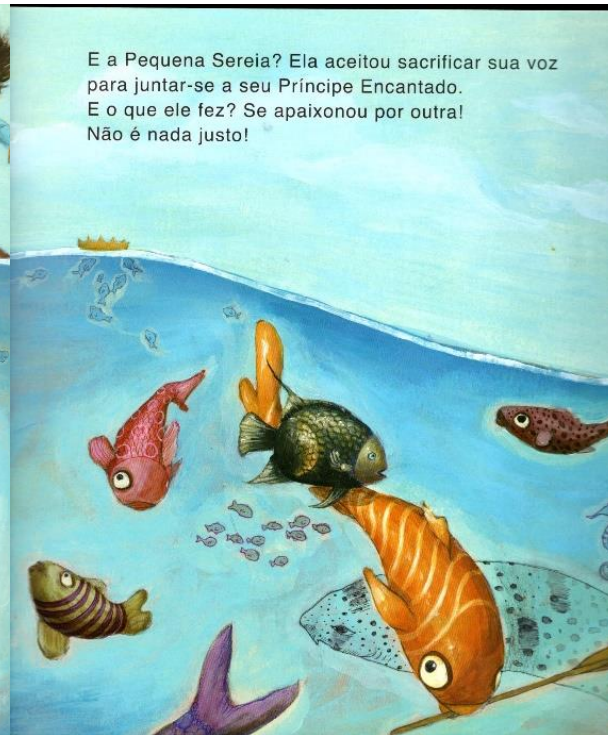
5) Será que outras princesas também possuem relatos das situações sofridas por elas em outros contos de fadas?





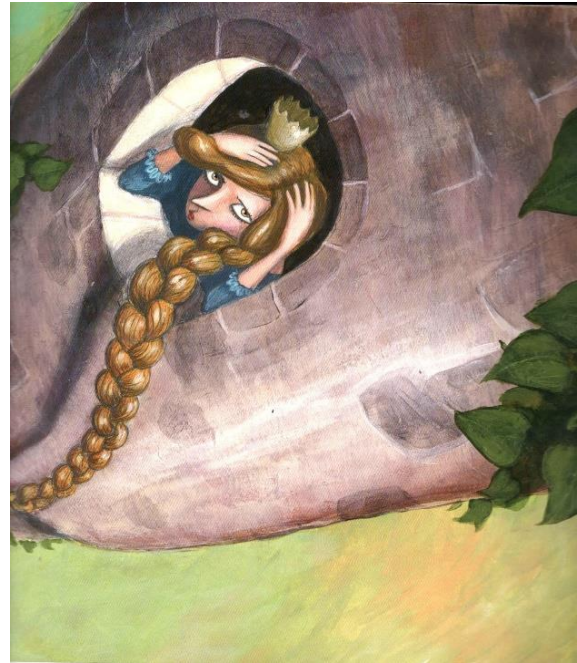
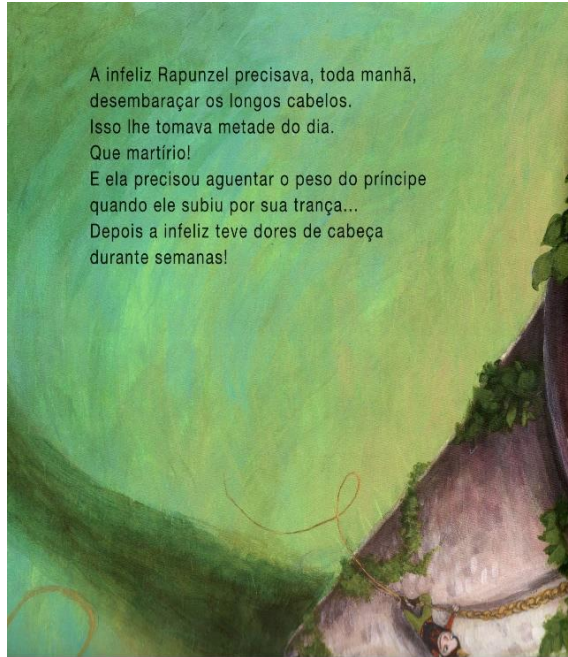


E lembre-se da Cinderela: usava roupa suja de borralho. Durante anos, suportou as zombarias das meias-irmãs. A pobre menina precisava até dormir no chão! Já o príncipe! Ah! Esse só precisou mandar que seus pajens a encontrassem... Não foi nada difícil para ele!

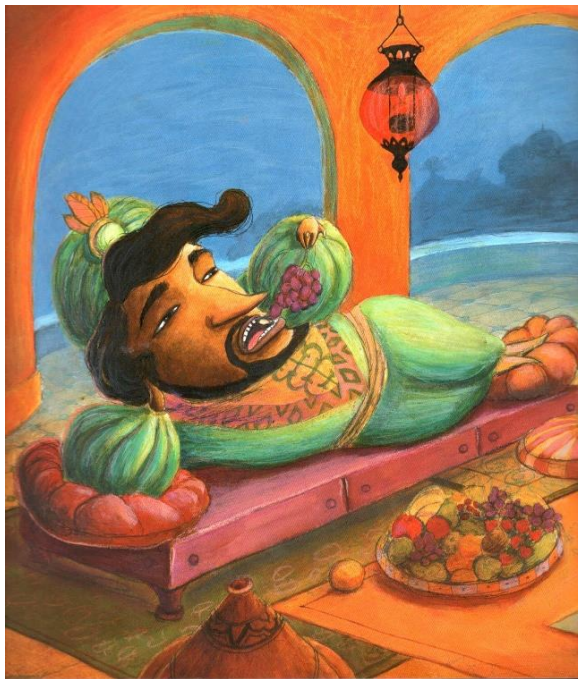


E a Pequena Sereia? Ela aceitou sacrificar sua voz para juntar-se a seu Príncipe Encantado. E o que ele fez? Se apaixonou por outra! Não é nada justo!

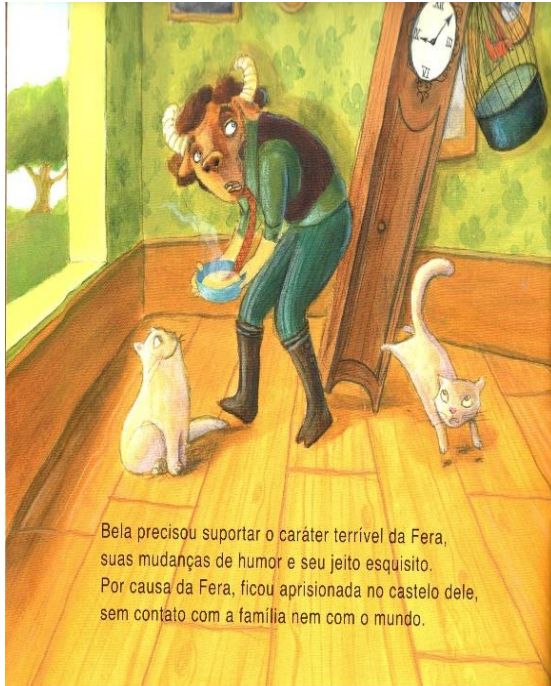




- 6) Já haviam pensado no tempo que a Rapunzel levava para pentear os cabelos?
- 7) E o peso do príncipe quando subia em suas tranças? Será esse o motivo de tantas dores de cabeça?

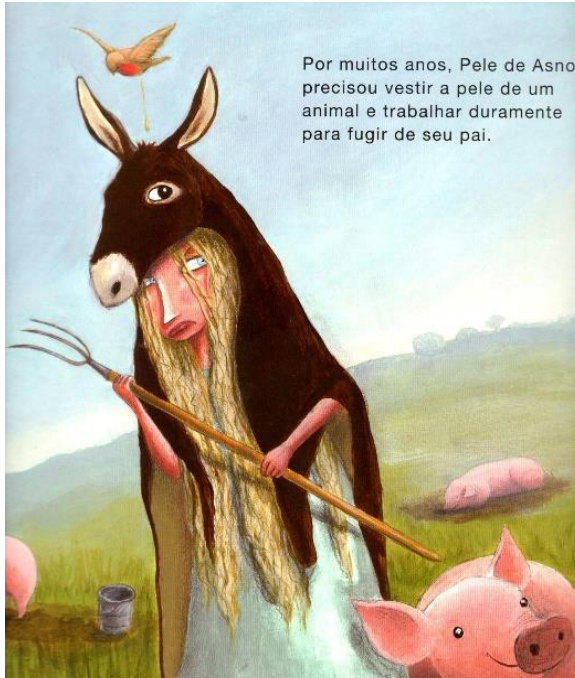




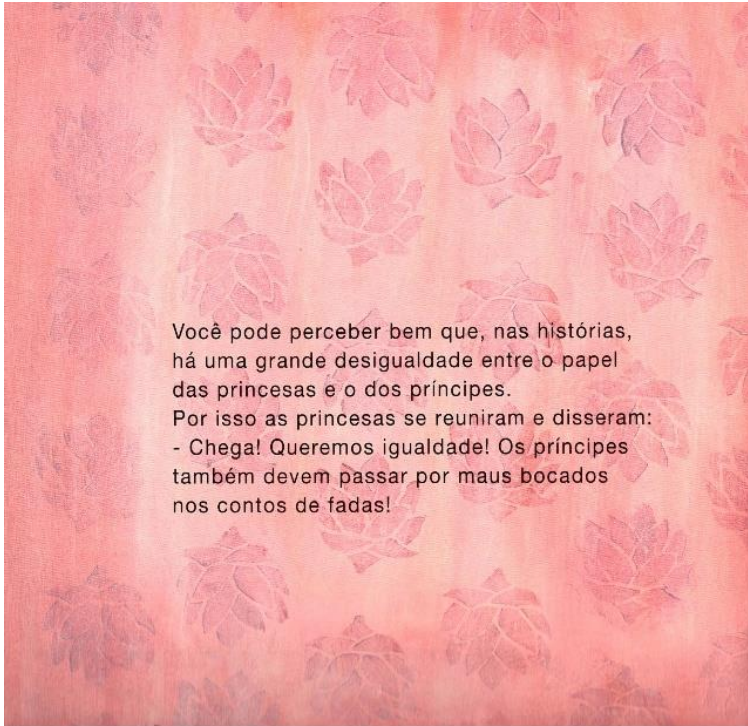


8) Vocês concordam que a Fera possuía caráter difícil, mudanças de humor, jeito esquisito?

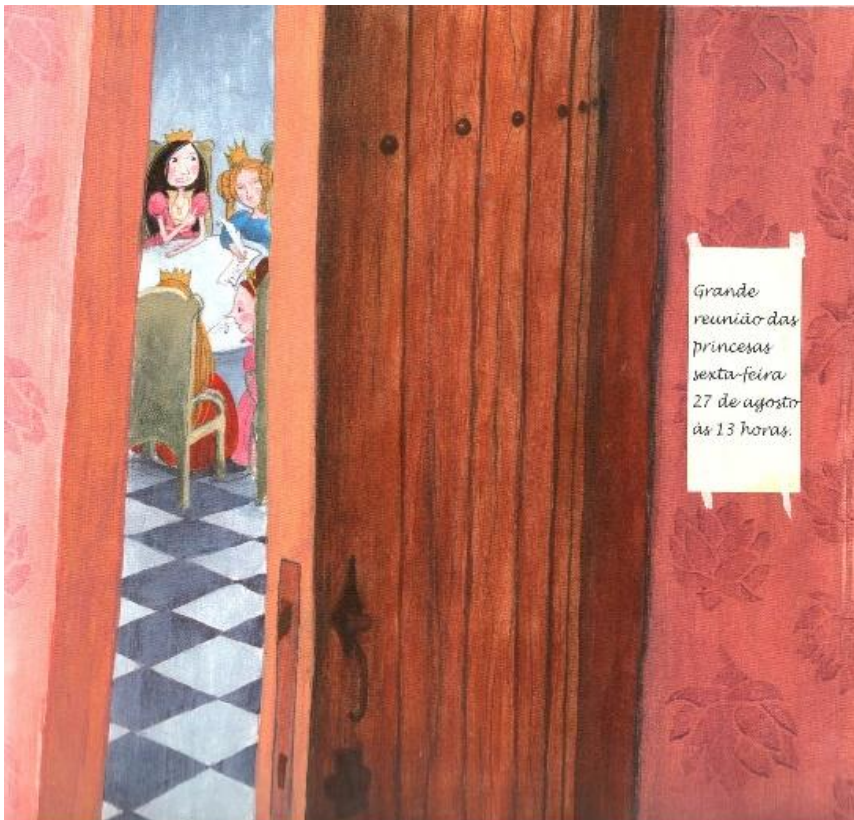
9) Por que a Fera proibia a Bela de ver seus familiares e ter contato com o mundo?



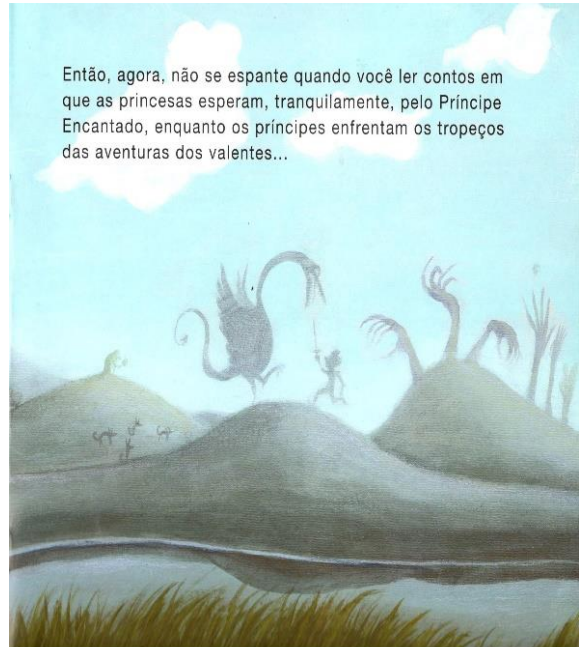




- 10) Vocês conseguiram perceber os motivos que levaram as princesas se revoltarem?
- 11) O que será que elas decidiram quando se reuniram?



- 12) O que as princesas parecem estar fazendo?
- 13) É possível reconhecer alguma princesa na imagem?
- 14) O que será que ficou decidido?



## DEPOIS DA LEITURA

### COMPREENDENDO O TEXTO

- 1) Você conhece as princesas citadas no livro? Assinale a(s) alternativa(s) que contém(êm) a(s) princesa(s) que você conhece.
  - a. Bela adormecida.
  - b. Branca de Neve.
  - c. Cinderela.
  - d. Pequena Sereia.
  - e. Rapunzel.
  - f. Sherazade.
  - g. Bela.
  - h. Pele de Asno.
  
