



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

ANA PAULA FERNANDES MASSUIA

**PROPOSTA DE LEITURA INTERTEXTUAL DA TEMÁTICA DOS TRÊS
PORQUINHOS EM DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL I**

CASCAVEL – PR

2023

ANA PAULA FERNANDES MASSUIA

**PROPOSTA DE LEITURA INTERTEXTUAL DA TEMÁTICA DOS TRÊS
PORQUINHOS EM DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari

CASCADEL – PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Massuia, Ana Paula Fernandes

Proposta de leitura intertextual da temática dos Três Porquinhos em diferentes gêneros discursivos para o Ensino Fundamental I / Ana Paula Fernandes Massuia; orientadora Clarice Cristina Corbari. -- Cascavel, 2023.

90 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Letramento. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Leitura. 4. Intertextualidade. I. Corbari, Clarice Cristina, orient. II. Título.

ANA PAULA FERNANDES MASSUIA

**PROPOSTA DE LEITURA
INTERTEXTUAL DA TEMÁTICA DOS TRÊS PORQUINHOS EM DIFERENTES
GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Clarice Cristina Corbari
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)



Prof.ª Dr.ª Sônia Cristina Poltronieri Mendonça
1º Membro Efetivo (Escola Estadual Orcírio Thiago de Oliveira / PROJOVEM)



Prof.ª Dr.ª Aparecida Feola Sella
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Cascavel, 13 de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma grande conquista para a minha vida pessoal e profissional. No entanto, esse processo não aconteceu de maneira individualizada, mas como resultado da participação de diversas pessoas nessa caminhada. Dessa forma, meus sinceros agradecimentos a cada uma dessas pessoas, pois tenho certeza de que, sem elas, o meu percurso neste curso não seria o mesmo.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde, paciência, sabedoria e perseverança para chegar até aqui, pois, sem Ele, nada seria como foi.

À minha família, em especial o meu esposo, Fernando, que compartilhou momentos difíceis ao meu lado, compreendeu minha ausência enquanto me dedicava às leituras e ao estudo e sempre me incentivou a não desistir dos meus objetivos.

Aos meus filhos, Ana Julia e Luiz Fernando, pelo apoio e carinho nos momentos de tristeza e desânimo, que compreenderam minha ausência em diversos momentos em que me dedicava ao estudo.

À minha orientadora, Dra. Clarice Cristina Corbari, pelas suas contribuições, orientações e reflexões para que eu pudesse finalizar esta etapa com muito aprendizado e resultados significativos para minha vida pessoal e profissional.

Aos professores doutores que atuaram no curso, Sanimar Busse, Luciane Thomé Schröder, Gilmei Francisco Fleck, Aparecida Feola Sella e Adilson dos Santos, que se dedicam e se comprometem com o ensino público e de qualidade.

Ao secretário do Profletras, Jefferson, pela paciência e disponibilidade nos momentos em que tive dúvidas e inquietações.

Aos novos amigos Sidnei e Viviani, por compartilharem suas experiências vivenciadas enquanto educadores, e terem participado de alguns dias e momentos difíceis em minha vida no decorrer deste curso.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, que possibilitou a mim e a todos os colegas da turma 8 do Profletras a oportunidade de iniciarmos e concluirmos este curso.

Agradeço, por fim, aos meus familiares que, apesar de serem analfabetos, sempre enfatizaram a importância do estudo na vida de cada pessoa, acreditando e incentivando-me a estudar, tendo a convicção de que, através do estudo, alcançaria diversos objetivos em minha vida, sendo que um deles estou vivenciando: ser mestre.

“O olhar do outro sempre será diferente do meu, mas preciso dele para me enxergar diferente do que vejo.”

(Bakhtin, 2003)

MASSUIA, Ana Paula Fernandes. **Proposta de leitura intertextual do conto “Os três porquinhos” no Ensino Fundamental I.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

RESUMO

Esta dissertação relata uma pesquisa que teve por objetivo desenvolver uma proposta didática de leitura intertextual, com base no conto “Os três porquinhos”, para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Tomamos como pressuposto o entendimento de que o desenvolvimento da leitura é uma atividade essencial no letramento dos alunos e uma prática que o acompanhará em toda a sua vida, por se tratar de uma prática social altamente presente nas sociedades letradas. Também consideramos o pressuposto de que os textos com os quais temos contato em nosso cotidiano não foram produzidos isoladamente, mas com base em outros produzidos anteriormente, em uma relação intertextual. Esses pressupostos guiaram a fundamentação teórica desta dissertação, cujas discussões e reflexões são fundamentadas em autores como Geraldi (1997), Bakhtin (2003), Kleiman (2004) e Koch e Elias (2007), entre outros, sobre a concepção de texto adotada, sobre a importância dos textos como objeto de estudo e sobre a leitura e os múltiplos aspectos da construção dos sentidos; Kristeva (1974), Koch, Bentes e Cavalcanti (2008) e Koch (2014), sobre o fenômeno da intertextualidade; Solé (1998), sobre as estratégias e os estágios da leitura; e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), sobre o texto como unidade de ensino, entre outras discussões pertinentes ao ensino da Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, pois permite entender e interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto (Bortoni-Ricardo, 2008), de caráter propositivo, que tem como ponto de partida a realidade de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública da rede municipal de ensino de Cascavel (PR). Para atingir o objetivo geral da pesquisa, apresentamos uma proposta didática para o público-alvo selecionado, para possibilitar ao aluno uma experiência de leitura intertextual de várias versões do tradicional conto infantil “Os três porquinhos” e de textos dos gêneros charge e tirinha. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para auxiliar a desenvolver a competência leitora dos alunos, de forma que eles consigam compreender o que foi lido e relacionar o texto com outros já lidos.

Palavras-chave: Letramento; Língua Portuguesa; Ensino Fundamental I; Leitura; Intertextualidade.

MASSUIA, Ana Paula Fernandes. **A didactic proposal for intertextual reading of the story “The three little pigs” in Elementary School I.** 2023. Master thesis (Professional Master’s in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

This master’s thesis reports research that aimed to develop a didactic proposal for intertextual reading based on the short story “The Three Little Pigs”, aimed at students of the third year of Elementary School I. We take as an assumption the understanding that the development of reading is an essential activity in students’ literacy and a practice that will accompany them throughout their lives, as it is a social practice highly present in literate societies. We also consider the assumption that the texts we come into contact with in our daily lives were not produced in isolation, but based on others previously produced, in an intertextual relationship. These assumptions guided the theoretical foundation of this master’s thesis, whose discussions and reflections are based on authors such as Geraldi (1997), Bakhtin (2003), Kleiman (2004), Koch and Elias (2007), among others, on the concept of text adopted in this study and on the importance of texts as an object of study and reading and its multiple aspects in the meaning construction; Kristeva (1974), Koch, Bentes and Cavalcanti (2008), and Koch (2014), on intertextuality; Solé (1998), on the reading strategies and reading stages; and the Base Nacional Comum Curricular (National Curricular Common Base) (Brasil, 2018), on the text as a teaching unit, among other discussions related to the teaching of the Portuguese language. We follow the interpretative qualitative approach, as it allows us to understand and interpret social phenomena inserted in a context (Bortoni-Ricardo, 2008), and it is of a propositional nature, which has as its starting point the reality of a third-year class of Elementary School I at a public school in the education system of Cascavel (Paraná, Brazil). In order to achieve the general aim, we present a didactic proposal aimed at the target auditory, which enables the students to have an intertextual reading experience of various versions of the traditional children’s story “The three little pigs” and texts of the genres cartoon and comic strip. We expect that this research can contribute to the teaching of Portuguese in the early years of Elementary School, to help develop students’ reading competence, so that they are able to understand what has been read and relate the text with other texts previously read.