- 2) Na primeira frase do texto, há a seguinte afirmação: “Chega, as princesas não aguentam mais!” De acordo com o texto, o que as princesas não aguentam mais?

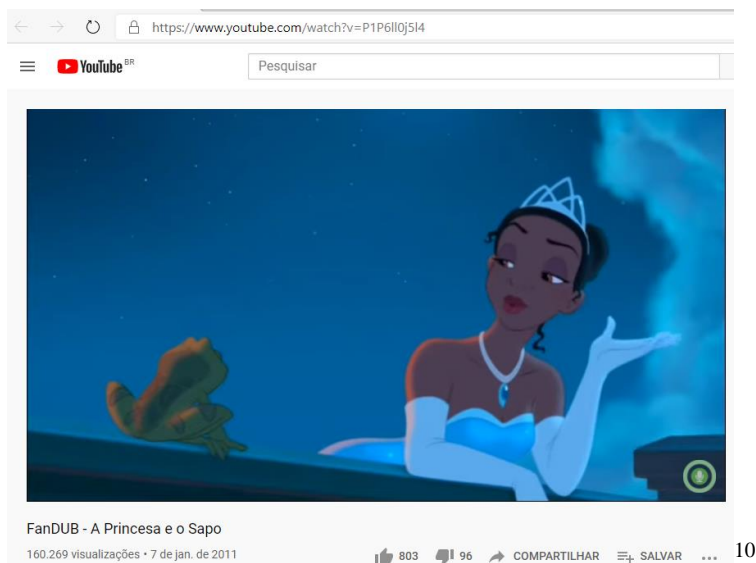
- 3) Em um momento da história, as princesas afirmam que “há uma grande desigualdade entre o papel das princesas e o dos príncipes”. Você sabe o que significa a palavra desigualdade? Se sim, qual o seu significado?
- 4) No final da história, qual foi a decisão das princesas?

### PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1) Nas histórias que você conhece, as princesas costumam questionar o que acontece com elas? Justifique.
- 2) Você achou justos os motivos que levaram as princesas tomarem a atitude de, a partir de agora, esperar tranquilamente o príncipe? Por quê?
- 3) Você acha que as princesas são parecidas com as mulheres atualmente? Comente.

### 3.4 Comparando os textos

#### TEXTO 3: RECORTE DO FILME *A PRINCESA E O SAPO* – DISNEY



### COMPREENDENDO O TEXTO

- 1) Você conhece o filme referente a esse recorte?
- 2) Por que a princesa sugere que o sapo queria um beijo? De que outra história ela pode ter se lembrado?

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P1P6ll0j514>. Acesso em: 25 out. 2019.



- 3) Ela esperava que o sapo a respondesse? Explique.
- 4) O príncipe sapo diz conhecer o livro que a princesa tinha em mãos, do que se tratava a história?
- 5) O que pode ter motivado a princesa beijar o sapo? Comente.
- 6) O desfecho do recorte do filme é o mesmo apresentado no livro que ele citou, *O príncipe sapo*?

#### PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1) Para um final feliz nos contos de fadas, qual o desfecho esperado para a história? Explique.
- 2) De acordo com sua opinião, no recorte do filme *A princesa e o sapo*, a princesa obteve um final feliz? Comente.

#### TEXTO 4: HQ A PRINCESA E O SAPO



## ANTES DA LEITURA



- 1) Sobre o que tratará essa história?
- 2) Vocês a conhecem? De onde?

## DURANTE A LEITURA



- 3) A princesa é a mesma que vocês imaginavam?
- 4) Quem pode ter dito PSIU?
- 5) O que significa o sinal de interrogação (?) no balãozinho de pensamento da princesa?





- 6) Será que a princesa vai aceitar a proposta do sapo?
- 7) O que ela imagina que o sapo se tornará?



- 8) O que vocês imaginam que irá acontecer?



9) A princesa parece ter ficado satisfeita como o resultado?

### DEPOIS DA LEITURA

#### COMPREENDENDO O TEXTO

- 1) Você conhece uma outra história com esse mesmo título? Também é uma história em quadrinhos? Se não, qual tipo de texto é?
- 2) Como é a princesa apresentada na história? Descreva as suas características.
- 3) Ela se parece com as princesas dos contos de fadas? Quais diferenças possui?
- 4) O príncipe pede para a princesa lhe dar um beijo. Isso acontece em uma outra história? Qual?
- 5) O que era esperado que acontecesse após a princesa dar um beijo no sapo?
  - a. O sapo continua sendo sapo.
  - b. A princesa continua sendo uma princesa.
  - c. O sapo se transforma em um príncipe.
  - d. A princesa se transforma em um sapo.
- 6) O que a princesa imaginou que iria acontecer se desse um beijo no príncipe? Qual o possível motivo de a princesa ter pensado dessa forma?
- 7) Descreva o que aconteceu no quarto quadrinho? Quais significados podem ser dados às palavras SMAC e PUF?
- 8) A princesa parece estar satisfeita com o resultado? O que ela pode não ter entendido?
- 9) E o sapo? Como ele parece estar diante do acontecido? Ele está satisfeito?

## PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1) Você se surpreendeu com o desfecho da história? Por quê?
- 2) A história teve um final feliz? Comente por que você acredita nisso.

### TEXTO 5: A PRINCESA E A RÃ



11

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

– Eu, hein? ... nem morta!

Luís Fernando Veríssimo

---

<sup>11</sup> Disponível em: [https://www.objetivorioclaro.com.br/arq/VA\\_Redacao\\_6\\_ano\\_3\\_bimestre.pdf](https://www.objetivorioclaro.com.br/arq/VA_Redacao_6_ano_3_bimestre.pdf). Acesso em: 25 out. 2019.

### ANTES DA LEITURA

- 1) Ao ler o título, o que vocês acreditam que irá acontecer na história?
- 2) Será que esta história é parecida com outra que vocês conhecem?
- 3) Será que o título sugere alguma mudança na história?

### DURANTE A LEITURA

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- 1) O que vocês acreditam que a rã disse à princesa?

Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

- 2) Será que a princesa aceitará a proposta da rã?

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

– Eu, hein? ... nem morta!

- 3) O que aconteceu com a rã?

### DEPOIS DA LEITURA

## COMPREENDENDO O TEXTO

- 1) A história que você acabou de ler é uma história antiga ou atual? Justifique o por quê.
- 2) No primeiro parágrafo, a princesa é descrita como independente e cheia de auto estima. O que significa tais características?
- 3) Qual motivo levou o príncipe se transformar em uma rã? Esse motivo já aconteceu em outras histórias que você conhece?
- 4) Qual é o pedido feito pela rã à princesa?
- 5) O fato de a princesa não aceitar o pedido da rã pode estar relacionado com qual motivo?
- 6) O que aconteceu com a rã? Justifique.
- 7) A princesa demonstra satisfação ou arrependido no final da história? Justifique.
- 8) Organize o quadro de informações de acordo com a história:

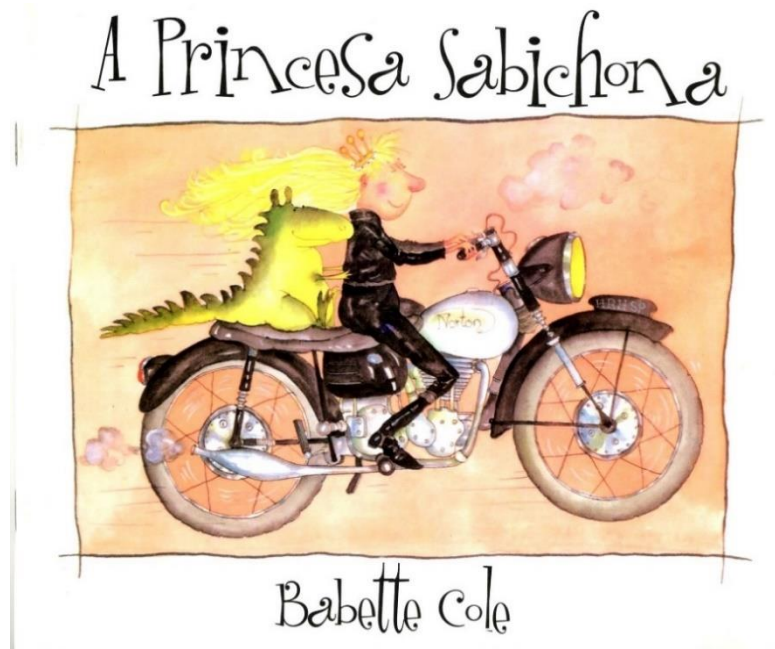
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

## PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1) De acordo com sua opinião, existem vantagens ou desvantagens à princesa caso aceitasse o pedido de casamento da rã?
- 2) Você concorda com a atitude da princesa em não aceitar o pedido de casamento da rã? Justifique?

### 3.5 Explorando novos sentidos

TEXTO 6: A PRINCESA SABICHONA



#### ANTES DA LEITURA

- 1) O que vocês imaginam que irá acontecer nessa história?
- 2) Quem serão os personagens?
- 3) Quais, possivelmente, serão as atividades preferidas da princesa?
- 4) Pela análise da capa, será que ela é uma princesa motoqueira?
- 5) O que significa a palavra sabichona?

#### DURANTE A LEITURA



A Princesa Sabichona não queria se casar.  
Gostava de ser solteira.

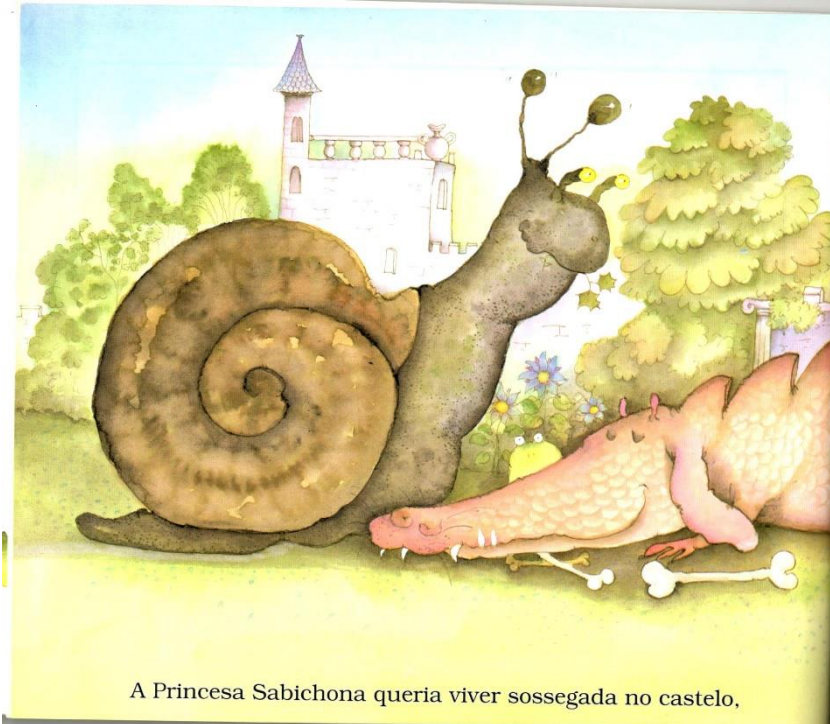


1) Que motivos vocês acreditam que levava a princesa pensar dessa forma?



A Princesa era muito bonita e rica, por isso todos os príncipes  
queriam se casar com ela.

2) Quando a pessoa é bonita e rica fica mais fácil se casar, por quê?



A Princesa Sabichona queria viver sossegada no castelo,



com seus bichos de estimação, fazendo o que bem entendesse.

3) Os bichos de estimação da princesa eram comuns? O que eles tinham de diferente?



— Está na hora de criar juízo — disse sua mãe, a Rainha. — Chega de só ficar às voltas com esses bichos! Trate de arranjar um marido!

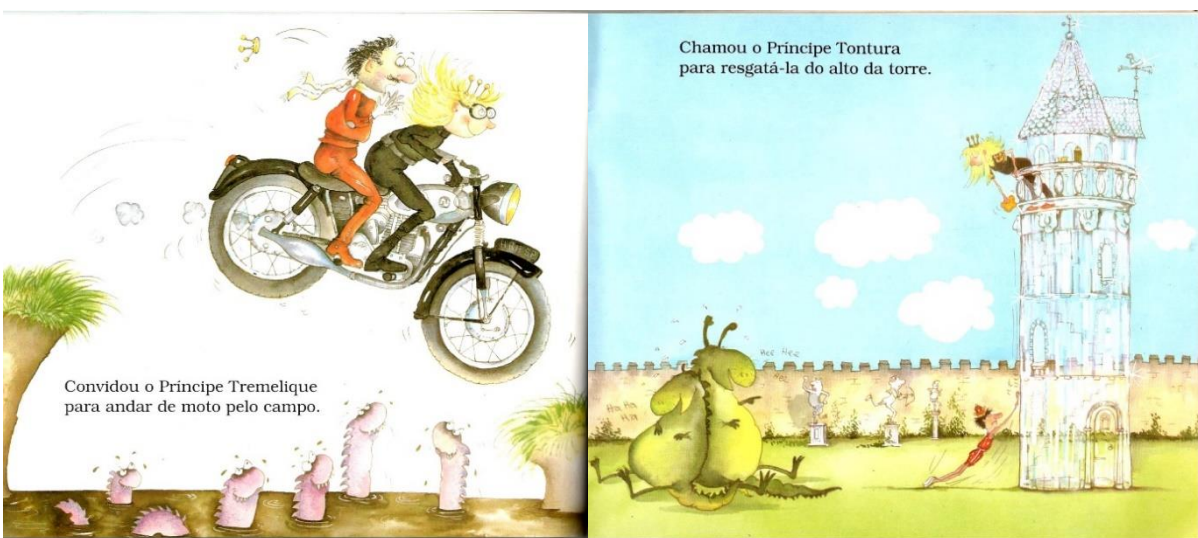


- 4) Pela expressão do rosto da princesa, é possível perceber se ela gostou ou não da proposta de sua mãe?
- 5) A expressão “arranjar um marido” se refere a quê?

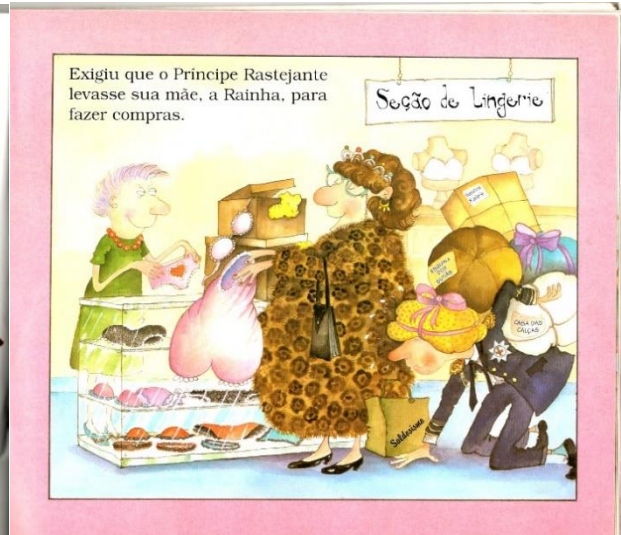
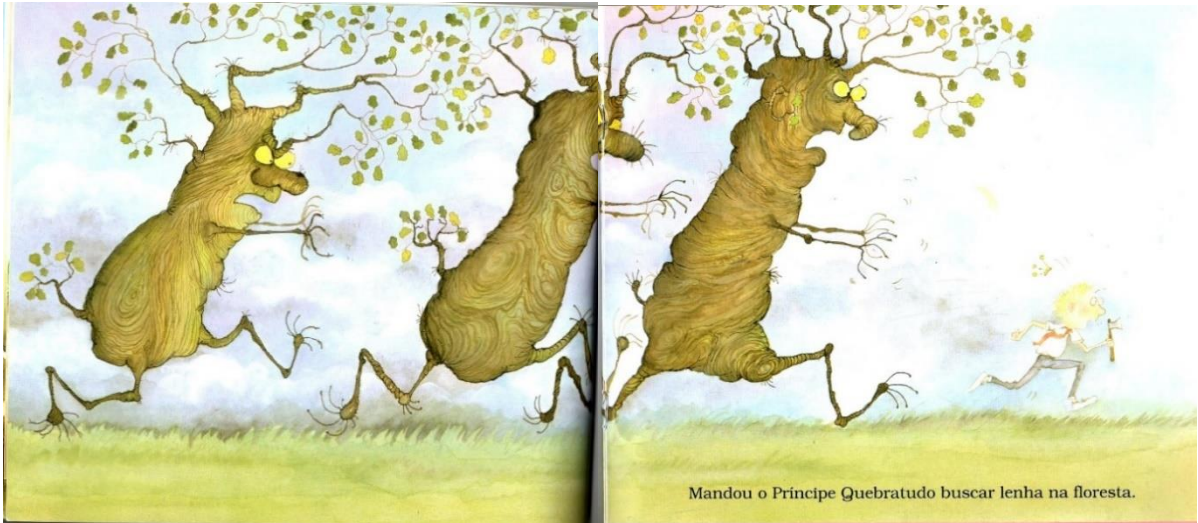
Um monte de pretendentes chatos ficavam o tempo todo rodeando o castelo.  
— Tudo bem! — declarou a Princesa Sabichona. — Quem passar pela prova que eu determinar, terá minha mão em casamento, como se costuma dizer.



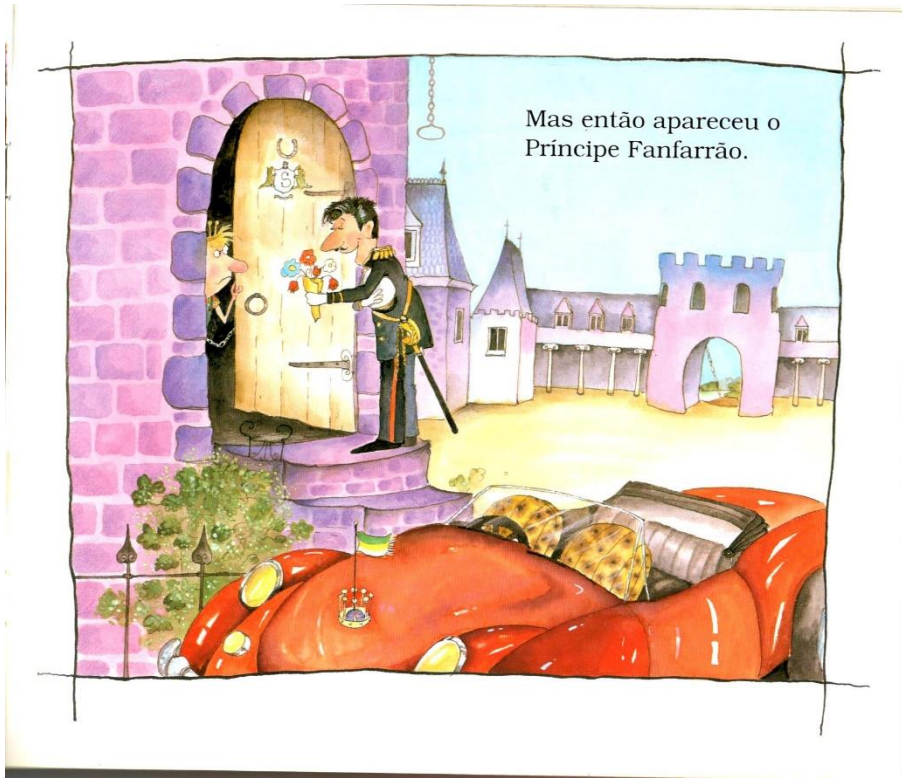
- 6) Que tipo de prova vocês acreditam que ela usará?
- 7) Será que algum príncipe vai conseguir?



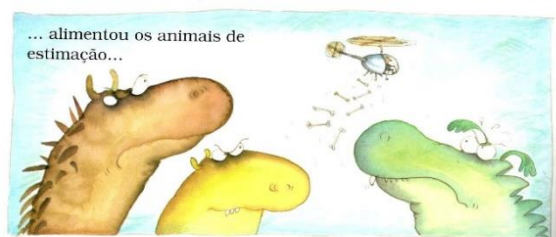




- 8) Será que a princesa conseguiu espantar todos os príncipes?
- 9) Será que nenhum príncipe vai conseguir passar nas provas da princesa?
- 10) O que indica a expressão “pensando que estivesse livre”?



- 11) Como parece estar a expressão da princesa? Ela parece ter gostado da novidade?
- 12) Será que o príncipe Fanfarrão vai conseguir passar nas provas?





Ele resgatou a Princesa do alto da torre.



Foi buscar lenha na floresta.



Até domou o potro selvagem.

... levou a Rainha-mãe para fazer compras

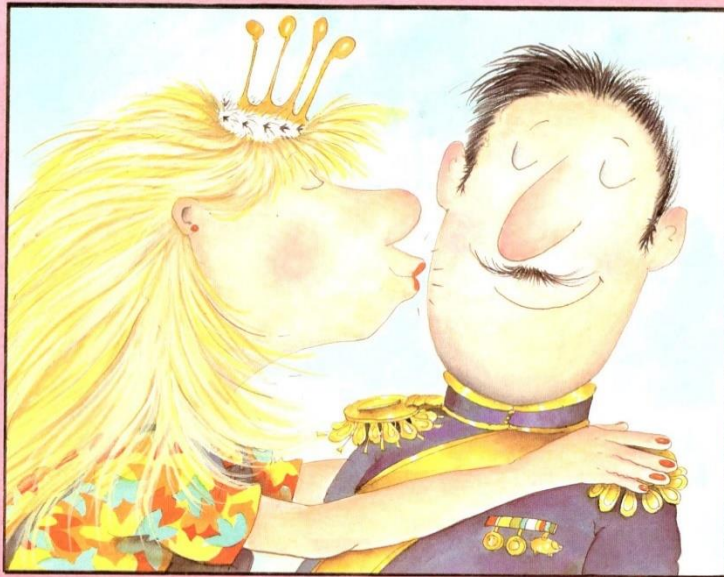


e tirou o anel mágico do tanque de peixinhos.



O Príncipe Fanfarrão não estava achando a Princesa Sabichona tão sabida assim.

- 13) O príncipe Fanfarrão passou em todas provas?
- 14) A princesa parece satisfeita com o resultado?
- 15) Por que o príncipe Fanfarrão não estava achando a princesa tão sabida?
- 16) E agora? A princesa vai ter que casar com o príncipe?



Então ela lhe deu um beijo mágico...

Fonte: Cole (2004)

17) Será que a princesa se apaixonou pelo príncipe?

18) E agora, o que vai acontecer?

... e ele virou um  
sapo enorme!

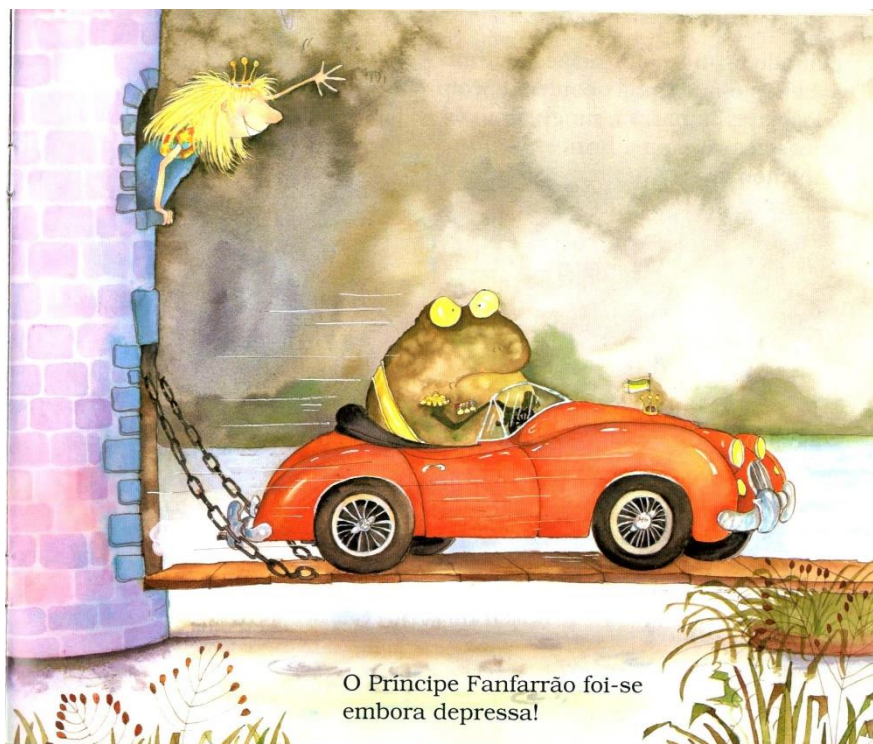


19) Por que será que o príncipe se tornou um sapo?

20) Será que a princesa tem poderes mágicos?

21) E agora? A princesa vai se casar com o príncipe?





Fonte: Cole (2004)

## DEPOIS DA LEITURA

COMPREENDENDO O TEXTO

- 1) Por que a princesa sabichona não queria se casar?
- 2) Que motivo levou a princesa a aceitar a ideia de arranjar um marido?
- 3) Cite as três provas que a princesa solicitou aos príncipes que você achou ser mais interessante ou criativa?
- 4) O que fez o príncipe Fanfarrão desistir da princesa?
- 5) Você conhece outras histórias que terminam após um beijo mágico? Quais?
- 6) A princesa alcançou o seu objetivo no término da história? Comente.

### PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 7) Depois de ler a história, você considera que a princesa é sabichona? Por quê?
- 8) Como em todos os contos de fadas, a história finaliza com a expressão: "... e ela viveu feliz para sempre." O que será que significa viver feliz para sempre para a princesa sabichona?

### 3.6 Concluindo a reflexão

#### TEXTO 7: ANIMAÇÃO

ERA UMA VEZ  
 UMA PRINCESA  
 QUE SE SALVOU  
 SOZINHA

FIM



<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/quebrandootabu/posts/3168052436584455>. Acesso em: 16 nov. 2020.



**PENSANDO SOBRE O TEXTO**

- 1) Você acha que as princesas podem se salvar sozinhas, sem a ajuda de um príncipe?  
Comente.
- 2) Quem é essa princesa na vida real?
- 3) Na vida real, as mulheres precisam de um príncipe para salvá-las? Comente.

#### 4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Analisaremos, neste capítulo, os resultados obtidos por intermédio das atividades realizadas pelos alunos no decorrer da aplicação. Para tanto, utilizaremos como ordem a sequência que a proposta foi aplicada, além das estratégias de leitura propostas por Solé, sob a perspectiva interacionista, e conceitos da Análise do Discurso que embasam a perspectiva discursiva de leitura, como as condições de produção, a paráfrase e a polissemia.

A implementação da proposta de leitura se deu na Escola Municipal Ighes de Souza Caetano no município de Ivaiporã, em uma turma de 3º ano de Ensino Fundamental, no período vespertino. A proposta compõe-se de quatro oficinas e foi elaborada sob as perspectivas cognitivista e discursiva da linguagem, conforme discutimos no decorrer desta dissertação. As oficinas trazem textos que discursivizam sobre a imagem da mulher e apresentam, em suas atividades, sete textos, que, ao longo da proposta, foram apresentados pelos tópicos *motivando a leitura, lembrando, refletindo sobre a temática, comparando os textos, explorando novos sentidos e concluindo a reflexão*.

A aplicação foi iniciada no dia 19 de novembro e concluída no dia 06 de dezembro de 2019. A turma era composta por 24 alunos, dos quais 14 eram meninos e dez meninas. Dos 24 alunos, 17 aceitaram ter suas respostas utilizadas para a pesquisa. Do restante dos alunos, três expuseram que realizariam as atividades, mas que suas famílias não gostariam que suas respostas fossem utilizadas no estudo. E quatro alunos, durante toda aplicação, não trouxeram as autorizações, embora relatassem que estavam autorizados por suas famílias para participar. Portanto, realizaremos a análise das atividades de 17 alunos, sendo nove meninos e oito meninas. Também é importante considerar que, nessa faixa etária da escolarização, as crianças têm em torno de 9 anos.

A turma, de uma forma geral, tem um perfil leitor e extremamente participativo na oralidade. No decorrer da aplicação, a participação dos alunos foi bastante significativa, pois se identificaram com a estratégia de fazer previsões antes e durante a leitura e ficavam empolgados a cada leitura realizada. Segundo Solé (1998, p. 117), “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos”.

#### 4.1 Análise da Oficina 1

Nesta oficina, a primeira atividade da proposta, no tópico *motivando a leitura*, partiu do filme *Valente* da Disney. Com ele, esperávamos que os alunos interagissem sobre a temática, a imagem da mulher nos contos de fadas, e percebessem os sentidos que seriam relevantes para introduzirmos as demais leituras da proposta. Também consideramos que seria importante para os alunos refletir sobre os conhecimentos prévios com relação ao tema. Para isso, foram elaboradas atividades relacionadas ao filme e, posteriormente, no tópico *relembrando*, aos contos de fadas tradicionais.