Keywords: Literacy; Portuguese Language; Elementary School I; Reading; Intertextuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A estrutura e os elementos que constituem os gêneros do discurso.....	Error! Bookmark not defined.20
Quadro 1 – Planejamento do Módulo 1.....	49
Error! Bookmark not defined.	
Quadro 2 – Planejamento do Módulo 2.....	50
Quadro 3 – Planejamento do Módulo 3.....	51
Quadro 4 – Planejamento do Módulo 4.....	51
Quadro 5 – Letra de música.....	56
Quadro 6 – Folha de atividade impressa para avaliar a compreensão da leitura e interpretação dos alunos.....	57
Quadro 7 – Roteiro sobre as versões do conto “Os três porquinhos”.....	58
Quadro 8 – Atividade: produção de um final para a história.....	61
Quadro 9 – Folha de avaliação da compreensão da leitura e interpretação dos alunos.....	61
Error! Bookmark not defined.	
Quadro 10 – Folha de atividades relacionadas ao gênero charge.....	67
Quadro 11 – Folha de atividades relacionadas ao gênero tirinha.....	69
Quadro 12 – Questões para o debate.....	70
Quadro 13 – Folha de rascunho para a escrita do reconto.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA: FOCO NA FUNÇÃO DISCURSIVO-COMUNICATIVA DA LÍNGUA.....	15
1.2. O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA.....	18
1.2.1 O gênero conto infantil: foco em “Os três porquinhos”.....	21
1.2.2 O gênero charge.....	24
1.2.3 O gênero tirinha.....	25
1.3 ENSINO DA LEITURA: UMA BREVE DISCUSSÃO COM BASE NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	27
1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	31
1.5 A INTERTEXTUALIDADE COMO FATOR DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA.....	38
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	45
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	45
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	46
2.3 PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	48
3 UNIDADE DIDÁTICA.....	53
3.1 MÓDULO 1: CIRCUITO LITERÁRIO – A MESMA HISTÓRIA EM DIFERENTES VERSÕES.....	54
3.2. MÓDULO 2: ME CONTA QUAL É A DESSE CONTO.....	59
3.3 MÓDULO 3: DIÁLOGO ENTRE TEXTOS – CHARGES E TIRINHAS.....	62

3.4 MÓDULO 4: ERA UMA VEZ “OS TRÊS PORQUINHOS” – A HORA DO RECONTO.....	71
3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA.....	74
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
5 REFERÊNCIAS.....	78
6 ANEXOS.....	81

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da leitura, que constitui um dos eixos da linguagem como prática social, impõe desafios ao professor da Educação Básica, especialmente dos que atuam nos anos iniciais, que é quando se forma a base educacional do aluno e se inicia a formação do leitor.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹,

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos de conhecimento; discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Nos anos iniciais, quando o aluno está em processo de alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita pode apresentar dificuldades, e um dos maiores desafios é fazer com que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura. Assim, justificamos nosso interesse no desenvolvimento de uma proposta de leitura que seja atraente e significativa ao aluno, pois observamos, durante nossa prática diária como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, a importância de um trabalho em sala de aula para motivar o interesse dos alunos pela leitura.

Partimos de uma concepção sociointeracionista de língua, em que a leitura não se restringe à mera decodificação dos signos linguísticos, mas constitui um processo dialógico. A construção de sentidos do texto baseia-se no estabelecimento de hipóteses, que podem ser confirmadas ou não no decorrer da própria leitura, além da mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos (saberes prévios) do leitor, das inferências que o leitor faz a partir das pistas que o texto fornece, entre outros aspectos.

¹ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7).

A escola tem por função propiciar, ao longo de todo o processo de escolaridade, condições para os alunos participarem das práticas de leitura e compreensão de textos, de produção (oral e escrita) de textos, bem como terem acesso aos saberes linguísticos necessários para o uso da linguagem nas interações, nas práticas sociais. Em especial, o componente curricular Língua Portuguesa tem um papel relevante no ensino da oralidade, leitura e escrita, com a finalidade de promover as competências necessárias para o desenvolvimento social, pessoal e cognitivo do indivíduo na sociedade contemporânea, por meio das práticas discursivas.

Entendemos que, quanto maior a exposição dos alunos às práticas de leitura, maior é a possibilidade de interagir discursivamente, estabelecer relações com o texto e entre textos, sejam eles verbais ou não verbais, e atribuir sentido ao que se lê. Assim, além de outros aspectos relacionados ao desenvolvimento da competência leitora, é necessário também ensinar e mostrar que todo texto tem marcas e vozes de outros textos, os quais são uma recontextualização a partir das vivências e saberes de quem os escreve em uma situação comunicativa, e que devem ser reconstituídos pelos leitores. Essa relação entre dois ou mais textos, em que é possível identificar em um texto a presença de outro(s) texto(s), refere-se ao fenômeno da intertextualidade. Como afirmam Abaurre, Abaurre e Pontara (2013), ao estabelecer uma relação de intertextualidade, o autor provoca uma interação de sentido entre dois textos, um já escrito e o outro em processo de produção, e ainda, por sua vez, constrói um terceiro sentido ao texto desencadeador dessa intertextualidade.

Não é uma tarefa fácil fazer os alunos compreenderem e perceberem a relação de um texto com outros, e estabelecerem relações dialógicas com outras produções, mas é uma prática necessária nas aulas de Língua Portuguesa. Ao optarmos por essa compreensão, concordamos com Bakhtin (2003) que o texto é determinado pela interação social e pelos interlocutores, e é nessa intenção que optamos por um gênero discursivo apropriado para a situação concreta de uso da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental – o conto infantil –, para promover a leitura e explorar a intertextualidade em uma turma do terceiro ano, que é a turma conduzida pela pesquisadora. A leitura e a interação com o texto, aqui especificamente o conto, permitem que os alunos adentrem no mundo imaginário e

descubram outros lugares, outros tempos, outros modos de agir, de pensar e ser, conforme defende Abramovich (1991).

Com base na própria experiência docente (da autora desta dissertação), muitas vezes, os contos são utilizados na escola como pretexto para o trabalho com gramática e vocabulário ou com temas específicos. Por exemplo, é comum o uso do conto “Os três porquinhos” para abordar os diferentes tipos de moradia. Nesse sentido, o texto literário não é usado para fruição da leitura, mas com um fim meramente pedagógico.

Em vista do exposto até aqui, chegamos à questão que orienta esta pesquisa: de que modo a intertextualidade pode contribuir para a construção de sentidos na leitura de contos infantis no terceiro ano do Ensino Fundamental I?

Ao realizarmos uma pesquisa na base de dados e dissertações, constatamos que há muitos textos sobre a leitura em sala de aula, mas poucos que tratam das práticas de leitura e intertextualidade a partir do gênero discursivo conto infantil para alunos do Ensino Fundamental I. No *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), aplicando-se as palavras-chave “leitura + intertextualidade + conto + Ensino Fundamental I”, encontramos quatro trabalhos que se aproximaram desse tema.

A dissertação intitulada *O ‘Fantástico mistério de Feiurinha’, de Pedro Bandeira e ‘Reinações de Narizinho’, de Monteiro Lobato: diálogos intertextuais com os contos de fadas*, de autoria de Sarro (2009), faz um recorte e análise das obras selecionadas a partir do resgate dos contos de fadas, estabelecendo um diálogo intertextual entre a tradição oral e os textos modernos.

A dissertação de Dias (2018), intitulada *A leitura dos contos de fadas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*, apresenta uma proposta de leitura de contos de fadas para alunos do sétimo ano, com o objetivo de promover reflexões sobre os valores que estão ligados às sociedades tradicionais e às contemporâneas.

A dissertação de Pereira (2020), *Releitura dos contos de fadas por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário*, discute a relevância do ensino da leitura e da literatura nas escolas a partir da literatura de cordel e dos contos de fadas, a fim de discutir o tema da representação da mulher na sociedade.

O trabalho de autoria de Santana (2020), intitulado *Práticas de leitura do texto publicitário: o (re)conhecimento do intertexto*, tem como objetivo debater o uso do texto em sala de aula, com foco nas relações intertextuais entre um anúncio

publicitário produzido pelo Greenpeace e o seu diálogo com o conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho”.

A escolha pelo tema desta pesquisa justifica-se por constituir uma forma de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa no nível Fundamental I, uma vez que o levantamento bibliográfico acima exposto mostrou escassez de estudos sobre práticas de leitura relacionadas à intertextualidade para esse nível de ensino. Além disso, não encontramos nenhuma pesquisa que apresentasse uma proposta didática para trabalhar a intertextualidade com base na narrativa “Os três porquinhos”. A presente dissertação pretende complementar outras pesquisas que se concentram no ensino da leitura e na abordagem da intertextualidade em textos da literatura infantil em turmas do Ensino Fundamental I.

Com base no exposto, traçamos como objetivo geral deste estudo *desenvolver uma proposta didática de leitura intertextual com base no conto “Os três porquinhos” para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I.*

Quanto aos objetivos específicos, estabelecemos os seguintes:

- a) Realizar revisão de literatura sobre o conceito de intertextualidade e sobre o gênero conto infantil;
- b) Constituir uma seleção de textos com diferentes versões do conto “Os três porquinhos” e textos dos gêneros charge e tirinha relacionados ao tema do conto;
- c) Estabelecer comparação entre os elementos intertextuais presentes nos gêneros abordados, considerando características viáveis para um terceiro ano do Ensino Fundamental I;
- d) Elaborar uma unidade didática para o desenvolvimento da competência de leitura numa perspectiva intertextual, com base nos textos selecionados.