Dessa forma, após assistir ao filme, foram propostas atividades de leitura, para que os alunos percebessem o conflito apresentado. A discussão exposta pelo filme nos permite entender que a princesa resiste em seguir aos padrões estabelecidos socialmente para se tornar uma rainha, diferentemente do que acontece com as princesas tradicionais, além disso, a protagonista enfatiza que gostaria de ter suas próprias escolhas preservadas.

Geralmente, nos contos de fadas, as princesas são apresentadas como personagens belas, delicadas e que não precisam de nenhum esforço para isso. Nesse sentido, percebemos que o discurso empreendido no filme se constitui da memória discursiva em que as princesas possuem determinadas posturas e características em comum. Por isso, pelas condições de produção do discurso em sentido amplo, compreendemos que os alunos conseguiram retomar o já-dito, que, para ser uma princesa/rainha, de acordo com os contos de fadas tradicionais, é necessário seguir determinados modelos e normas. Isso foi possível perceber com a segunda questão do tópico *compreendendo o texto*, como podemos observar pelas respostas dos alunos abaixo:

- Por que a rainha tenta ensinar vários conceitos e normas de comportamento à princesa?
- R: 1 - *Para a princesa ser uma rainha bonita, para ela se casar.*
- R: 2 - *Porque a rainha queria que ela fosse uma rainha normal.*
- R: 3 - *Para ela virar uma rainha real.*
- R: 4 - *Para ela ser uma princesa perfeita.*

Entendemos, pelas respostas dadas, que os alunos retomaram ao já-dito, ou seja, que para ser uma princesa “bonita”, “normal”, “real” e perfeita” era justificável seguir as normas impostas. Segundo Orlandi (1999, p. 33), “o fato de que há um já-dito que sustenta a

possibilidade de todo o dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e a ideologia”. Por isso, percebemos que essa visão apresentada pode estar relacionada com as ideologias sociais e que expõe parâmetros a serem seguidos.

À vista disso, no filme, a princesa Merida relata sofrer com os padrões que lhe são impostos, além disso, vê diferenças em relação às cobranças feitas a ela e aos seus irmãos do sexo masculino. Por isso se permite inferir que as cobranças realizadas socialmente podem estar relacionadas com as convicções ideológicas da sociedade. Dessa forma, esperávamos identificar que os alunos possuíssem algum conhecimento prévio sobre o assunto ou que refletissem sobre isso, para posteriormente pensarem sobre outros contextos expostos pelos próximos textos.

Segundo Solé (1998), “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos”. Ancorados nessa ideia, ainda na mesma atividade de leitura, no item *pensando sobre o texto*, foi possível perceber que, pela experiência dos alunos, podem existir cobranças sociais que diferem entre meninas e meninos. Além disso, também é possível constatar que nem todos os alunos apresentam o mesmo ponto de vista, provavelmente relacionado com as relações sociais em que estão inseridos.

- Vocês acreditam que existem brinquedos/brincadeiras de meninos e brinquedos/brincadeiras de meninas?

R: 1 - *Eu acho que as meninas podem brincar de tudo, menos de carrinho.*

R: 2 - *Sim, mas os meninos não brinca de boneca.*

R: 3 - *Sim, menina brinca de boneca.*

R: 4 - *Não, porque todas as brincadeiras é para meninas e meninos.*

R: 5 - *Não, todos brincam do que quiser.*

Podemos perceber, de acordo com as respostas, que os alunos expuseram suas experiências sobre o assunto, ou seja, seus conhecimentos conforme as vivências que possuem. Também constatamos que os alunos apresentaram dificuldade em compreender a pergunta, o que talvez, pudesse ter sido resolvido se a questão fosse elaborada de outra forma, explicitando melhor a intenção do questionamento.

De acordo com Solé (1998, p. 104),

[...] parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas e vivências...[...]

Por esse motivo, a fim de compreendermos se os alunos haviam notado a diferença de cobrança que pode acontecer entre o sexo feminino e o masculino, propomos uma questão mais direcionada, que fazia referência ao filme, para auxiliá-los a perceberem a reclamação da princesa Merida, assim como, associar com a suas relações familiares e sociais.

- Em vários momentos, a princesa Merida demonstra descontentamento com relação às cobranças feitas a ela (postura, deveres, responsabilidades, etc.) e faz comparação aos seus irmãos, expondo poder fazer o que quiserem. Vocês sentem diferença nas cobranças realizadas entre meninas e meninos? Se sim, quais?

R: 1 - Sim, as meninas fazem mais coisas e os meninos ficam mexendo no celular.

R: 2 - *Sim, menino não pode lavar a louça.*

R: 3 - *Sim, meninos não podem brincar com os brinquedos das meninas, etc.*

R: 4 - *Sim, as meninas são mais cobradas que os garotos.*

R: 5- *Não, porque todo mundo lava louça tanto menina e menino.*

R: 6 - *Não, nós somos tratados da mesma forma.*

As respostas apresentadas, mais uma vez, demonstram a forma como as crianças vivenciam essa experiência em suas relações sociais e familiares. Além disso, é interessante considerar que expusemos as seis declarações que trouxeram uma justificativa. Contudo, das seis afirmativas apresentadas, quatro foram de meninas. Das que tiveram negativas, duas foram de meninas. Isso nos leva a constatar que, nos contextos sociais, existe uma divergência em correspondência as cobranças depositadas entre meninos e meninas. Ainda é interessante mencionar que as demais respostas da atividade foram negativas, mas sem nenhuma explicação, sendo que a maioria delas foram expressas por meninos.

Dessa forma, compreendemos que os alunos, embora não tenham consciência disso, trazem em suas respostas a presença de um discurso que está interligado às questões ideológicas presentes no âmbito social. Tal discurso ainda traz estereótipos para as posturas tanto de homens

como de mulheres. Podemos constatar isso tanto pela resposta 1, “[...] as meninas fazem mais coisas e os meninos ficam mexendo no celular”, quanto pela resposta 3, “[...] meninos não podem brincar com os brinquedos das meninas [...]”, que expõem visões incutidas nos círculos sociais em que cada um possui um papel pré-determinado pela sociedade. Entretanto, também podemos perceber um discurso que foge a esse padrão social e que visa igualdade de gênero, como é o caso da afirmação cinco, “porque todo mundo lava louça tanto menina e menino”.

Segundo Orlandi (1999, p. 31), “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retoma sob forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Ancorados nessas palavras, podemos dizer que o “dito” pelas crianças, por meio de suas respostas, está ligado às condições de produção de sentido amplo, pois de acordo com Orlandi (1999, p. 30), “as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. Por outro lado, o dizer expresso pelos alunos também se relaciona com as condições imediatas do discurso, pois cada sujeito parte de suas experiências e as condições dadas a eles para produção de sua afirmação. De acordo com Orlandi (2012, p. 23), “as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir da posição em uma conjuntura dadas”.

Na segunda atividade da oficina 1, buscamos averiguar, de forma mais específica, os conhecimentos que os alunos tinham sobre os contos de fadas tradicionais, assim como sobre as princesas. Inicialmente, na primeira questão do exercício, questionamos se gostavam dos contos de fadas. Nas respostas, apenas três alunos disseram não gostar, e esses alunos eram do sexo masculino.

Além disso, um dos alunos nos questionou, ao longo da atividade, por que estávamos realizando atividades de meninas. No momento, explicamos que não se tratava de atividades para meninas, mas que os contos de fadas eram textos que narravam, em sua maioria, histórias de princesas. Nesse momento, percebemos um certo incômodo por parte desse aluno, que supomos que tenha vinculação com preceitos que lhes foram passados em seu círculo social. Do mesmo modo, as três afirmativas negativas dos outros sujeitos podem ter relação com convenções sociais que separam as atividades para meninos e meninas.

Nas questões dois e três, que se referiam sobre a experiência de leitura desse tipo de texto, os alunos relataram que quem já leu contos de fadas a eles eram a mãe ou a professora. O que demonstra que, nesse período da escolarização, a importância da família e da escola na formação das histórias de leitura dos alunos.

De acordo com Orlandi (2012, p. 57),



Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão de texto de um dado leitor. O que coloca, também para a história do leitor, tanto sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos da sua produção. Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história de leitura em seu aspecto previsível.

E, na próxima questão (vocês já leram contos de fadas?), apenas quatro alunos disseram nunca ter lido contos de fadas, embora um deles tenha respondido, nas perguntas anteriores, que gostava de ler contos de fadas e que a professora lia para ele. É importante mencionar que, embora afirmem nunca terem lido contos de fada, nas próximas questões, demonstram conhecer características desse gênero discursivo.

Na pergunta de número quatro, questionamos sobre o tipo de histórias que eram contadas pelos contos de fadas e a grande maioria disse que continham princesas, príncipes, sapos, bruxas e fadas. Essa resposta comprova que os alunos conhecem esse gênero discursivo, logo, possuem conhecimentos prévios para apresentarmos as leituras posteriores.

Nas demais questões da atividade, nos atentamos para as características das princesas, o que elas têm em comum, bem como, quais contos as princesas fazem parte.

Na sexta atividade, pedimos para os alunos descreverem uma princesa e disponibilizamos itens como cabelos, roupas, sapatos, acessórios e comportamento. No item comportamento, nos chamou atenção as respostas dos alunos.

- Como as princesas são? Descreva uma princesa.

Comportamento:

R: 1 – *Ser gentil.*

R: 2 – *Quieta e muito educada.*

R: 3 – *Elegante, sempre bonita.*

R: 4 – *Boazinha.*

R: 5 – *Doce.*

Com essas repostas, percebemos que os alunos retomam o já dito, o contexto dos contos de fadas tradicionais, em que as princesas são geralmente passivas e belas. Também percebemos a retomada do já dito quando realizamos o questionamento abaixo, mas que não é muito comum dos alunos identificarem, porque fica implícito.

- O que as princesas têm em comum nos contos de fadas?

R: 1 – *Os príncipes sempre salvam as princesas.*

R: 2 – *Elas conversam com os animais.*

R: 3 – *Elas são novas e inteligentes.*

R: 4 – *Beleza.*

R: 5 – *Os vestidos.*

R: 6 – *O final feliz.*

R: 7 – *Todas tem uma história triste.*

R: 8 – *Elas casam com um príncipe.*

Pelas respostas, identificamos que os alunos conseguem perceber as características dos contos de fadas, como os finais esperados, os príncipes, a presença do efeito mágico (conversar com animais). No entanto, embora implícito, fica posto um padrão de beleza jovem, conforme foi percebido por um dos alunos na resposta de número três.

#### **4.2 Análise da Oficina 2**

Na segunda oficina, nos propusemos a trabalhar com o livro *A revolta das princesas*, de Lisbeth Renardy e Celine Lamour-Crochet. Esse livro se apresenta com uma história que demonstra questionamentos de desconfortos vividos pelas princesas em vários contos de fadas. Esses incômodos vivenciados seriam o motivo de uma reunião para decidirem as novas posturas das princesas em suas histórias. Para trabalhar a leitura da história, no tópico *refletindo sobre a temática*, utilizamos as estratégias de leitura de Solé (1998), que propõe, para uma boa compreensão leitora, o uso de estratégias de leitura, divididas em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Conforme Solé (1998, p. 70), “[...] as estratégias de compreensão leitora [...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Dessa forma, com o emprego dessas estratégias, os alunos poderiam desenvolver objetivos que favorecessem a compreensão dos textos da proposta.

À vista disso, iniciamos a oficina apresentando a capa do livro para os alunos e explicamos que se tratava de um conto de fadas, mas que era um pouco diferente dos que estavam acostumados a ler. Também dissemos que íamos realizar a leitura de forma conjunta, compartilhada. Além disso, expusemos como objetivo entender o que aconteceu com as princesas para estarem revoltadas.

De acordo com Solé (1998, p. 105), ao combinarmos com a turma os objetivos que pretendemos para a leitura, “[...] o aluno passa a possuir, antes de iniciá-la, um esquema ou plano que lhe diz o que tem de fazer com ela e o que sabe ou não sabe sobre o que vai ler.”

Dessa forma, demos início às previsões de antes da leitura com a finalidade de que os alunos apresentassem as suas previsões para a história. Para auxiliá-los, elaboramos alguns questionamentos, visto que “ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto podem ativar seu conhecimento prévio” (SOLÉ, 1998, p. 105).

- Que princesas o título do livro pode estar se referindo?
- Vocês conhecem essas princesas? De onde vocês as conhecem?
- Qual seria o motivo de as princesas estarem revoltadas? Vocês sugerem algum motivo?
- Nos contos de fadas, as princesas eram revoltadas? Que tipo de comportamento elas tinham?
- Será que as princesas fizeram alguma coisa? O que sugerem?

Com esses questionamentos, os alunos foram apresentando suas hipóteses para o texto. É relevante considerar que a atividade trouxe grande empolgação para a turma, por isso foi necessário organizar para que todos pudessem realizar as suas antecipações.

A pergunta em que obteve mais discussão entre os alunos foi a que se referia aos motivos das princesas estarem revoltadas. Com essa questão, a maioria dos alunos relacionou as princesas aos problemas vividos por muitas mulheres na sociedade.

R: 1 – *Os príncipes as trocaram por outras princesas.*

R: 2 – *Os príncipes queriam mandar nas princesas.*

R: 3 – *Os príncipes brigavam muito com elas, porque pediam muitas coisas.*

R: 4 – *Os príncipes batiam muito nelas.*

R: 5 – *Os príncipes judiavam das princesas.*

R: 6 – *Os príncipes tentavam comandá-las e as faziam prisioneiras.*

Podemos constatar que as respostas expressas talvez possam estar relacionadas com as experiências no bairro em que moram ou até mesmo com a própria família, já que, em outras oportunidades com a turma, foram relatadas situações semelhantes. Essas respostas nos

permitiram mais clareza sobre a importância de se trabalhar essa temática com a turma. Em conformidade com Solé (1998, p. 108), “é comum que os alunos, sobretudo se forem pequenos, explicarem aspectos ou experiências próprias sobre o tema, cuja relação pode ser muito evidente para eles, mas difícil de estabelecer para resto dos mortais”.

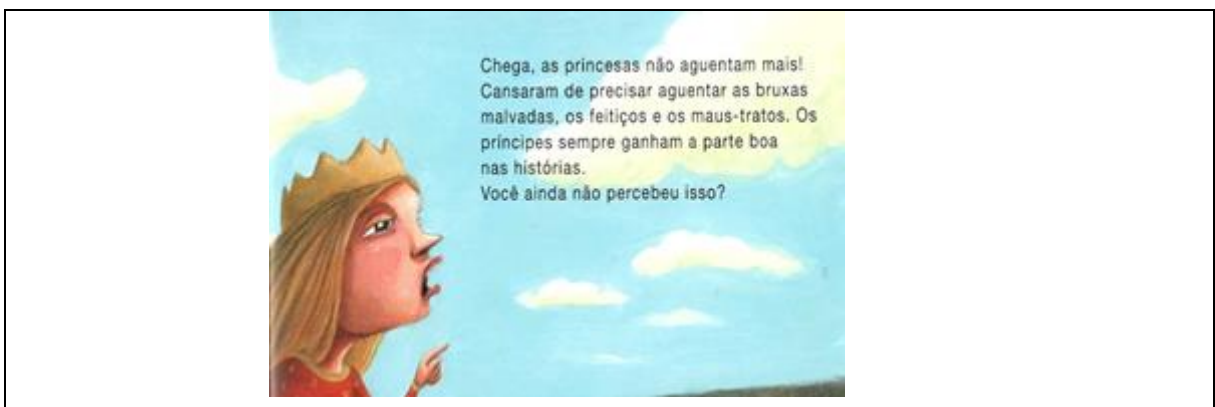
Ao concluirmos essa etapa, demos início à etapa durante a leitura. Para tanto, adotamos a postura de realizar juntamente com os alunos a estratégia de leitura compartilhada, pois, conforme Solé (1998, p. 117), “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias de leitura”. Isso significa dizer que, durante a leitura, fomos nos utilizando de pausas para podermos estabelecer com os alunos hipóteses sobre a história, assim como comprová-las, ou não, no decorrer do texto lido.

Além disso, Solé orienta que, para realizar a estratégia de leitura compartilhada, os alunos precisam inicialmente ler o texto em silêncio, mas que também pode acontecer a leitura em voz alta. Por isso, optamos por favorecer, num primeiro momento, a leitura silenciosa e, posteriormente, realizamos a leitura em voz alta para facilitar o entendimento.

Ainda de acordo com Solé (1998, p. 119),

Depois da leitura, o professor conduz os alunos através de quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita a sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever) [...].

Mais uma vez a participação dos alunos foi extremamente significativa, posto que todos gostariam de dizer as suas previsões. No início da leitura, a história já apresentava um questionamento. Por intermédio dele, expusemos algumas perguntas aos alunos, com o propósito de sabermos o que pensávamos sobre as questões levantadas.



- Vocês concordam que as princesas são maltratadas nos contos de fada? E os príncipes de fato ganham a melhor parte?
- Vocês já haviam percebido que as princesas sofriam mais que os príncipes nos contos de fadas?

Nesse primeiro momento, percebemos que sala ficou bem dividida, e duas respostas negativas à pergunta nos chamaram a atenção. É importante considerar que tais respostas foram dadas por dois meninos bastante participativos da turma.

- R: 1 – Não, pois o nome da história ganha o nome da princesa. E quando vão falar sobre as histórias, falam das princesas.
- R: 2 – Não, porque as princesas sempre estão lá quietinhas enquanto os príncipes estão lutando contra os dragões.

Segundo Solé (1998, p. 119), “a previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor”. Dessa forma, consideramos que as afirmações dadas pelos alunos faziam parte dos conhecimentos que tinham sobre os contos de fadas tradicionais. Por isso, diante das respostas, demos continuidade à leitura com o propósito de perceber se os alunos permaneciam com essa interpretação.

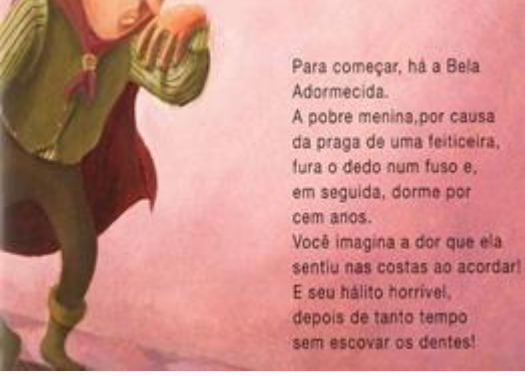
Na próxima página do livro, foi apresentado o primeiro argumento para a revolta das princesas. A princesa Bela Adormecida, que até então não demonstrava insatisfações, agora expõe os desconfortos vividos. O incômodo é causado pela presença de dois elementos recorrentes dos contos de fadas: a bruxa e os encantamentos como desencadeadores dos vários sentidos nesse tipo de texto.

Ancorados nessa ideia, podemos dizer que ocorreu um deslocamento de sentido entre a postura inicial da princesa dos contos tradicionais e uma outra postura que ganha novos desdobramentos. Nesse processo, nos damos conta de que se dá o jogo de sentido proposto pelos processos parafrásticos e polissêmicos:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento,

ruptura de processo de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 1999, p. 36)

Por esse motivo, também realizamos algumas indagações acerca desse momento da história.



Para começar, há a Bela Adormecida. A pobre menina, por causa da praga de uma feiticeira, fura o dedo num fuso e, em seguida, dorme por cem anos. Você imagina a dor que ela sentiu nas costas ao acordar! E seu hálito horrível, depois de tanto tempo sem escovar os dentes!

- Vocês já haviam parado para pensar na dor nas costas que a Bela Adormecida sentiu? E hálito, depois de cem anos?
- Realmente podemos considerar verdadeira essa afirmação?
- Será que outras princesas também possuem relatos das situações sofridas por elas em outros contos de fadas?

Quando os alunos realizam a leitura dessa página, entendemos que os deslocamentos de sentido motivaram o humor e permitiram com que eles se deparassem com uma situação que causou surpresa. A partir dessa parte, os alunos perceberam que o padrão textual do livro era apontar os descontentamentos vividos pelas princesas, por isso, ao longo da história, tentaram realizar previsões de quais seriam as reclamações das demais princesas apresentadas pelo livro.

Além dos deslocamentos de sentido proporcionados em toda a história, também foi possível constatar que os alunos não possuíam conhecimento prévio para se situar diante de algumas princesas. Logo, para compreender os deslocamentos, a intertextualidade, era necessário ter esse entendimento.

Entretanto, ao prepararmos as atividades de leitura, já prevemos que, em alguns contos, os alunos poderiam não conhecer a personagem, como *A princesa e a ervilha*, *As mil e uma noites* e *Pele de asno*. Dessa forma, quando chegamos na leitura desses contos, isso se comprovou. Sendo assim, ao recebermos os questionamentos dos alunos, fizemos um breve relato da história para que pudessem compreender e avançar na leitura. Conforme Solé (1998), quando o leitor encontra lacunas de compreensão e avalia o fragmento que é indispensável para



o entendimento, precisa recorrer a uma fonte especializada que lhe permita eliminar essa dúvida.

Em vista disso, sentimos falta, nesse momento, de um aparato tecnológico que nos proporcionasse condições de trabalharmos com mais autonomia diante das dúvidas dos alunos. No caso do desconhecimento dos contos, os alunos poderiam ter realizado uma pesquisa, para que pudessem buscar sobre o assunto. Contudo, diante da realidade da escola, por não possuir laboratório de informática e nem acesso à internet nas salas de aulas, não foi possível realizar tal estratégia.

Ao término da história, iniciamos as atividades de depois da leitura que nos permitiu algumas reflexões. Em uma das perguntas, questionamentos os alunos sobre o que as princesas não aguentavam mais.

- Na primeira frase do texto há a seguinte afirmação: “Chega, as princesas não aguentam mais!” De acordo com o texto, o que as princesas não aguentam mais?

R: 1 – *Os maus tratos das bruxas.*

R: 2 – *Sofrer mais que os príncipes.*

As duas respostas representadas demonstram em síntese as demais respostas expostas pelos alunos. Com elas, pudemos perceber que os alunos, embora que implicitamente, conseguiram perceber a ideia principal do livro. “A ideia principal [...] informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema” (SOLÉ, 1998, p. 135).

Outro ponto percebido por um outro questionamento realizado foi a percepção de que, nos contos de fadas tradicionais, as princesas tinham posicionamentos submissos em relação aos acontecimentos e às imposições que recebiam.

- Nas histórias que você conhece, as princesas costumam questionar o que acontece com elas? Justifique.

R: 1 – *Não, elas aceitam tudo.*

R: 2 – *Não, elas são muito boazinhas.*

R: 3 – *Não, elas não questionam.*

R: 4 – *Não, elas ficam quietinhas.*

Na última questão da atividade, procuramos investigar se os alunos percebiam uma relação entre as princesas e as mulheres na atualidade. Mediante as repostas, compreendemos que os alunos não veem as mulheres na atualidade como figura submissa; pelo contrário, as relacionam a uma imagem de mulher que tem atitude, trabalha e não são tão passivas.

- Você acha que as princesas são parecidas com as mulheres atualmente? Comente.

R: 1 – *Não, porque as mulheres atualmente tomam atitude.*

R: 2 – *Não, elas estão muito diferentes das princesas verdadeiras.*

R: 3 – *Não, porque princesas tem coroa, mora em castelo, tem empregadas, etc.*

R: 4 – *Não, porque hoje em dia as mulheres trabalham.*

R: 5 – *Não, porque as mulheres de hoje é muito bravas.*

### 4.3 Análise da Oficina 3

Dando sequência às atividades, na terceira oficina, procuramos dispor de releituras do conto tradicional *A princesa e o sapo*. Esse conto, também chamado por alguns autores de *O príncipe sapo*, tem em sua releitura mais conhecida o beijo verdadeiro como o efeito mágico e transformador.

Nessa versão, conta a história de uma princesa que havia ganhado de presente de seu pai, uma bola de ouro. Todos os dias saía para brincar com o brinquedo pelos arredores do castelo. Em um desses dias, a bola caiu dentro do lago, ela ficou desesperada e começou a chorar. Nesse momento, surge um sapo que prometeu ajudar, mas que em troca gostaria de ser recebido no castelo. Como a princesa estava muito chateada, aceitou, mas duvidou que o sapo conseguiria achar o seu brinquedo. O sapo mergulhou e encontrou a bola de ouro, mas a princesa saiu correndo em direção ao castelo e deixou o sapo para trás.

Durante a noite, na hora do jantar, o sapo bateu à porta, a princesa foi atender, mas ao vê-lo, bateu a porta e voltou a se sentar. Seu pai, vendo o seu incômodo, lhe perguntou do que se tratava e ela precisou contar do ocorrido. O rei lhe disse que como havia prometido devia honrar com sua promessa e receber o sapo. Dessa forma, a princesa deixou o sapo entrar, comer junto dela à mesa e dormir em sua cama. Ao amanhecer a princesa estava muito incomodada com visitante inoportuno e, o sapo percebendo a situação, disse que recebesse um beijo, iria embora e nunca mais a incomodaria. Por isso, a princesa aceitou o seu pedido, e ao beijá-lo, se transformou em um belo príncipe. E como desfecho recorrente dos contos de fadas, se casaram e viveram felizes para sempre.

Dessa forma, após apresentarmos o vídeo que contava a versão mais conhecida da história, apresentamos as atividades com três textos: o recorte do filme *A princesa e o sapo*, da Disney; a história em quadrinhos também intitulada *A princesa e o sapo*, do autor e ilustrador Ivan Zigg, e o conto *A princesa e a rã*, de Luís Fernando Veríssimo.

Os textos selecionados trazem três releituras que trabalham com o equívoco como efeito de sentido. Por isso, nosso objetivo foi favorecer, por intermédio das releituras do conto tradicional *A princesa e o sapo*, a reflexão sobre as diferentes posturas das princesas nas histórias lidas, assim como proporcionar a percepção dos deslocamentos de sentidos presentes nas versões.

Os textos empreendem a produção dos sentidos em um contexto sócio-histórico que retoma o conto de fadas *A princesa e o Sapo*, de uma versão que foi conhecida pelos Irmãos Grimm no século XIX. Analisando as condições de produção em sentido lato desse conto de fadas, vemos que, nesse momento histórico, a condição social da mulher era representada por um posicionamento de submissão, além de compor, no imaginário social e feminino, a idealização dos relacionamentos amorosos, principalmente com relação ao príncipe como proporcionador de um final feliz na história.

Com o primeiro texto da oficina, o recorte do filme da Disney, tínhamos receio de que alguns alunos não conhecessem a versão original da história. Devido a isso, disponibilizamos o vídeo *O príncipe Sapo – História completa*, antes do recorte, que contava brevemente a história. Após o primeiro vídeo, tivemos um pequeno momento para os comentários dos alunos. Pelos seus relatos, a maioria dos alunos afirmou que realmente não conhecia a conto original, mas alguns relataram já terem visto, em desenhos animados e outros filmes, histórias semelhantes.

Como mencionamos, o recorte em questão retoma ao contexto de produção, a memória discursiva do conto de fadas tradicional, *A princesa e o sapo*. Dessa forma, no recorte do filme, acontece algo semelhante, porém, ao beijar o sapo, a princesa se transforma em uma sapinha. Esse acontecimento proporciona uma quebra de expectativa, oportunizando um deslocamento de sentido. Consequentemente, observamos a tensão entre paráfrase e polissemia, em que se dá o jogo entre o dizível e deslocamentos de sentidos:

O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). O processo polissêmico é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem). (ORLANDI, 2012, p. 25)

Nas atividades de leitura que aplicamos, compreendemos que os alunos foram capazes de perceber o deslocamento de sentido provocados entre os processos parafrásticos e polissêmicos. Em uma das questões, perguntamos aos alunos sobre uma parte do recorte em que a princesa, ao se encontrar com o sapo na varanda da casa de sua amiga, pergunta-lhe se queria um beijo. Ao contrário do que imaginava, ele responde que sim, o que lhe causa um susto.

- Por que a princesa sugere que o sapo queria um beijo? De que outra história ela pode ter se lembrado?

R: 1 – *Porque ela já ouviu falar da história a princesa e o sapo.*

R: 2 – *Ela já viu essa história, por isso beijou ele.*

R: 3 – *Ela pode ter se lembrado do príncipe sapo.*

R: 4 – *Ela se lembrou da clássica história da princesa e do sapo.*

Por meio das respostas a essa pergunta, constatamos que os alunos retomaram a memória discursiva do já dito que remete ao conto de fadas tradicional *A princesa e o sapo*.

Em outro questionamento realizado, os alunos demonstraram ter a percepção do deslocamento de sentido presente no recorte do filme.

- O desfecho do recorte do filme é o mesmo apresentado no livro que ele citou, O príncipe sapo?

R: 1 – *Não, porque em uma história o sapo se transformou em príncipe e na outra ela vira sapo.*

R: 2 – *Não, porque na primeira história ela dá um beijo e o sapo vira um príncipe e na segunda ela dá um beijo e a princesa vira um sapo.*

R: 3 – *Não. Na história original a princesa beija o sapo e ele vira um sapo.*

R: 4 – *Não, em vez dele virar um príncipe ela vira um sapo.*

Portanto, inferimos que a tensão entre a paráfrase a polissemia aqui percebida pelos alunos se dá pela construção de sentido entre o que era previsível, que a princesa, quando beijasse o sapo, este se tornaria um príncipe, e o que era imprevisível, que, ao contrário do esperado, ao beijar o sapo, a princesa é que se transforma.