De forma geral, a proposta didática tem como ponto de partida inicial a leitura de narrativas relacionadas ao conto “Os três porquinhos”, desde a versão tradicional (texto-base) até as versões modernas do conto e outros gêneros discursivos (charge e tirinha) que apresentem relação intertextual com o conto.

Escolhemos o conto infantil como base da proposta por se tratar de um texto curto e bastante presente na vida dos alunos, e como a história dos Três Porquinhos é um conto clássico, ele frequentemente “reaparece” em outros textos, em outros gêneros discursivos, os quais propiciam, no contexto de sala de aula, dialogar, formular perguntas e hipóteses de respostas, demonstrar as habilidades

interpretativas e crítico-reflexivas, além de perceber as relações intertextuais entre eles.

No que diz respeito à leitura, o intuito é de promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender os textos lidos. Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Neste processo, procura-se atingir a informação relevante para os objetivos que guiam a sua leitura, seu propósito e finalidade. Assim, em nossa proposta, fazemos usos das estratégias de leitura em conformidade com o proposto por Solé (1998) e Kleiman (2004).

Esta dissertação está organizada em três seções, além da Introdução e das Considerações finais. Na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Nela, discutimos sobre o Ensino da Língua Portuguesa, a aquisição e o desenvolvimento da leitura, as estratégias de leitura no Ensino Fundamental I, a prática da intertextualidade e os gêneros discursivos relacionados à leitura em sala de aula. Além disso, tratamos da intertextualidade relacionada à leitura em sala de aula por ser necessário levar os alunos à compreensão de que os textos que eles leem têm uma relação com outros já existentes, e, para isso, partimos das contribuições de Bakhtin (2003) sobre o conceito de dialogismo na relação de construção entre os textos. Reforçamos a concepção da linguagem como um processo que ocorre como uma atividade humana nas diversas relações sociais. Na segunda seção, descrevemos a metodologia utilizada, sua caracterização e a contextualização da pesquisa. E por fim, na terceira seção, apresentamos a unidade didática produzida, a fim de alcançar os objetivos desta pesquisa, que é o exercício da leitura sob uma perspectiva intertextual.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos a base teórica que fundamenta os estudos sobre o ensino da leitura e sobre o tema da intertextualidade. Discutimos o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em alguns autores da área da alfabetização e linguística, bem como tratamos brevemente da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta o ensino da Língua Portuguesa e defende que este seja estruturado a partir dos gêneros discursivos. Aqui, abordamos o estudo da leitura e estratégias de leitura em sala de aula sob a perspectiva interacionista e dialógica de linguagem. Além disso, complementamos o nosso repertório teórico com as contribuições filosóficas sobre a linguagem tecidas por Bakhtin (2003 [1979]).

Geraldi (1997) argumenta que a leitura só tem sentido quando resulta na compreensão responsiva do leitor ao texto/autor, que o torna capaz de questionar e criticar, o que resulta na criação de significados e na capacidade de ser competente e proficiente no ato de ler. Martins (1994) considera a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, no qual a ação de ler está relacionada tanto a textos escritos quanto a outros tipos de expressão do fazer humano.

Nesta seção, tecemos, também, algumas considerações a respeito da noção de texto, do conceito de gênero discursivo e das características dos gêneros contos, charges e tirinhas. Por fim, discutimos a intertextualidade, que se refere aos diálogos entre diferentes textos, sejam eles escritos ou falados, os quais são retomados, seja para reafirmar o sentido do texto-fonte, seja para contestá-lo. A capacidade de compreender esses diálogos intertextuais constitui uma habilidade importante para o desenvolvimento da competência leitora e da escrita dos alunos.

1.1 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA: FOCO NA FUNÇÃO DISCURSIVO-COMUNICATIVA DA LÍNGUA

A leitura e a produção de textos são fundamentais para a inserção do indivíduo em suas diversas atividades sociais. Assim, muito se tem discutido e escrito sobre as dificuldades da escola brasileira em cumprir sua tarefa de

alfabetizar e ainda possibilitar aos alunos práticas efetivas de leituras e escritas. Sobre esse aspecto, destacamos as obras de Magda Soares (1998; 2003; 2020, entre outras), autora que, por muito tempo, preocupou-se com essa questão.

Para Magda Soares (2020), a linguagem possibilita a interação social entre as pessoas e se concretiza através dos textos. É o texto o objeto central da alfabetização e letramento. Ao elaborar uma proposta de ensino, o primeiro passo é a escolha de um texto que promova o interesse dos alunos em sua leitura, além de ser adequado ao nível linguístico e cognitivo da turma.

O ensino de Língua Portuguesa² fundamenta-se em uma concepção de linguagem que considera que os sujeitos interagem socialmente por meio da linguagem, ou seja, são atores sociais que, nas diversas interações de que tomam parte, realizam trocas de experiências, informações e conhecimentos por meio da linguagem e produzem novos saberes e significados. Nesse sentido, é fundamental que a escola e os professores do componente curricular Língua Portuguesa possibilitem, ao longo de toda a escolaridade, condições para que os alunos participem das práticas de produção, leitura e compreensão de textos, orais e escritos, uma vez que esse é um dos objetivos da Educação Básica, ou seja, assegurar o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

A linguagem, conforme a concepção desenvolvida no Círculo de Bakhtin³, a qual assumimos nesta dissertação, é o resultado do processo interlocutório e dialógico entre sujeitos, é o lugar de manifestação ideológica e se concretiza em um espaço enunciativo-discursivo; logo, a palavra é o signo ideológico por excelência, e por retratar as diferentes formas de significação da realidade, é produto da interação social, é originariamente social, e a língua é um produto sócio-histórico, em constante mudança, em que

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será o indicador mais

² Nesta dissertação, usamos iniciais minúsculas para “língua portuguesa” quando nos referimos genericamente ao idioma, e maiúsculas quando nos referimos especificamente ao componente curricular.

³ O Círculo de Bakhtin é a denominação dada ao grupo de intelectuais russos que se reuniram regularmente no período de 1919 a 1929, para estudarem sobre as maneiras de analisar a linguagem, a literatura e a arte. O filósofo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975) foi o que mais se destacou nesse grupo.

sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin, 2003, p. 41).

Entendemos que, por meio da linguagem, o homem expressa seus sentimentos e ideias, constrói sua identidade e modifica e reflete suas representações da realidade e da convivência social. Dado que a linguagem permeia todas as atividades humanas, e aqui não nos limitamos à oralidade e à escrita, mas à pluralidade linguagens como forma de interação, é indispensável ao professor de Língua Portuguesa contribuir para a formação de um cidadão reflexivo, participativo, autônomo, crítico e atuante em sociedade.

Paulo Freire (2001, p. 9) afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. O processo de leitura está relacionado às experiências vividas ao longo da vida, desde uma simples observação de uma paisagem quando criança até as leituras mais complexas durante a vida adulta. No contexto da educação escolar, o desenvolvimento da leitura crítica demanda um embasamento teórico por parte do professor, que media o processo de leitura a partir das vivências do leitor ao longo de sua vida, através de suas relações e percepções em seu contexto e no texto.

Em termos de currículo, o conhecimento pertinente ao componente curricular Língua Portuguesa é contemplado por eixos organizadores comuns, que estão relacionados às práticas de linguagem articuladas com os campos de atuação em que se realizam:

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem por campo de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública [...] (Brasil, 2018, p. 84).

Segundo Geraldi (1997), o trabalho pedagógico com a língua portuguesa é válido quando segue o caminho do uso-reflexão-uso, no qual os conhecimentos dessa língua propiciam aos sujeitos significados e os mobilizem à reflexão. O autor

sugere práticas linguísticas direcionadas a tarefas que demandem mobilizar os recursos expressivos na compreensão e produção de textos, bem como na reflexão sobre suas produções.

Conforme Martins (1994), a leitura é realizada a partir de um diálogo entre leitor e objeto; é um processo de compreensão que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos, a fim de que o leitor compreenda o que está lendo e, posteriormente, posicione-se criticamente sobre o texto. A autora sustenta que a leitura é essencial para a formação integral do indivíduo, para uma atuação crítica na sociedade, para que ele possa comparar e refletir sobre as diferenças e semelhanças nas diversas sociedades e culturas, que percebe o mundo imaginário e a realidade. Ou seja, só modificamos nossa visão de mundo quando ampliamos nossa noção de leitura.