Conforme Orlandi (2012, p. 113),

A tensão entre esses processos [polissêmicos e parafrásticos] manifesta-se de várias maneiras: na existência da regra e a exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é o do que pode ser, do estabelecimento e do que muda etc.

O segundo texto utilizado nesta oficina foi a história em quadrinhos também intitulada *A princesa e o sapo*, do autor e ilustrador Ivan Zigg.



Esse texto está inserido no *O Livro do Rex*, que é uma coletânea de história em quadrinhos com as mascotes da revista *Ciência Hoje das Crianças*. Este livro também faz parte do acervo distribuído para escolas de Ensino Fundamental I pelo FNDE, no programa Alfabetização na Idade Certa.

*O livro do Rex* conta com 60 histórias em quadrinhos, sendo dividido em quatro núcleos: *O diário do Rex*, *O Fantástico mundo de Rex*, *Conta outra história* e *Planeta Rex*. A história em quadrinhos que utilizamos faz parte do terceiro núcleo, *Conta outra história*, que realiza releituras de livros, filmes, personagens e músicas.

Nesse sentido, percebemos que essa história em quadrinhos oportuniza uma quebra de expectativa ao leitor que já possui imaginário constituído e espera que o desfecho se dê na transformação do sapo em príncipe. Além disso, há algumas marcas de retomada do conto de fadas *A Princesa e o Sapo*.

A retomada do título compõe uma dessas marcas, assim como o terceiro quadrinho em que a princesa idealiza o príncipe, parecendo lembrar de outro desfecho, fazendo referência à obra original. Outra marca retomada é o uso da expressão *Era uma vez*, que remonta aos contos de fadas tradicionais, um final feliz com o desfecho da história. Todavia, nesse caso, há um descontentamento da princesa, invalidando o final feliz.

Por outro lado, a história em quadrinhos reproduz de forma bastante parecida o enredo do conto original, trazendo, como situação inicial, a princesa no jardim do seu castelo; como conflito, a sugestão do príncipe para ser beijado e, como clímax, o beijo da princesa no sapo.

Outro ponto a se considerar é quanto à imagem da princesa, que não faz parte do estereótipo trazido pelo conto original, já que é apresentada como um dinossauro. Entretanto, a princesa espera que o sapo se transforme em um belo príncipe dinossauro, mas ocorre o oposto, o que traz descontentamento à princesa. Podemos constatar tal frustração, tanto pela expressão facial, como corporal da princesa no último quadrinho.

Dessa forma, é interessante analisarmos também que os sujeitos enunciam de um imaginário constituído pelo conto tradicional que se refere a um outro momento. No contexto sócio-histórico e ideológico em que foi constituído o discurso, as mulheres eram condicionadas pelos padrões sociais a viver sobre os mandos do sexo masculino, seja pela figura do pai ou do marido.

A retomada desse contexto de produção e a quebra de expectativa criada no último quadrinho da história nos promovem uma reflexão sobre o descontentamento da princesa em relação à figura do príncipe. Podemos observar que o príncipe faz um pedido de um beijo no terceiro quadrinho, com o argumento que seria um príncipe encantado. Ao sugerir isso, se retoma a história original e leva a princesa a pensar na transformação do sapo em um belo príncipe.

Com o desenlace da história, o príncipe questiona a princesa sobre o que ela não havia entendido, o que, inclusive, pode referir-se a ser denominada, no início da história, como



distraída. Por essa razão, somos levados a pensar sobre a retomada do contexto ideológico, que, pelo imaginário social, a mulher é responsabilizada pelos equívocos, enquanto o homem é suprimido da sua responsabilidade.

Diante das reflexões levantadas, propomos, para a leitura desse texto, o trabalho com as estratégias de antes, durante e depois da leitura, propostas por Solé (1998), a fim de explorarmos os seus sentidos. Para tanto, separamos, durante a leitura, cada quadrinho, com o propósito de que os alunos pudessem realizar as previsões para cada parte do texto.

Desse modo, apresentamos o primeiro quadrinho que continha o título e a primeira imagem e fizemos as seguintes perguntas:

- Sobre o que tratará essa história?
- Vocês a conhecem? De onde?



A primeira reação dos alunos foi dizer que já conheciam essa história e, por isso, já sabiam o que iria acontecer. Alguns também disseram que essa história se referia ao conto de fadas tradicional *A princesa e o sapo*, mas que também havia outras histórias parecidas com esse nome. Por isso, percebemos que eles já tinham previsto, diante das informações que possuíam, o que era previsto para história:

Em termos do processo de significação [...] há dois fatores determinantes para a previsibilidade: 1. Os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos; e 2. dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido (ORLANDI, 2012, p. 114).

Dessa forma, entendemos que os alunos estabeleceram essa relação de previsibilidade diante do conhecimento dos textos anteriores e do título do texto que estavam prestes a ler.

Dessa maneira, durante a leitura, os alunos realizaram as suas previsões, já motivados a descobrirem os deslocamentos de sentido, visto que, no segundo quadrinho, constataram que haveria outras interpretações por conta de a princesa ser um dinossauro. Por isso, no decorrer da leitura, alguns já imaginavam que a princesa se tornaria um sapo, assim como também disseram que o sapo se transformaria em um príncipe “humano” ou ainda em um dinossauro, mas diferente da princesa exposta pela história em quadrinhos. O empenho dos alunos para realizar as previsões foi bastante intenso.

Com as atividades de depois da leitura, assim como na oralidade, ficou constatado que os alunos conseguiram voltar ao contexto de produção em que se deu o discurso, o conto *A princesa e o sapo*.

- O que a princesa imaginou que iria acontecer se desse um beijo no príncipe? Qual o possível motivo de a princesa ter pensado dessa forma?

R: 1 – *Ela imaginou que o sapo ia virar um príncipe por causa da história da princesa e o sapo.*

R: 2 – *Ela pensou que ele iria virar um príncipe por ela conhecer a história da princesa e o sapo.*

Dessa forma, compreendemos que o conhecimento dos textos foi importante para que os alunos estabelecessem uma melhor compreensão sobre a história em quadrinhos. “Leituras já feitas – dirigem, podem alargar [...] – a compreensão de texto de um dado leitor” (ORLANDI, 2012, p. 57).

Além disso, diante do conhecimento dos acorridos da história e a linguagem não verbal, característica das histórias em quadrinhos, constatamos que os alunos conseguiram realizar a inferência sobre os significados das onomatopeias empregadas no quarto quadrinho.

- Descreva o que aconteceu no quarto quadrinho? Quais os significados podem ser dados às palavras SMAC e PUF?

R: 1 – *Ela beijou o sapo e se transformou em uma sapinha. O significado de SMAC é beijo e de PUF é a transformação.*

R: 2 – *SMAC, significa que alguém está se beijando. PUF significa que alguém está se transformando.*

R: 3 – *No quarto quadrinho a princesa deu um beijo no sapo SMAC!!! E a transformação PUF!*

Esse entendimento, provavelmente, se deu pelo conhecimento prévio que os alunos tinham da história, o que os permitiu realizar associação entre o texto verbal e o não verbal para chegar à compreensão. Entretanto, essas duas palavras poderiam significar lacunas no entendimento. “As lacunas na compreensão podem ser atribuídas ao fato de não conhecer algum dos elementos mencionados, ou ao fato de o significado atribuído pelo leitor não ser coerente com a do texto” (SOLÉ, 1998, p. 128).

Devido a isso, entendemos como é importante a averiguação do professor acerca dos conhecimentos dos alunos, além de ser relevante ampliar o repertório de textos que eles têm acesso, para que tenham condições de realizar as relações entre as suas leituras que lhe são propostas. Afinal, segundo Orlandi (2012, p. 56), “os sentidos têm a sua história”. E, ainda para a autora, “todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico” (2012, p.57).

Outro dado importante é sobre o desfecho da história. Nos contos de fadas tradicionais é esperado um final feliz como característico desse gênero discursivo. Nele se espera que todo conflito se resolva e os protagonistas se casem. Na história em quadrinhos em questão, apresentou-se um deslocamento de sentido, em que, ao contrário do esperado, há um conflito instaurado no final da história, o que também foi percebido pelos alunos.

- A história teve um final feliz? Comente por que você acredita nisso.

R: 1 – *Não, porque ela não gostou de se transformar em sapo.*

R: 2 – *Não, porque eles ficaram brigados.*

R: 3 – *Não, porque a princesa não ficou nada feliz em se transformar em sapo.*

A percepção dos deslocamentos apresentados pelo texto pode oportunizar aos alunos a constituição de um histórico de leituras que não retomam apenas as leituras previstas dos textos, no caso os contos de fadas tradicionais, visto que podem igualmente significar a ampliação de seus sentidos. À vista dessa ideia, “o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leitura; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos dos textos” (ORLANDI, 2012, p. 59).

Diante do exposto, o último texto desta oficina também trabalha uma releitura do conto de fadas tradicional *A princesa e o sapo*, contudo, diferente dos anteriores, as mudanças de sentido já se iniciam no título, que no caso foi denominado *A princesa e a rã*. Nesse texto, também é possível perceber os deslocamentos de sentidos provocados pela imagem proferida à mulher no conto tradicional, em comparação aos que o utilizamos na proposta.

Desse modo, se recupera o local onde se passa no conto tradicional, o jardim do castelo, além do momento em que a princesa estava próxima ao lago. Outro ponto acionado pelo já dito foi a justificativa da rã para estar naquela condição, ter sido alvo de um encanto de uma bruxa.

Considerando as condições de produção em sentido amplo deste texto, surge um novo discurso sobre a imagem da mulher, uma vez que a princesa se mostrava preocupada com as questões ambientais, característica da contemporaneidade, que revela um sujeito consciente com a preservação do meio ambiente. Por outro lado, também no contexto amplo, em relação às questões históricas e ideológicas referentes à imagem da mulher na sociedade atual, a princesa ganha também características da mulher independente, aquela que não condicionada pela idealização do casamento como condição para realização pessoal.

Assim, também é possível perceber a tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos. Nesse sentido, na tensão da paráfrase, se retoma, já no início do conto, a expressão “era uma vez”, trazendo para a memória discursiva a condição de final feliz, já que é assim que se findam os contos de fadas tradicionais. Também se retoma, pelo discurso do já dito, o estereótipo da princesa, que é bela. Por essa perspectiva, as condições parafrásticas são aproveitadas para promover as polissêmicas, em que a princesa muito bela assume a condição de independente e cheia de autoestima, característica não destacada nas princesas dos contos de fadas tradicionais.

Com relação à rã, também é perceptível a tensão entre a paráfrase e a polissemia, pois a rã, embora sofra da mesma magia do conto tradicional, materializa, em sua fala, um discurso machista, que condiciona a mulher à posição de cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos, para a realização da felicidade. Dessa forma, a fala da rã desconstrói toda a idealização no conto de fada tradicional, que apresenta promessas cheias de encantamentos, como morar no belo castelo do príncipe e viver feliz para sempre.

Por fim, pela construção polissêmica, a princesa não se seduz pela proposta da rã e ainda se produzem novos sentidos, em que a personagem saboreia a rã em um preparo fino, além de ironizar a possibilidade de aceitar a proposta.

Assim como no texto anterior, utilizamos as estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Especificamente com este texto, tínhamos o objetivo de favorecer uma reflexão entre a

postura da mulher nos contos de fadas tradicionais e o conto lido. Dessa forma, assim como realizamos anteriormente, expomos inicialmente o título do texto, a fim de que os alunos realizassem a previsão sobre o texto que ia ser lido. Diferentemente da história em quadrinhos, já, pelo título, os alunos identificaram que teria algo diferente, pois foi substituído o substantivo sapo, por rã.

Após os alunos atribuírem as suas hipóteses para a história, demos início à leitura compartilhada do texto. Nesse sentido, este foi separado em três partes, com a finalidade de constatar o entendimento em cada parte, assim como retomar ao que foi lido e estabelecer novas previsões diante dos acontecimentos. Conforme, Solé (1998, p. 119), “nas tarefas de leitura compartilhada, resumir – talvez fosse mais adequado falar aqui de recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo”.

Ao lermos a situação inicial, realizamos a primeira pergunta: *O que vocês acreditam que a rã disse à princesa?* Em sua maioria, os alunos retomaram o contexto de produção do conto de fadas tradicional *A princesa e o sapo* e disseram que a rã havia pedido um beijo à princesa, com o argumento que se transformaria em um príncipe.

Diante da resposta, demos continuidade à leitura em que se confirma o que os alunos disseram. Entretanto, além dos argumentos remontados do conto tradicional, a rã propõe outras coisas à princesa, como afazeres domésticos e cuidados com os filhos. Dessa forma, realizamos o segundo questionamento: *será que a princesa aceitará a proposta da rã?*

A partir da pergunta, os alunos levantaram alguns questionamentos sobre a rã, pois, se era um príncipe encantado, por que não convidava a princesa para morar em seu castelo, ou ainda, por que a princesa teria que realizar atividades domésticas. Diante desses questionamentos, a turma ficou bastante dividida em realizar suas hipóteses. Por isso, um grupo de alunos disse que a princesa aceitaria a proposta da rã, enquanto um outro falou que **ela** não aceitaria devido as condições que foram propostas. Um dos alunos até expôs uma possível resposta que a princesa daria para rã: – *Você acha que serei sua empregada doméstica?* Depois da proposição desse aluno, outros também deram sugestões parecidas para a resposta da princesa. Percebemos, com as supostas respostas, a retomada de discursos do contexto social ou familiar em que vivem, o que possivelmente pode ser atribuído para as mulheres de sua convivência.

Em seguida, demos continuidade à última parte do texto, em que a negativa da princesa se dava por algo totalmente inesperado pelos alunos, o preparo da rã, o que os deixou bastante

surpresos. E alguns questionaram sobre o que seria a expressão “à sauté”, na ocasião explicamos que era um tipo de preparo fino.

Apoiados na leitura realizada, demos início às atividades de depois da leitura. A primeira pergunta nos chamou a atenção, porque uma parte dos alunos teve dificuldade em perceber se a história remetia à atualidade ou a um contexto mais antigo. Das 16 respostas que foram analisadas, seis diziam que a história era antiga:

- A história que você acabou de ler é uma história antiga ou atual? Justifique o porquê.