Ainda segundo a autora,

A ideia de leitura é normalmente restrita ao livro, ao jornal. Lêem-se palavras, e nada mais, diz o senso comum. As ciganas, contudo, dizem ler a mão humana, e os críticos afirmam ler um filme. O fato é que, quando se escapa dos limites do texto escrito, o homem não deixa necessariamente de ler. Lê o mapa astral, o teatro, a vida – forma a sua compreensão de realidade (Martins, 1994, p. 1).

Reiteramos que o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado à função social da língua, à formação de sujeitos letrados, que se sintam pertencentes a uma sociedade e atuem de maneira ativa e autônoma, na qual a leitura e a escrita constituam práticas fundamentais para a interação e atuação social. Logo, buscamos a formação de leitores ativos numa relação dialógica, os quais, a partir da leitura, sejam capazes de produzir sentidos possíveis na relação com o texto e com os interlocutores.

A partir desse entendimento, na próxima subseção, adentramos um pouco mais na discussão sobre os gêneros discursivos e sua importância no ensino de Língua Portuguesa.

1.2 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA

O ensino de Língua Portuguesa, na BNCC, orienta-se pelo trabalho com o gênero discursivo (texto) por meio de ações efetivas sobre a língua/linguagem,

compreendida na relação com os campos de atuação e situações comunicativas a partir dos eixos da Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica, abordados de modo que os alunos desvelem os sentidos do discurso e usem essas habilidades em consonância com o contexto social em que os discursos são produzidos.

A BNCC ressalta

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Assim, ao escolhermos os gêneros discursivos como objeto por meio do qual ensinamos a língua portuguesa, devemos pensar sobre os objetivos que garantam ao aluno a possibilidade de compreender o caráter dialógico e interacional da linguagem, de modo a construir novos conhecimentos e refletir sobre sua realidade social.

De acordo com Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2003, p. 262).

Entendemos, como Koch, Bentes e Cavalcante (2008), que o texto não é um produto acabado, mas o resultado da interação de indivíduos atuantes socialmente, com ações coordenadas. Ele é, ainda, o resultado da atividade comunicativa, que segue regras e princípios discursivos. Nessa perspectiva, a leitura é um ato de exercício da cidadania, que nos possibilita compreender e refletir sobre o mundo, formar cidadãos críticos e atuantes, enquanto o leitor compreende as diferentes vozes que se manifestam no contexto social.

O esquema a seguir localiza os gêneros do discurso nas diferentes esferas:

Figura 1: A estrutura e os elementos que constituem os gêneros do discurso



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021)

Ao tratarmos do ensino de Língua Portuguesa, o texto é o foco central e seus gêneros discursivos são a unidade de trabalho, com a necessidade de sempre relacionar os textos lidos aos seus diversos contextos de produção, de modo a desenvolver as habilidades necessárias para o uso efetivo da linguagem nas atividades de leitura, escuta e produção de textos. Dessa forma, é importante que o aluno tenha contato com textos de diferentes gêneros discursivos e compreenda a função social de cada um.

A vivência desses gêneros no ambiente escolar, por parte dos alunos, é indispensável para desenvolver a capacidade de leitura e compreensão dos textos, bem como melhorar a prática da escrita. Cabe ao professor chamar a atenção dos alunos em relação à linguagem empregada, na perspectiva de que

[...] ler é – além da “atribuição de significados à imagem gráfica segundo o sentido que o escritor lhe atribui – a relação que o leitor estabelece com a própria experiência”, através do texto. Assim envolve aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos), emocionais (identificar se, concordar ou discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar). Há, portanto, diferentes níveis de leitura que extrapolam do texto para o mundo (Brasil, 2018, p. 64).

Nesse enfoque, os sentidos estabelecidos em um texto não estão somente no que foi lido nele, mas na relação dele com outros textos, ou até mesmo nas diversas leituras de um mesmo texto, uma vez que uma leitura remete a outras. Assim, a compreensão de um texto supõe um diálogo com esse texto. Esse diálogo ocorre tanto entre o leitor e o texto, por meio de conhecimentos que o leitor já possui, quanto entre esse texto e outros textos. Para Kristeva (1974), o texto tem uma dupla direção: para o significante no qual se produz e para o processo social que o leitor participa enquanto discurso; seu caráter é intertextual e dialógico.

Em vista de nosso foco nesta dissertação, nosso objetivo é aproximar o aluno leitor à prática da leitura de um texto literário, como um conto, e do diálogo com outros gêneros discursivos, como a tirinha e a charge, por meio de uma abordagem que conduza à leitura prazerosa e, ao mesmo tempo, à reflexão e formação de opinião a respeito de situações nas quais estamos inseridos em nossa sociedade. Nos tópicos a seguir, abordamos alguns aspectos relativos aos gêneros que são focalizados na nossa proposta didática: o conto, a charge e a tirinha.

1.2.1 O gênero conto infantil: foco em “Os três porquinhos”

O conto é uma narrativa breve, que apresenta uma trama com poucos personagens, faz uso do tempo e espaço, além de apresentar uma linguagem fácil compreensão pelos leitores (Oliveira; Sella; Corbari, 2020). Todo conto precisa ter um conflito a ser resolvido, e, estruturalmente, ter início, meio e fim. Além dessas características, conforme Oliveira, Sella e Corbari (2020, p. 28), “[...] o conto narra histórias incomuns, aquilo que não acontece toda hora e que, por isso mesmo, chama a atenção de quem ouve ou lê”.

Ao proporcionar aos alunos a experiência de leitura e interação com esse gênero, eles têm a oportunidade de se familiarizarem com diferentes culturas e povos através de um intercâmbio imaginário, o que os permite ampliar a sua capacidade de pensar, sentir e descrever o mundo, além de aumentar o seu universo linguístico e vocabulário.

De acordo com Gotlib (1985), as interações e convivências sempre reuniram pessoas para ouvir e contar histórias, ou seja, contar histórias faz parte da sociedade há muitos anos. Desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, contamos e recontamos histórias em um jantar, numa roda de amigos, para fazer

nossos filhos dormirem, etc. Há histórias boas e ruins, com finais felizes ou tristes, que variam de acordo com o tema e a forma como são contadas.

Para a autora, o conto é uma forma breve de narrar uma história, que não tem limites precisos entre o real e o fictício.

[...] enquanto a força do contar estórias se faz, permanecendo, necessária e vigorosa, através dos séculos, paralelamente uma outra história se monta: a que tenta explicar a *história destas estórias*, problematizando a questão deste modo de narrar – um modo de narrar caracterizado, em princípio, pela própria natureza desta narrativa: a de simplesmente contar estórias (Gotlib, 1985, p. 7-8).

Para Corso e Corso (2006), os contos originalmente não eram destinados para o público infantil, mas para todas as pessoas. Somente a partir da criação da família nuclear e da invenção da infância como a sociedade está organizada atualmente é que os contos foram destinados às crianças. Com a modernidade, passaram a ser separados conforme a faixa etária.

Em nossa pesquisa, tratamos especialmente dos contos de fadas, que, devido ao seu conteúdo mágico, encantam crianças e adultos ao longo do tempo. Qual adulto nunca ouviu, quando era criança, “Os três porquinhos”? A existência desses contos até os dias atuais é fruto do interesse de autores e pesquisadores que, cada um em sua época e país, fizeram um trabalho de garimpagem dessas histórias. Dessa forma, temos as obras dos irmãos Grimm, da Alemanha, e de Charles Perrault, da França, além de outras mais antigas.

Existem histórias que são contadas de geração e geração, e “Os três porquinhos” é uma delas. É um conto clássico muito conhecido por ter suas raízes na tradição oral de muitos povos antes de ser transformada em um livro. Foi divulgada pela primeira vez por Joseph Jacobs, em 1854. Uma das adaptações desse clássico foi em 1933: a animação da Disney, lançada e divulgada mundialmente, foi considerada um dos melhores *cartoons* feitos antes de 1994 e recebeu o Oscar de melhor curta-metragem de animação. Nessa animação, foram criados os irmãos porquinhos Cícero, Heitor e Homero, bem como foi produzida a famosa música que cantamos até hoje: “Quem tem medo do lobo mau?”.

Atualmente, temos desde a versão mais antiga, que apresenta os Três Porquinhos que saíram da casa de seus pais em busca de independência e amadurecimento, enfrentando uma nova forma de viver e um lobo faminto que

desejava destruir as casas dos três irmãos, até versões atuais, adaptadas às sensibilidades e aos interesses dos leitores, nas quais, por exemplo, o lobo não é um personagem malévolo.

Para Bettelheim (2016), as obras de literatura infantil apresentadas aos alunos devem trazer significados e acrescentar algo de importante à existência. Para isso, a história deve estimular a imaginação do leitor, ajudá-lo a tornar claras suas emoções, reconhecer suas dificuldades e sugerir soluções para a resolução de problemas que os perturbam. A interação com um conto de fadas é extremamente benéfica para um aluno em processo de formação leitora, pois, através desse gênero, pode-se aprender mais sobre nossos problemas interiores e sobre as soluções possíveis para a vida em sociedade. A forma e a estrutura dos contos de fada possibilitam o uso de imagens, nas quais as crianças podem estruturar seus devaneios e, dessa forma, dar melhor direção à sua vida.

Em geral, os contos de fadas apresentam, de um lado, o amor pela vida, e de outro, o medo da morte. São oferecidas soluções que permitam que a criança aprenda conforme o seu nível de compreensão (Bettelheim, 2016). Seria o porquinho que construiu a casa de tijolos o preferido das crianças por demonstrar mais inteligência, compromisso e planejamento? Ou o porquinho mais novo, pela sua alegria e vontade de viver?

Na narrativa “Os três porquinhos”, as crianças ficam fascinadas pelo bufar do lobo na porta do porquinho. O conto apresenta de forma dramática a importância do planejamento e do trabalho em nossa vida para vencermos alguns obstáculos em nosso caminho, até mesmo um lobo faminto. As moradias são fundamentais para a realização das ações e a motivação dos personagens no decorrer da história, bem como para a representação simbólica do progresso do homem ao longo da história.

Conforme destaca Bettelheim (2016, p. 46),

“Os três porquinhos” dirige o pensamento da criança sobre seu próprio desenvolvimento sem nunca dizer o que deveria ser, permitindo à criança extrair suas próprias conclusões. Este processo sozinho provê um verdadeiro amadurecimento, enquanto dizer para a criança o que fazer apenas substitui a servidão de sua própria imaturidade pelo cativeiro da servidão aos ditames dos adultos.

O objetivo de trabalhar com esse conto é ir muito além de abordar os tipos de moradias, como comumente ocorre em sala de aula. É preciso aprofundar o diálogo

e auxiliar os alunos a perceberem os múltiplos significados intrínsecos nesse texto. É uma maneira de permitir que a criança se conecte com a realidade adulta por meio da imaginação e do encantamento.

1.2.2 O gênero charge

A charge é um gênero jornalístico que utiliza o humor para se referir a um acontecimento ou tema de noticiário, apresenta uma crítica social e/ou política, recria o fato de forma ficcional e estabelece uma relação intertextual com a notícia.

Assim como os outros gêneros, a charge tem a sua estrutura, o seu contexto e os subentendidos. Há charges que são formadas por uma sequência de imagens que compõem um único quadro, enquanto outras são compostas por mais de um quadro. Tem como característica articular a linguagem verbal e não verbal.

Romualdo (2000) informa que, originada na França, nos séculos XVIII e XIX, a charge – termo que vem da palavra francesa *charger*, que significa “carregar, exagerar, atacar” – é um gênero discursivo que permite a interação do leitor com acontecimentos do cotidiano, por meio do humor presente nos desenhos e nas caricaturas que abordam o tema central do fato, ou seja, o discurso que está subentendido no texto apresentado. Para esse autor,

A Charge é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chágico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor (Romualdo, 2000, p. 5).

Romualdo (2000) afirma que a charge apresenta um diálogo entre textos – a intertextualidade – como um dos elementos constituintes desse gênero, que é bem aceito pelos alunos, embora exija uma leitura mais aprofundada e um conhecimento de mundo mais amplo para a construção de sentidos. Nesse gênero discursivo, encontram-se diversos contextos, desde questões políticas até o tema do preconceito, e, em todas elas, há a presença do humor, o que contribui para a compreensão e construção de sentidos ao leitor. Além do humor, o leitor é atraído pelas cores e pelo visual.

De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a intertextualidade está relacionada à produção e à recepção de um texto que depende do conhecimento de outros textos que, de alguma forma, estão relacionados. Sendo assim, ler e compreender charges não é uma tarefa simples, pois requer uma leitura dos subentendidos para compreender e identificar as múltiplas informações presentes nela. Para interpretá-la, o leitor precisa acionar seus conhecimentos prévios, incluindo os advindos de outros textos.

Ao estudar a charge nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos desenvolvem a capacidade de compreender os acontecimentos que ocorrem na sociedade em que estão inseridos de maneira crítica, o que os leva a se posicionarem diante do texto lido. As charges são poderosos veículos de comunicação que aliam a força das palavras com as imagens, o bom humor e a criticidade. Porém, por exigir um estabelecimento de relações mais complexo, sua leitura precisa ser mediada pelo professor, especialmente nas etapas iniciais da escolaridade.

1.2.3 O gênero tirinha

O gênero discursivo tirinha apresenta uma linguagem estética verbal e não verbal para produzir sentido humorístico e crítico em seus leitores. Para acontecer esse efeito de sentido, os leitores precisam acionar seus conhecimentos de leitura acumulados, estabelecer uma relação intertextual, além de apreender os aspectos explícitos.

Sobre as tirinhas em seu formato original – histórias em quadrinhos (HQs) –, Patati e Braga (2006) p. 33) ressaltam o seguinte:

Percebeu-se, desde o início da implantação das HQs na grande imprensa norte-americana de seu tempo, que não se tratava apenas de sustentar uma série com desenhos atraentes. Havia o problema da adaptação entre texto e desenho: a procura do interlocutor que vai permitir a continuação do diálogo. [...] O desafio era contar a piada rápido, seduzindo leitores, e isso criou soluções gráficas ímpares, como Mut e Jeff, Krazy Kat (Patati; Braga, 2006, p. 33).

Na BNCC (Brasil, 2018), esse gênero está inserido no Campo Artístico-Literário, e deve possibilitar que o aluno construa o sentido das tirinhas e histórias

em quadrinhos através da relação verbal e não verbal e da interpretação dos recursos gráficos utilizados (balões, letras, onomatopeias).

Para Mendonça (2005), as tirinhas são um subtipo de história em quadrinhos mais curta, que pode explorar aspectos políticos e econômicos da sociedade. De acordo com Nicolau (2020), ao longo de sua existência de mais de cem anos, a tirinha mantém uma participação ativa no mundo jornalístico ao tratar de conteúdos como questões sociais, políticas e filosóficas com uma certa seriedade, mas também com uma dose de humor, do fazer rir. Nascida da necessidade de os jornais diversificarem seus conteúdos diários para o seu público leitor, e por ser um dos meios de comunicação mais utilizado na época, ela ganhou expressividade nos Estados Unidos e, posteriormente, espalhou-se pelo mundo, mostrando a relevância dos quadrinistas e conquistando leitores a partir de seu caráter humorístico (Nicolau, 2020). Segundo Mendonça (2005), foi nesse formato que, no Brasil, estrearam os personagens de Maurício de Sousa, criador da Turma da Mônica, no final de 1959.

Nicolau (2020) aponta como uma das características do gênero o fato de que os personagens são caricaturais e cativantes para uma leitura rápida, que contribui para a formação do público leitor, mas acrescenta que as tirinhas ainda são vistas como um entretenimento, colocadas ao lado de passatempos nos jornais, apresentadas de forma superficial, embora tenham sido responsáveis pela disseminação dos quadrinhos em todo o mundo, por apresentarem um conteúdo crítico e humorístico ao mesmo tempo.

Segundo Ramos (2016), os textos do gênero tirinha são denominados dessa forma porque as cenas são dispostas em uma sequência de quadros que narram uma história ou transmitem uma mensagem pretendida. As falas dos personagens são transcritas através dos balões, que também contribuem para a construção de sentidos. Expressam fala, sentimentos, sussurros, xingamentos, gritos, entre outros. Outra característica é o discurso direto, em que os personagens dialogam sem a interferência de um narrador. Quando o narrador aparece na história, sua fala é exibida na parte superior da vinheta, sob a forma de uma legenda.

Conforme Ramos (2016), outro aspecto importante para a construção de sentido nas tirinhas é a cor, até mesmo quando for em preto e branco. Com o avanço tecnológico, esse recurso ficou com um maior volume de informações visuais a serem interpretadas pelos leitores. O uso das cores pode indicar a movimentação, aumento da velocidade das personagens ou até mesmo suas características.

Nessas narrativas, em que as imagens são fixas, os desenhistas usam, além da cor, outros recursos gráficos (linhas, pontos, curvas, retas etc.) para indicar a ideia de movimento no decorrer da história.