R: 1 – *Eu acho que é antiga por que hoje em dia nós não comemos rã.*

R: 2 – *Antiga, porque as imagens são antigas.*

R: 3 – *É antiga porque tem princesas se preocupando com o casamento.*

R: 4 – *Antiga, porque as princesas só existiam antigamente.*

Por essas respostas, percebemos que houve uma falha na compreensão, pois os alunos não conseguiram inferir que determinadas características da princesa, como ser independente e valorizar as questões ecológicas, remetiam à atualidade. Todavia, constatamos que, talvez pelo nível de leitura que os alunos apresentavam, fosse necessário explorarmos um pouco mais essas marcas deixadas pelo texto. Dessa forma, compreendemos que isso poderia ser feito com as estratégias de durante a leitura, principalmente nas partes que se relacionavam ao contexto atual para produção de sentidos.

Por outro lado, por meio das respostas a uma das questões que elaboramos sobre o motivo de a princesa não ter aceitado a proposta da rã, entendemos que os alunos também necessitariam realizar inferência, uma vez que ficam implícitas as razões que a levaram a não aceitar o pedido. Entretanto, é possível recuperar com mais facilidade essa informação devido à relação entre o pedido e o desfecho da história.

- O fato de a princesa não aceitar o pedido da rã pode estar relacionado com qual motivo?

R: 1 – *Porque ela não era obrigada a fazer tudo que a rã pediu.*

R: 2 – *Porque ela não ia fazer todas aquelas tarefas.*

R: 3 – *Porque a rã mandou princesa fazer muitas coisas.*

Diante disso, precisamos estar atentos aos objetivos que temos para a leitura, para que consigamos favorecer condições para que uma leitura mais independente ocorra, além de ensinar aos alunos a ativarem os conhecimentos prévios e a fazerem inferência. Talvez, dessa forma, os alunos possam avançar quanto ao seu nível de leitura.

Ainda sobre a história *A princesa e o rã*, no tópico *pensando sobre o texto*, pudemos constatar, pelas condições de produção em sentido imediato do dizer, que os alunos legitimam a escolha da princesa como correta.

- De acordo com sua opinião, existem vantagens ou desvantagens à princesa caso aceitasse o pedido de casamento da rã?

R: 1 – *Desvantagem porque a rã diz que é para fazer todo o trabalho.*

R: 2 – *Desvantagem, porque ela não tem que fazer tarefas.*

Você concorda com a atitude da princesa em não aceitar o pedido de casamento da rã? Justifique?

R: 1 – *Sim, porque ela não pode fazer tudo sozinha.*

R: 2 – *Sim, porque ela achou o príncipe muito folgado.*

Nesse sentido, entendemos que as leituras realizadas até então permitiram que os alunos vissem a postura da princesa como mais vantajosa para a escolha que realizou.

#### 4.4 Análise da Oficina 4

Para finalizarmos as oficinas, escolhemos dois textos: o livro *A Princesa Sabichona*, de Babette Colle, para o tópico *explorando novos sentidos*; e uma animação da ilustradora espanhola Shara Limone, para o tópico *concluindo a reflexão*.

No primeiro texto, *A princesa sabichona*, se empreendem diferentes significados à imagem da princesa em comparação aos contos de fadas tradicionais, visto que a imagem dessa personagem vem de encontro com posicionamentos de algumas mulheres no atual contexto sócio-histórico e ideológico, o que nos permite dizer que a história possui uma conotação moderna. Nesse sentido, percebemos, já pela capa e pelo título, a presença de uma princesa com características diferentes das demais, sendo a principal delas a inteligência, empreendida pelo verbete *sabichona*, que se comprova ao longo da história.



No início do livro, a princesa se apresenta com a convicção de que não pretende se casar, com o argumento de que gostava de ser solteira. Da mesma forma, a imagem da princesa não se constitui do estereótipo dos contos tradicionais, uma vez que suas roupas e cabelos fogem totalmente da descrição das princesas desses contos. Além disso, também não se constitui como delicada, a exemplo de seus animais de estimação que são bem exóticos.

Outro deslocamento de sentido, bem marcado no início da história, é que, diferentemente ao que acontece nos contos de fadas tradicionais, a princesa não necessita de um príncipe para salvá-la, assim como não sofre com nenhum encanto feito por uma bruxa e, mesmo assim, muitos príncipes desejavam se casar com ela.

Portanto, diferentemente do que também acontece nos contos de fadas tradicionais, o desejo idealizado de se casar não acontece, muito menos o de encontrar um príncipe encantado, se apaixonar, casar e viver feliz para sempre. Contudo, pelas cobranças sociais e familiares, a princesa precisa “arranjar” um marido. É interessante como o argumento utilizado, criar juízo, se relaciona com o contexto ideológico a atitude de se casar. “O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2012, p. 77).

Outro ponto em que a Princesa Sabichona se difere das demais é que tem a iniciativa de elaborar provas para selecionar os príncipes, entretanto o verdadeiro objetivo era escapar da imposição feita pela família. Todavia, ao contrário do que pensava, surge um príncipe, de nome Fanfarrão, que a surpreende negativamente, pois realiza cada teste proposto. Diante de tal situação, a princesa lhe dá um beijo mágico.

O beijo mágico retoma aos espaços do dizer dos contos de fadas tradicionais e, nos contextos utilizados, propõe uma transformação. Curiosamente, ao beijar o príncipe, há uma transformação totalmente inesperada, promovendo o equívoco como efeito de significação. O príncipe se transforma em sapo, retomando novamente a um outro espaço do dizer, o conto de fadas tradicional *A princesa e o sapo*. Porém, é apresentado um deslocamento de sentido, pois acontece a transformação do príncipe de forma inversa.

Dessa forma, como desfecho da história, o príncipe vai embora, e a princesa sabichona conquista o que queria. Se faz interessante dizer que, assim como nos contos de fadas tradicionais, espera-se um final feliz, constituído pelo casamento da princesa com o príncipe. Entretanto, ao contrário disso, na história lida, a princesa é que viveu feliz para sempre, o que propõe a reflexão sobre uma nova postura da mulher, aquela que tem a opção de se casar ou permanecer sozinha.

Assim como nos textos anteriores, utilizamos as estratégias de leitura de Solé, com o intuito de potencializar o entendimento para cada parte do texto. Por isso, antes de iniciarmos o texto, expusemos aos alunos a capa do livro, para que realizassem as previsões e elaborassem hipóteses antes de iniciarmos a leitura.

Por intermédio da capa e de algumas perguntas, os alunos indagaram sobre a princesa não possuir características de princesa, dizendo que não usava vestido e não tinha os cabelos arrumados. Também ficaram intrigados com o dinossauro que a princesa tinha em sua garupa. Quando perguntamos sobre o que significava sabichona, os alunos não conheciam essa palavra, mas um deles a relacionou com a palavra sabida.

Por meio da estratégia de leitura compartilhada, fomos questionando os alunos para averiguarem o entendimento, bem como realizar mais previsões sobre o assunto. Logo no início do texto, perguntamos aos alunos sobre os motivos que levavam a princesa a não querer se casar. Muitos relataram que poderia ser realmente por gostar de ficar sozinha, como dito no texto. Outra coisa que incomodou os alunos foi com relação à imagem da princesa, a possível desorganização com objetos dispostos na primeira imagem, sendo que alguns até arriscaram a dizer que princesa não “era assim”, questionando a roupa, os animais e sua postura. Percebemos que os alunos tinham um estereótipo constituído para a imagem da princesa em que se retomavam as princesas dos contos de fadas tradicionais. Por outro lado, um dos alunos também apontou que talvez o que motivou a escolha da princesa poderia estar relacionado com alguns casamentos não darem certo, e as mulheres sofrerem com isso.

Na continuidade do texto, os alunos acharam a história muito engraçada e gostaram muito de realizar as previsões sobre o tipo de prova a princesa usaria, sendo que algumas sugestões foram bem bizarras. Entretanto, os alunos não gostaram da postura do príncipe Fanfarrão, pois segundo eles, trapaceou para conseguir cumprir as provas, inclusive, disseram que era injusto com os outros.

Ao lermos que a princesa havia dado um beijo mágico no príncipe Fanfarrão, perguntamos aos alunos se ela teria se apaixonado pelo príncipe. Os alunos, como um consenso, disseram que sim, embora um pouco receosos. Quando perguntei o que iria acontecer, após a princesa ter dado o beijo, disseram que os dois iriam se casar e viveriam felizes para sempre. Por essa postura dos alunos, percebemos que novamente retomaram o contexto de produção dos contos tradicionais, em que os finais felizes significam o casamento dos protagonistas.

Ao perceberem que o príncipe havia se transformado em um sapo, questionamos sobre a princesa ter poderes mágicos. Alguns alunos disseram que talvez ela já soubesse que quem beijasse se transformaria em sapo, por isso não queria se casar. Também, questionamos sobre

o que iria acontecer e se a princesa iria se casar com o príncipe. Os alunos ficaram bem divididos sobre essa pergunta, mas um deles disse que a princesa faria o sapo de animal de estimação, assim como os demais bichos. Com o final da história, os alunos ficaram bem satisfeitos, pois não haviam simpatizado com o príncipe.

Ao finalizarmos a leitura, iniciamos as perguntas de depois da leitura. Nessa etapa, é importante entendermos o que de fato os alunos conseguiram compreender, assim como favorecer espaços para que possam realizar associações com as suas experiências e formular suas opiniões.

Dessa forma, sugerimos algumas questões, sendo que a primeira foi sobre a opção de a princesa não querer se casar, a fim de consultar o que os alunos haviam compreendido da história.

- Porque a princesa sabichona não queria se casar?

R: 1 – *Porque ela queria ficar sozinha.*

R: 2 – *Porque ela queria ser diferente das outras princesas.*

R: 3 – *Porque se ela beijasse um príncipe ele vira um bicho.*

R: 4 – *Porque ela queria ser livre e queria continuar com os seus animais.*

Pelas respostas, pudemos constatar que os alunos conseguiram perceber os motivos que foram expostos pela leitura, bem como relacionaram a escolha da princesa com outros momentos da história.

Também questionamos os alunos sobre o motivo que levou a princesa a aceitar que precisava arrumar um marido. Por meio das respostas, constatamos que perceberam que o motivo seria a imposição dos pais.

- Que motivo levou a princesa a aceitar a ideia de arranjar um marido?

R: 1 – *Porque os pais dela mandaram ter um marido.*

R: 2 – *Porque, os pais obrigou.*

R: 3 – *Porque os pais dela mandou.*

R: 4 – *Porque os pais delas obrigaram ela se casar.*

Depois de alguns outros questionamentos, no tópico *pensando sobre o texto*, perguntamos sobre o adjetivo *sabichona*, com o objetivo de entender se os alunos tinham conseguido realizar a inferência em relação à palavra e aos acontecimentos do texto.

- Depois de ler a história, você considera que a princesa é *sabichona*? Por quê?

R: 1 – *Sim, porque ela é sabida e muito.*

R: 2 – *Sim, pelas provas que ela fez.*

R: 3 – *Sim, porque ela sabe de tudo.*

R: 4 – *Sim, porque ela sabia o ponto fraco do príncipe.*

Pelas respostas, os alunos conseguiram perceber a associação entre a palavra *sabichona* e sua postura diante da história, assim como inferir que se tratava da condição de ser esperta.

Como último questionamento, solicitamos que os alunos registrassem o que era viver feliz para sempre, de acordo com a perspectiva da princesa *sabichona*. Com essa pergunta, esperávamos que os alunos refletissem sobre essa construção que se repete nos contos de fadas tradicionais, condicionando os finais felizes a casamentos.

- O que será que significa viver feliz para sempre para a princesa *sabichona*?

R: 1 – *Ficar sozinha.*

R: 2 – *Significa viver feliz, porque ela foi livre.*

R: 3 – *Ficar livre de problema para sempre.*

R: 4 – *Porque ela está muito feliz, porque ela não está mais sendo perturbada pelos príncipes.*

R: 5 – *Ficar livre e sozinha com os animais.*

Com a resposta dos alunos, consideramos que, além de terem compreendido as informações propostas pelo texto, talvez as discussões apresentadas pudessem ter suscitado neles outros finais, posturas possíveis para os contos de fadas e para as princesas.

Dessa forma, com a animação de Shara Limone, procuramos finalizar as discussões e consultar a opinião dos alunos após as leituras realizadas. Por isso, disponibilizamos o texto, juntamente com os questionamentos, e solicitamos que realizassem a leitura e respondessem as questões, sem que realizássemos nenhum tipo de intervenção durante essa atividade.

Para esse texto, realizamos apenas três questionamentos que relacionam a imagem da princesa com as mulheres. E com isso, obtivemos respostas bem satisfatórias, considerando nosso objetivo inicial em desenvolver a proposta, que era auxiliar na desconstrução a ideia de submissão das mulheres nos contos de fadas tradicionais.

Na primeira pergunta, questionamos sobre a possibilidade de a princesa se salvar sozinha.

- Você acha que as princesas podem se salvar sozinhas, sem a ajuda de um príncipe? Comente.

R: 1 – *Sim, por que elas não precisam dos príncipes.*

R: 2 – *Sim, porque elas não podem ficar esperando os príncipes.*

R: 3 – *Sim, elas podem se salvar sozinhas. Cada uma faz a suas escolhas.*

R: 4 – *Sim, as princesas não precisam de ninguém para se salvar.*

R: 5 – *Sim, cada uma tem sua escolha.*

Pelas respostas dadas, percebemos que os alunos conseguiram se apropriar da ideia de que não é necessária a presença de um príncipe para que as princesas possam se salvar. Todavia, é importante mencionar que alguns alunos também trouxeram, em suas repostas, a questão da escolha da princesa, como um quesito que precisa ser considerado. Talvez, esses alunos podem ter trazido isso para suas respostas, mediante o trabalho com o texto anterior *A princesa sabichona*.

Na segunda pergunta, indagamos sobre quem seria a princesa na vida real.

- Quem é essa princesa na vida real?

R: 1 – *As mulheres.*

R: 2 – *Uma menina.*

R: 3 – *Uma mulher normal.*

R: 4 – *A mãe.*

R: 5 – *Mulheres, a mãe, a vó, a tia, e etc.*

Com as respostas, constatamos que os alunos conseguiram relacionar os contextos em que convivem, principalmente por associar as princesas com as mulheres da sua convivência, como na resposta realizada pelo aluno cinco.

Como última pergunta, questionamos se as mulheres, na vida real, necessitam de príncipes para salvá-las.

- Na vida real, as mulheres precisam de um príncipe para salvá-las? Comente.