Ao contrário do que parece, muitas tirinhas requerem leituras mais aprofundadas, que extrapolem a ludicidade. É um gênero com muitos aspectos a serem explorados, o que requer um alto grau de conhecimento prévio do leitor, além de fazer uso das inferências. É um texto que exige do leitor previsões acerca da linguagem icônica (desenhos, balões, cores, figuras, expressões dos personagens, tamanho, cor e disposição das letras, etc.), de modo a desenvolver a leitura autônoma e o raciocínio lógico.

Outro fator importante para a leitura crítica das tirinhas é o pano de fundo, cenário ou espaço geográfico. É nesse espaço que o leitor terá a compreensão da dimensão do tempo e do espaço/lugar em que os fatos aconteceram – por exemplo, se a história se passa em um espaço rural ou urbano –, bem como da movimentação dos personagens. Merecem ainda serem consideradas um recurso importante nas tirinhas as onomatopeias, que são signos que imitam, com as letras do alfabeto, determinados sons. Não há uma regra para o uso dessas grafias, mas apenas a escolha e a criatividade do autor.

Enfim, as tirinhas são compostas por textos, imagens, balões, figuras cinéticas, fonte da letra, cores e traços que marcam o tempo e o movimento dos personagens, e todos esses elementos contribuem para a construção de sentidos, levando o aluno/leitor a ler o que está explícito e implícito e, dessa forma, ativar seus conhecimentos de mundo para auxiliar no processo de leitura da tirinha.

São muitos os detalhes que fazem parte da estrutura e composição deste gênero e que merecem atenção. As formas quadrinizadas apresentam um vasto campo temático, que, se bem explorado em sala de aula, pode contribuir para a formação de alunos leitores com opinião crítica e criatividade.

1.3 ENSINO DA LEITURA: UMA BREVE DISCUSSÃO COM BASE NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Ao abordarmos o ensino da leitura sob a perspectiva interacionista e dialógica de linguagem, parte-se da compreensão de que o ato de ler envolve participar de um grande diálogo, presente nos diversos textos e seus gêneros discursivos que

circulam socialmente. Destacamos, nesse sentido, as contribuições e reflexões de Bakhtin (2009), ao pensar na relação do homem com o outro para sua constituição no processo de interação; e as de Geraldi (1997), ao propor o texto como objeto de ensino e práticas de ensino de Língua Portuguesa que possibilitem ao aluno a relação com diferentes gêneros discursivos.

No processo de leitura, o leitor se envolve com o texto e o autor, vivencia uma situação real de discurso e, a partir da posição de interlocutor, afirma ou contra-argumenta as palavras do produtor do texto. Para Geraldi (1997), a leitura é o momento de consonância entre dois sujeitos – de quem fala/escreve e de quem ouve/lê –, mediado pelo texto; é um encontro com um autor ausente, mas presente pela palavra escrita. O autor ainda afirma que a leitura só tem sentido quando o leitor tem condições de questionar, criticar, recriar, ressignificar e reproduzir a partir de suas vivências e experiências. Ou seja, trata-se da leitura como um ato dialógico, que vai além de apenas captar ou apreender as ideias do autor (Geraldi, 1997).

Dada a relevância social para a formação do indivíduo, e sua função interativa e ideológica, a leitura é uma atividade realizada individualmente, mas vincula-se a um contexto social, e é viabilizada desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e produção de sentido do texto lido, ambas as atividades proporcionando a aquisição do conhecimento.

Segundo Kleiman (2004), a leitura é uma atividade social que remete a outros textos e outras leituras. É uma prática que contribui significativamente para a formação de um sujeito crítico, independente e socialmente constituído para interpretar e compreender o mundo e suas relações com os outros. Nesse sentido, não é importante que o aluno desenvolva apenas a habilidade de decodificar o texto, mas que ele produza significados a partir das suas leituras.

O desenvolvimento da competência leitora se inicia na alfabetização. De acordo com Cagliari (1998, p. 104), “alfabetizar é ensinar a ler e escrever”. Esse autor sustenta que o segredo da alfabetização é proporcionar um ensino da leitura que permita ao aluno, inicialmente, compreender o que está escrito para, posteriormente, ter acesso ao texto como leitor, de modo que, para esse autor, é primordial ensinar o aluno, inicialmente, a decifrar o código escrito, que é a base para o desenvolver posteriormente uma leitura mais global, incluindo o desvendamento de sentidos mobilizados nos textos.

No processo de leitura e escrita na alfabetização, além da necessidade de o professor apresentar aos alunos as unidades menores da escrita (letras, sílabas e palavras), é importante que ele leve à sala de aula gêneros discursivos variados para trabalhar conteúdo temático, construção composicional etc.; para destacar os aspectos verbais e não verbais da linguagem, indo além de meramente enfatizar a relação grafema-fonema. Trata-se da noção de alfabetizar letrando, que, para Soares (1998; 2020), envolve ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que os aprendizes se tornem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados

Além disso, para haver a apropriação da leitura, é importante acionar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto a ser lido, mobilizando o conhecimento adquirido em suas vivências e experiências sociais. Isso mostra a importância de atividades de pré-leitura, tais como questionamentos sobre o que os alunos já conhecem sobre o tema a ser focado na atividade de leitura e até mesmo o trabalho antecipado com o vocabulário com o qual o aluno se deparará no texto, entre outras estratégias de pré-leitura.

Em nosso entendimento, a leitura e a escuta de histórias são os primeiros passos para a formação de um bom leitor, que se dedica a descobrir e compreender o mundo. As fábulas, os contos de fadas, os contos maravilhosos e outros gêneros narrativos da literatura infantil permitem que as crianças aprendam sobre o mundo de conflitos, impasses e soluções que vivemos e enfrentamos.

De acordo com Abramovich,

[...] ouvir ou ler histórias é uma possibilidade que a criança encontra para descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses e as soluções que todos os seres humanos vivem e atravessam ao longo da vida. Assim, é através de uma atividade prazerosa de leitura ou ouvir histórias que se pode descobrir outro lugar, outros tempos, outros modos de agir, de pensar e ser (Abramovich, 1991, p. 162).

Entendemos que o processo de leitura, desde os primeiros anos do aluno, deve ser algo prazeroso, ser uma fonte de entretenimento. Para algumas crianças, o acesso à leitura é proporcionado pela família nos momentos de leitura e/ou contação de histórias. Já outras iniciam esse contato com a leitura apenas quando ingressam na escola. O incentivo ou estímulo é indispensável para a formação de leitores.

A experiência prévia com os livros de histórias infantis permite às crianças aprenderem a se comportar como leitores e ouvintes de histórias, desde o cuidado com o livro, a posição correta e sequencial das páginas, até a entonação vocal ao lidar com diferentes personagens em uma narrativa, dentre outras informações relevantes para esse tipo de interação.

Ainda, o processo de leitura é necessário para a realização das mais diversas tarefas/ações relacionadas às atividades humanas. Isso nos leva a refletir sobre a relevância do incentivo à leitura dos alunos e a necessidade de rever constantemente melhores práticas realizadas no ambiente escolar para favorecer a aproximação entre leitor e texto de forma significativa e, conseqüentemente, desenvolver a escrita, uma vez que são habilidades distintas, mas indissociáveis.

A leitura é o momento de construir sentidos sobre o texto, o que equivale a dizer que um mesmo texto, quando lido por diferentes pessoas, proporcionará uma variedade de significados, pois estará relacionado a fatores e situações históricas e sociais de cada um.

A leitura é uma atividade social de grande relevância, pois desempenha um papel fundamental na interação social. Como seres sociais, lemos para obter informações, identificar orientações, interagir com o outro, trabalhar as emoções, aprender e ensinar, dentre outros propósitos. Nessa perspectiva, consideramos importante discutir o ensino e a aprendizagem da leitura como um instrumento de formação do indivíduo que expressa sua subjetividade e também interage com os demais sujeitos em seu meio social, por meio de práticas sociais que utilizam a linguagem.

Na BNCC, no eixo Leitura, temos as seguintes dimensões a serem observadas no processo de ensino-aprendizagem:

- 1) compreensão de textos lidos e reflexões sobre as suas finalidades e os contextos em que foram produzidos (autor, época, lugar, modos de circulação, dentre outros);
- 2) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.);
- 3) compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos;
- 4) ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência, dentre outras possibilidades;

- 5) reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos;
- 6) reflexões relativas às temáticas tratadas nos textos. A progressão dos conhecimentos relacionados ao eixo leitura é estabelecida, considerando-se a participação dos/as estudantes em eventos de leitura compartilhada, exercitando-se a compreensão por meio da escuta e da experiência de leitura silenciosa, da leitura de textos integrais e autênticos em todas as etapas da Educação Básica, bem como a compreensão da construção tipológica dos gêneros (o narrar, o argumentar, o expor, o instruir, o relatar). Considera-se, ainda, o grau de complexidade dos textos, que requer estratégias de leitura diferenciadas (Brasil, 2018, p. 37).

Para nossa proposta de trabalho com a leitura nos anos iniciais, optamos pela narrativa “Os três porquinhos” como base, porém não apresentamos apenas a versão tradicional da história, mas também a possibilidade de (re)construir sentidos sob a ótica de que não há uma única interpretação, pois, do ponto de vista sociointeracionista, a leitura é um processo interativo de construção de sentidos. Nossa proposta de unidade didática, apresentada na terceira seção desta Dissertação, foi elaborada na perspectiva da intertextualidade como fator de textualidade (Koch; Elias, 2007; Koch; Bentes; Cavalcante, 2008), em que o aluno/leitor tem a oportunidade de dialogar com esse gênero discursivo e recorrer a outras leituras para construir sentidos e desencadear uma rede de conhecimentos.

Em suma, no trabalho com a leitura, a primeira condição é compreender que ela vai muito além dos processos de codificação e decodificação. Investir na formação de leitores implica compreender a leitura como um processo de construção de sentidos durante a leitura, na perspectiva de que a leitura é um processo interativo entre o leitor, o texto e seu autor. Para tanto, esse leitor precisará mobilizar diversas estratégias de leitura, que são o foco da próxima subseção.

1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As estratégias de leitura possibilitam aos alunos mobilizar seus conhecimentos prévios e suas vivências no processo de leitura e realizar inferências para interpretar o texto e refletir sobre o que leu. Discutimos esse tema com base predominantemente no trabalho de Solé (1998), que fundamenta seus estudos e discussões na abordagem interacionista de leitura. Contudo, trazemos também outros autores que contribuem com a discussão.

Para Kleiman (2004),

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização de linguagem, que permite, entre outros fazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou está limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos (Kleiman, 2004, p. 7).

A leitura é compreendida sob uma concepção dialógica que a reconhece como um processo de construção de significados, ou seja, como um diálogo entre o texto e o leitor, o qual atribui sentidos baseados nos seus conhecimentos prévios e nas suas relações com o mundo em que vive.

Assim, é o

[...] leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor (Solé, 1998, p. 22).

Solé (1998) salienta que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer os objetivos que guiam a sua leitura. Ou seja, enquanto leitores, lemos porque temos objetivos distintos para cada situação. Dessa forma, não paramos de ler nunca, pois estamos constantemente diante de novos textos e novas leituras, com diversos focos e função social.

Conforme afirma Saviani (1991), é função da escola transmitir os conhecimentos culturalmente criados pela humanidade ao longo do tempo e dentre eles, a leitura é o mais elaborado. A escola ensina o aluno a ler, mas, muitas vezes, não oferece atividades voltadas à prática da competência leitora, de modo que o aluno perceba que ela é necessária para compreender a realidade e as novas demandas que surgem ao longo do tempo. Ler é um processo gradual e contínuo.

Assim, ensinar a ler significa também ensinar a avaliar o que compreendemos e o que não compreendemos, bem como a importância que isso tem para a construção de significados conforme o propósito do texto, assim como algumas estratégias que conduzem a pensar sobre a não compreensão. Esse fator torna-se

um incentivo para uma leitura ativa, na qual o leitor sabe o que lê e por que lê, assumindo o controle de sua compreensão leitora.

Ainda, de acordo com Solé (1998), a leitura não é uma atividade natural, simples, automática, e muito menos uma forma de competição por recompensas ou punições, mas sim uma atividade que requer um esforço cognitivo e precisa ser construído pelo aprendiz e mediado por alguém mais experiente. É nesse momento que o papel do professor é primordial; por isso, precisamos ter os objetivos estabelecidos ao desenvolver a prática da leitura, dando-se especial importância à motivação para realizá-la. Conforme pondera Solé (1998, p. 18), a aprendizagem da leitura “[...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

Ler é uma prática social que se realiza em diferentes espaços e situações comunicativas e com características muito distintas, que envolvem aspectos como os conteúdos dos textos e sua circulação, as funções da leitura, os encaminhamentos utilizados e os gêneros discursivos. É por isso que é importante que o professor tenha o conhecimento referente às estratégias de leitura, implícitas no ato de ler, para auxiliar o aluno na compreensão do texto. Com estratégias adequadas, o aluno terá condições de tirar proveito delas para buscar informações, para aprender de forma mais crítica e autônoma.

De acordo com Solé (1998, p. 70):

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas.

Conforme Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto, bem como resolver problemas encontrados durante a leitura. Assim, esse processo acontece em quatro etapas: 1) Seleção; 2) Antecipação; 3)

Inferência; 4) Verificação. A seleção determina quais textos serão lidos naquele momento, acontece de acordo com o objetivo na leitura e deve ser consciente. A antecipação é o momento de estabelecer hipóteses e previsões sobre os significados implícitos e explícitos no texto, para escolher se seguirá ou não na leitura, se é o que precisa ser lido para atingir os objetivos. Já a inferência é uma ação que aproxima o acesso à informação não explícita no texto, obtida pelas informações e pelo conhecimento que o leitor já acionou nas etapas anteriores, para gerar novos saberes. Por último, a verificação, é o momento em que o leitor adentra o texto para buscar as comprovações de suas hipóteses e inferências e verificar se seus objetivos de leitura foram atingidos. Assim, Solé (1998), propõe que essas estratégias de leitura sejam trabalhadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Essas estratégias, de acordo com cada momento, auxiliam o aluno a utilizar o seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, identificar as lacunas que ele não entendeu e esclarecê-las.

Com relação às estratégias utilizadas antes da leitura, a autora apresenta as seguintes: 1) Motivação; 2) Objetivos da leitura; 3) Ativação dos conhecimentos prévios; 4) Previsões sobre o texto; 5) Perguntas aos alunos sobre o texto.

Solé (1998) ressalta a importância das previsões de leitura, que consistem em estabelecer hipóteses adequadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, com base na interpretação que está sendo construída a partir do que já leu e da bagagem de conhecimentos e experiências de vida do leitor. Em nossa avaliação, esse é um aspecto imprescindível no trabalho com a leitura em sala de aula, juntamente com a ativação dos conhecimentos prévios, pois ajudam a prender a atenção do aluno e colabora para a manutenção do interesse.

Quanto ao conhecimento prévio, Kleiman (2004) afirma que sua ativação é essencial à compreensão,

[...] pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente.

No momento em que o leitor tem seu primeiro contato com determinado texto, alguns indicadores são apresentados: tipologia textual, título, imagens, entre outros

elementos que fazem parte da estrutura do texto/livro. O fundamental é que os alunos compreendam que, se estão envolvidos em uma atividade como um projeto de construção e aquisição de conhecimento, ou ainda, de busca e elaboração de informações, é porque têm um motivo/motivação. O problema em relação ao exposto é que, em muitos casos, o aluno não tem consciência do motivo pelo qual está lendo determinado texto, o que torna o grau de envolvimento o mínimo necessário.

No entanto, Solé (1998, p. 91) afirma que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Aqui, reforçamos a necessidade de o professor ter claros os seus objetivos e as motivações para dar sentido à leitura, ou seja, qual será o interesse do leitor para aprender um novo saber a partir de determinada leitura. Para a autora,

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer aos alunos certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer ou levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática (Solé, 1998, p. 91).

Todas as estratégias de pré-leitura mencionadas por Solé (1998) auxiliarão os alunos no momento em que iniciarem o seu primeiro contato com o texto e contribuirão para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Para isso, é importante que o aluno se sinta motivado para o encontro entre leitor e texto. Esse primeiro contato precisa ser desafiador e, ao mesmo tempo, uma tarefa possível de ser realizada no ato de ler.

Solé (1998) afirma que as atividades planejadas e trabalhadas antes da leitura devem fornecer às crianças informações sobre o que saber e o que fazer, conforme os elementos propostos. Cabe ao professor a selecionar o texto a ser lido, prover os materiais necessários, levantar hipóteses sobre a receptividade e as dificuldades dos alunos, oferecer auxílio de acordo às necessidades, estabelecer previsões e relações sobre o texto, levantar questões a partir de perguntas

elaboradas para serem respondidas pelos alunos e sobre o texto, e é nesse momento que o professor deve ativar os conhecimentos prévios da turma.