R: 1 – *Não, porque elas também sabem se salvar.*

R: 2 – *Não, porque as mulheres são guerreiras.*

R: 3 – *Não, porque homens e mulheres tem o mesmo direito.*

R: 4 – *Não, porque elas sabem se virar.*

R: 5 – *Não, porque as mulheres podem trabalhar.*

Com essas respostas, concluímos que os alunos conseguiram relacionar os assuntos trabalhados com os seus contextos sociais, assim como empreenderam discursos do contexto imediato de produção. Talvez essas frases usadas pelos alunos podem ter sido ouvidas pelas pessoas com as quais convivem em âmbito familiar e social. Dessa forma, percebemos que, pelo contexto ideológico, se constrói o dizer e existe um movimento de sentidos que promovem outras discussões para as posturas das mulheres.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo elaborar, aplicar e analisar uma proposta didático-pedagógica de leitura de contos de fadas que discursivizam sobre a imagem da mulher, para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no interior do estado do Paraná. Nossa principal inquietação era trabalhar com a leitura de textos que permitissem desenvolver maior autonomia e competência aos alunos, assim como favorecer, por meio da temática escolhida, a desconstrução da imagem de submissão da mulher exibido pelos contos de fadas tradicionais.

Tivemos como objetivos específicos a) oportunizar a leitura de textos que favorecem um outro olhar sobre a imagem da mulher nos contos de fadas tradicionais; b) analisar como se dá a compreensão dos alunos por intermédio das estratégias de leitura; c) constatar se os alunos seriam capazes de perceber e relacionar os deslocamentos de sentidos presentes nos textos utilizados as suas vivências.

Para atendermos aos objetivos, nossa pesquisa foi fundamentada teoricamente na perspectiva interacionista de leitura (LEFFA, 1996 e 1999; SOLÉ, 1998) e na perspectiva discursiva (CORACINI, 2010; BRANDÃO, 2009; ORLANDI, 1999; 2012). Em termos metodológicos, a pesquisa consiste em uma pesquisa-ação de natureza qualitativa (TELLES, 2002; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005).

Elaboramos a proposta de intervenção didático-pedagógica de leitura de contos de fadas com quatro oficinas. No decorrer dessas oficinas, foram apresentados sete textos que proporcionavam momentos diferentes de discussão, a fim de favorecermos o atendimento para os objetivos pretendidos. Dessa maneira, os momentos foram divididos em *motivando a leitura*, *relembrando*, *refletindo sobre a temática*, *comparando os textos*, *explorando novos sentidos* e *concluindo a reflexão*.

A partir da aplicação da proposta, analisamos os resultados alcançados por meio das estratégias de antes, durante e depois de leitura, propostas por Solé (1998), além de conceitos da Análise do Discurso, como condições de produção, paráfrase e polissemia.

Constamos, por meio da análise dos dados, a relevância em se aliar as perspectivas de leitura interacionista e discursiva, no 3º ano do Ensino Fundamental. Considerando que, nessa etapa da escolarização, os alunos são ainda muito dependentes do professor, ensinar as estratégias de leitura permitiu que percebessem, com maior facilidade, as permanências e os



deslocamentos de sentido empreendidos pelos textos, de forma que os relacionassem aos contextos em que os discursos foram produzidos.

Durante a implementação da pesquisa, percebemos que os alunos se identificaram com as estratégias de leitura, sobretudo com as previsões realizadas antes e durante a leitura, pois, por meio delas, conseguiam refletir sobre as informações suscitadas pelos textos, de forma que facilitava a construção do entendimento. Além disso, a leitura compartilhada favoreceu momentos descontraídos, visto que os alunos participaram ativamente das atividades e se divertiam com as previsões dos colegas, de forma que cada um tentava, com criatividade, prever os próximos acontecimentos.

Outro ponto também evidenciado com a utilização das atividades de depois da leitura, foi que, nessa etapa, os alunos praticamente não apresentaram dúvidas quanto ao texto lido, o que permitia que respondessem as perguntas com mais autonomia. É importante mencionar que, em leituras anteriores à proposta, era necessário pedir para que os alunos retomassem o texto, a fim de resgatar informações que ficavam perdidas; já com a proposta, em nenhum dos momentos, isso foi percebido.

Nesse sentido, percebemos que os alunos ampliaram sua capacidade leitora, do mesmo modo que expandiram suas histórias de leitura acerca dos contos de fadas, principalmente no que diz respeito à temática geralmente apresentada nesses gêneros discursivos. Os alunos conseguiram relacionar as novas leituras com suas experiências.

Quando às respostas dos alunos às atividades de leitura elaboradas pela perspectiva discursiva, verificamos que eles conseguiram retomar as condições de produção, no que se refere à imagem da mulher nos contos de fadas tradicionais. No decorrer da aplicação, os alunos resgataram a imagem das princesas como mulheres que precisam ser bonitas, jovens, meigas, mas que necessitavam aceitar as cobranças sociais.

Ao longo dos textos, os alunos foram capazes de relacionar características que se mantinham – paráfrase – e outras que se deslocavam – polissemia. Além disso, conseguiram associar a imagem da mulher presente nos textos estudados com as mulheres de seus contextos sociais, o que proporcionou visualizar posturas mais emancipatórias para as princesas e para as mulheres, a partir dos contos trabalhados em sala.

Portanto, por meio da análise da pesquisa e dos dados, observamos que os resultados obtidos se mostraram satisfatórios. Atingimos os objetivos esperados e, além disso, percebemos que a aplicação da proposta significou uma experiência de leitura prazerosa e proveitosa para os sujeitos envolvidos. Todavia, entendemos que o tema da pesquisa pode ser explorado de outras formas e por outros textos, permitindo novos olhares. Esperamos que nossa pesquisa

possa contribuir com outros professores que atuam no Ensino Fundamental, de modo a conceder a aprimorar as práticas leitores para os alunos inseridos nesta importante etapa da escolarização.

## REFERÊNCIAS

- A PRINCESA e o sapo. Walt Disney. Filme cinematográfico. Disponível em: <https://www.Youtube.Com/watch?V=cmuzldqazyi>. Acesso em: 03 set. 2019.
- BETTELHEM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução: Arlete Caetano. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Analisando o discurso**. Museu da língua portuguesa. Estação da luz. 2009. Disponível em: [http://www.Museudalinguaportuguesa.Org.Br/files/mlp/texto\\_1.Pdf](http://www.Museudalinguaportuguesa.Org.Br/files/mlp/texto_1.Pdf). Acesso em: 22 jan. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é base**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1997.
- COLE, Babette. **A Princesa Sabichona**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo. *In: O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira (org.)*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa – Universidade Católica de Santos, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005 483.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo, 2007.
- LAMOUR-CROCHET, Céline. **A revolta das princesas**. Tradução: Clara A. Colotto; Ilustração: Lisbeth Renardy. Campinas, SP: Saber e Ler, 2013.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson José. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TELLES, João A. “**É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!**”. Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116)

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **A princesa e a rã**. Disponível em: <http://armazemdetexto.Blogspot.Com.Br/2017/12/texto-conto-de-fadas-para-mulheres.Html>. Acesso em: 06 set. 2019.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Letramento escolar, oralidade e escrita na narrativa de ficção. *In*: MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às práticas docentes**. Maringá: Eduem, 2010.

ZIGG, Ivan. **O livro do Rex**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2013.

## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “Leitura de contos de fadas: desconstrução da imagem de submissão da mulher em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental”, que se trata da pesquisa de mestrado (Mestrado Profissionalizante em Letras) desenvolvida por Danieli Santos Beretello, sob a orientação da professora Dra. Eliana Alves Greco, na Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é propiciar a formação de leitores proficientes, por meio do emprego de estratégias de leitura em contos de fada. Para tanto, a participação de seu filho(a) é muito importante e, caso você o/a autorize a participar desta pesquisa de intervenção, possibilitará a geração de dados por meio de respostas a exercícios de leitura com o gênero discursivo conto de fadas.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos, ainda, que as informações geradas na pesquisa serão utilizadas somente para os fins deste trabalho, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Ademais, no que concerne ao tempo que será mantido o material resultante das respostas das atividades de leitura, empreendidas pelos alunos, nossa opção é manter esse material armazenado cuidadosamente em pastas até dois anos depois da defesa da dissertação, considerando, ainda, as futuras publicações que o trabalho renderá. Também quanto às formas de eliminação do material, todo o conjunto de respostas e material resultante da pesquisa junto a tais alunos-participantes será incinerado.

Esclarecemos, também, que tais informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, que está relacionada ao programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEM) e/ou publicações dela decorrentes. Vale ressaltar, ainda, que você e/ou seu(a) filho(a) não terão despesas e que não receberão pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Como benefício, acreditamos que a participação nesta pesquisa de intervenção em sala de aula será uma oportunidade de os(as) alunos (as) terem espaços de leitura de contos de fadas

atuais. Também, os benefícios esperados é que os alunos desenvolvam a capacidade de leitura autônoma por meio das estratégias de leitura e análise dos discursos presentes nos textos.

Estamos cientes de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da referida pesquisa de intervenção em sala de aula, o comprometimento é o de fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos e, se caso os(as) alunos(as) não se sentirem à vontade para uma dada prática de leitura de um texto, a proposta é deixá-los à vontade para não participarem. Além disso, reconhecemos que toda prática educacional de leitura, em contexto de sala de aula, pode causar algum desconforto/dano em virtude: de uma divergência com relação ao tema proposto; da necessidade efetiva de realização de uma tarefa/prática e, ainda, da situação de se expor e se manifestar quanto a um texto. Desse modo, propomos a levar em consideração quaisquer manifestações da parte dos(as) alunos(as) e aceitar a recusa caso eles(as) demonstrem o desejo de não participar de alguma prática solicitada. Estaremos, a qualquer momento, abertos ao diálogo e acolheremos quaisquer de suas decisões.

A proposta consiste em atividades de leitura que serão aplicadas em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental. As atividades tem como objetivo tentar desenvolver uma compreensão leitora melhor aos alunos dessa faixa etária. A temática será desenvolvida por meio de obras que dialoguem com os contos de fadas tradicionais, mas que favoreçam um novo olhar sobre a postura ocupada pela mulher nas obras.

Texto 1: A proposta se inicia com o Filme: Valente, da Disney. Nesta etapa, os alunos terão a oportunidade de refletirem sobre as cobranças sociais realizadas à princesa, além de perceber a resistências oferecidas pelas quebras de padrões impostas socialmente. Outro ponto evidenciado no filme é a diferença de cobranças sociais entre meninas e meninos. E ainda nessa etapa, os alunos farão uma reflexão de características que eles percebem nas princesas tradicionais.

Texto 2: Nesse momento os alunos serão convidados a realizar a leitura do livro A revolta das princesas, dos autores Lisbert Renardy e Céline Lamour-Crochet. Essa obra propõe uma intertextualidade com vários contos de fadas tradicionais e propõe como desfecho uma nova postura para os príncipes e princesas, considerando que as princesas sempre sofrem muito nos contos. Nesta etapa, os alunos realizarão uma leitura compartilhada para ir estabelecendo previsões e também o reconhecimento das intertextualidades propostas pela história. Ao finalizar a leitura, realizarão atividades de compreensão e interpretação.

Texto 3: Nesta etapa será dada continuidade ao tema proposto e será explorado um recorte do filme A princesa e o sapo, da Disney, pelo fato de ser uma intertextualidade com o

conto de fadas tradicional, A princesa e o sapo. Nesse momento, visamos explorar a quebra de expectativa apresentada nos contos de fadas, propondo novos finais.

Texto 4: Análise de uma história em quadrinhos intitulado: A princesa e o sapo, de Ivan Zigg. A HQ apresenta a história de uma princesa dinossauro que ao se encontrar com um sapo recebe a proposta de beijá-lo, mas ao contrário do esperado pela princesa, ela se transforma em uma sapinha. Nessa etapa os alunos poderão refletir sobre a temática, principalmente, pela quebra de expectativa promovida pela história. A cada quadrinho apresentado os alunos serão convidados a realizar análises e previsões para o próximo quadrinho.

Texto 5: Leitura compartilhada do conto A princesa e a rã, de Luís Fernando Veríssimo. O texto será fragmentado em quatro partes para facilitar as previsões, questionamentos e em cada parte do texto. Como dois textos anteriores existe uma quebra de expectativa promovido pelo desfecho da história. Após a leitura do texto os alunos serão convidados a refletirem um pouco mais sobre a história mediante as questões de compreensão e interpretação. Nesta etapa, os alunos analisarão com mais cuidado as informações trazidas pelo texto, além de compor um quadro separando os principais acontecimentos trazidos pelo texto.

Texto 6: os alunos terão acesso ao livro de Babette Cole, A princesa sabichona. Esse livro expõe a história de uma princesa que não queria se casar, mas por determinação da família ela precisará escolher um príncipe. Dessa forma, ela aceita a proposta, mas com a condição que os pretendentes teriam que passar por uma prova que a própria princesa iria elaborar. Muitos príncipes não conseguiram, apenas um deles, considerado muito esperto atinge a façanha, porém ao receber um beijo da princesa se transforma em um sapo. Com a notícia se espalhando pelos reinos os príncipes desistiram de tentar se casar com a princesa. Como ela não apreciava a ideia de se casar, viveu feliz para sempre. Nesta etapa os alunos também farão a leitura compartilhada do texto, estabelecendo previsões e relações com as imagens, e ao final da leitura, serão propostas questões de compreensão e interpretação do texto lido.

Texto 7: Por fim, os alunos terão acesso a uma animação que tem os seguintes dizeres: “Era uma vez uma princesa que se salvou sozinha.” Após a leitura e conversa sobre a frase, os alunos realizarão algumas perguntas com o intuito de finalizar as discussões levantadas.

Portanto, a proposta de leitura consiste em apresentar aos alunos histórias que promovam uma outra postura para princesas para que assim possam vislumbrar um outro olhar sobre a figura ocupada pela mulher nos contos de fadas e outras histórias. Com isso, espera-se que contribua para a desconstrução da imagem de uma princesa que sempre precisa esperar um príncipe encantado para um desfecho feliz em suas histórias.



Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como responsável pelo sujeito de pesquisa).

Eu, ..... (nome por extenso do responsável pelo menor), declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa orientada por Eliana Alves Greco e desenvolvida pela mestranda Danieli Santos Beretello.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa:

Eu, ..... (nome por extenso do sujeito de pesquisa/menor de idade), declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com essa participação.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eliana Alves Greco, pesquisadora-responsável e orientadora da mestranda Danieli Santos Beretello, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura do pesquisador

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar: Eliana Alves Greco, Universidade Estadual de Maringá, fone: (44) 98809-7251 e *e-mail*: [elianagreco@gmail.com](mailto:elianagreco@gmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres

Humanos da Universidade Estadual de Maringá, situado na avenida Colombo, 5790, no *Campus* Universitário, telefone (44) 3011-4040, *e-mail*: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br).

Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Maringá, 20 de novembro de 2019.

**Nome: Eliana Alves Greco**

Pesquisador Responsável

RG: 628.901.239-87