A autora afirma que, a partir disso, os alunos

[...] perceberão que textos diferentes sugerem perguntas diferentes para diferentes pessoas, o que os ajudará a compreender adequadamente tanto a importância dos textos – e o fato de que diferentes estruturas textuais contêm informações diversas – como a importância do leitor, do seu papel ativo perante a leitura e de tudo o que contribui para ela (conhecimentos, expectativas, perguntas etc.) (Solé, 1998, p. 113).

Sobre as estratégias a serem utilizadas durante a leitura, Solé (1998) destaca as seguintes tarefas: 1) Ler; 2) Resumir; 3) Solicitar esclarecimento a respeito do texto; 4) Prever. Trata-se de atividades de leitura compartilhada que exigirão mais esforço do leitor à medida que este busca a compreensão do texto. É nesse momento que os leitores terão a oportunidade de estabelecer marcas e indicadores, elaborar hipóteses, verificá-las, produzir interpretações e terem o conhecimento de que isso é necessário para alcançar alguns objetivos. Essa estratégia pode ser inicialmente conduzida pelo professor ou por um aluno da turma. O importante, como destaca a autora, é que os alunos vivenciem o momento em que essas estratégias entram em ação, criando, dessa forma, uma situação significativa e funcional.

Essas estratégias iniciam-se com a leitura silenciosa de um texto ou de um trecho. Em seguida, o professor faz o resumo oral e coletivo do que foi descrito pelo autor. Posteriormente, é necessário esclarecer as dúvidas para assegurar que o texto foi compreendido pelos alunos. As intervenções durante a leitura podem e devem variar de acordo com a proposta e os encaminhamentos do professor. Em relação aos erros de compreensão, é possível organizar a turma em duplas, grupos e até individualmente, desde que haja o envolvimento da turma em relação à leitura conforme os objetivos estabelecidos na elaboração das atividades.

Sobre o processo que ocorre após a leitura, Solé (1998) destaca as seguintes estratégias: 1) Identificação da ideia principal; 2) Elaboração de resumos; 3) Formulação de respostas a perguntas. Para a autora, a identificação da ideia principal é o resultado de uma combinação de objetivos de leitura que orientam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a mensagem que o autor deseja

transmitir com seu texto. É “partir do princípio de que é preciso ensinar o que é e para que serve a ideia principal, assim como ensinar como ela é identificada e gerada” (Solé, 1998, p. 138-139), e, dessa forma, contribuir para a construção da autonomia de leitores, numa troca compartilhada entre professor e alunos.

A estratégia de resumir refere-se à capacidade de selecionar as informações, aquilo que é mais relevante e essencial para a compreensão. Não é uma tarefa fácil para a criança, mas algo necessário a ser ensinado e praticado em sala de aula, pois, assim, o leitor poderá ignorar determinadas informações, encontrar o tema principal, agrupar e classificar as informações obtidas e, posteriormente, ter dados para elaborar o resumo. Já quanto à estratégia de formulação de respostas para questões, o objetivo é levar o aluno a formular perguntas pertinentes ao texto, o que demonstra que ele está aprimorando seu processo de compreensão.

Para Solé (1998), as estratégias de leitura são instrumentos necessários para desenvolver a leitura proficiente. Seu emprego no ensino da leitura tem como objetivo desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação de forma independente os textos lidos, permitindo, dessa forma, a formação de um leitor crítico e reflexivo. Ressaltamos a necessidade e a importância de utilizar estratégias motivadoras e eficientes no ensino da leitura, abordando diferentes formas de trabalhar essa habilidade no contexto escolar, com a finalidade de formar alunos que tenham condições de ler e compreender os textos lidos de forma autônoma.

Conforme Kleiman (2004), as atividades de leitura propostas em sala de aula devem possibilitar ao aluno a participação ativa por meio do uso de seus conhecimentos prévios de aspectos linguísticos e textuais, mas, principalmente, os de mundo. A autora classifica as estratégias do leitor em cognitivas e metacognitivas. As operações cognitivas são aquelas que o leitor executa inconscientemente o conhecimento implícito, prévio e de mundo, para a compreensão do texto diante do autor, enquanto as metacognitivas dizem respeito às operações conscientes, necessárias para compreender e avaliar o progresso da leitura.

Já as operações metacognitivas incluem o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses como atividades relevantes, pois permitem que o leitor reflita e tenha controle sobre o seu próprio conhecimento ao longo da leitura. Dado que o processo de atribuição de sentidos ocorre pela interação leitor-texto-autor, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa estabeleça objetivos de leitura

para que o leitor possa percorrer e alcançar a compreensão textual, além de refletir sobre os próprios conhecimentos.

Para Solé (1998), quando o professor utiliza as estratégias de leitura em sala de aula, ele faz uso de ferramentas que podem ser usadas para mediar o ensino da leitura de seus alunos. São algumas táticas que auxiliarão na compreensão leitora de acordo com os objetivos e encaminhamentos do professor.

1.5 A INTERTEXTUALIDADE COMO FATOR DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA

Nesta subseção, discutimos os conceitos de dialogismo e intertextualidade (Kristeva, 1974; Bakhtin, 2003; Koch; Elias, 2007; Koch; Bentes; Cavalcante, 2008) como fenômenos relevantes para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. A intertextualidade é um fator de textualidade, e percebê-la torna-se um recurso que contribui para a formação leitora e de produção escrita dos alunos.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 309),

Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala e escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. [...] O problema das fronteiras do texto. O texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles [...]. O problema do segundo sujeito, que reproduz (para esse ou outro fim, inclusive para pesquisa) o texto (do outro) e cria um texto emoldurador (que comenta, avalia, objeta, etc.).

Segundo Bakhtin (2003), a vida é dialógica, pois estamos constantemente participando de um diálogo com o outro quando ouvimos, respondemos, concordamos, negamos, etc. Assim, aprendemos e nos desenvolvemos pela interação social, na relação com o outro, entre outros. O dialogismo, segundo a perspectiva bakhtiniana, é visto como um espaço de interação verbal entre o eu e o outro no texto; ou seja, nossas palavras sempre refletem a voz do outro. É a condição de linguagem e do sentido do discurso que ocorre pelo menos entre dois interlocutores que mantêm relações com outros discursos anteriormente.

Assim, o texto é um lugar de encontro de diversas vozes oriundas das práticas de linguagem diversas em nossa sociedade. Ainda de acordo com Bakhtin (2003), ao introduzirmos em nossa fala as palavras do outro, sem perceber, nós as

revestimos com algo novo, imprimindo nelas a nossa compreensão, a nossa avaliação, o que as torna carregadas de novos sentidos, bivocais.

Para o autor,

[...] o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (Bakhtin, 2003, p. 162).

Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2008), nessa concepção dialógica, os textos deixam de ser considerados produtos inacabados e passam a ser considerados um instrumento nas relações interacionais e comunicativas do sujeito. Assim, toda palavra comporta duas faces: ela procede de alguém e se dirige a alguém. Dessa forma, ela se torna um produto da interação entre o locutor e o ouvinte, e realiza-se no nível do enunciado e no nível da enunciação.

Nesse contexto, merece destaque o fenômeno da intertextualidade, que é um termo frequentemente relacionado ao dialogismo. Para Kristeva (1974), o termo “intertextualidade” é usado para designar o processo pelo qual o texto é construído, como um mosaico de citações, o que equivale a dizer que todo texto é a absorção e a transformação de outro texto, de modo que não há um texto neutro, original. Na concepção de Silva (2006), fundamentado em Kristeva⁴,

Os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente nele, mas na relação dele com outros textos, ou até nas relações entre as diversas leituras de um mesmo texto, uma vez que uma repercute sobre a outra, não num processo de exclusão, mas de reforço mútuo. Assim o texto tem uma dupla direção: para o sistema significante para o qual produz e para o processo social do qual participa enquanto discurso, estabelecendo um diálogo com outros textos. Seu caráter é intertextual (Silva, 2006, p. 17).

A abordagem da intertextualidade no ensino da leitura se materializa no reconhecimento de um texto em outro texto, com base em configurações tipológicas relativas ao gênero e em relações de conteúdo com outros textos produzidos, de

⁴ KRISTEVA, J. **El texto de la novela**. Barcelona: Lúmen, 1981.

forma que o aluno leitor possa identificar e compreender as marcas (explícitas ou implícitas) da relação que aquele texto estabelece com outros textos e discursos.

Segundo Koch e Elias (2007), a intertextualidade ocorre quando um texto está relacionado a outro, de modo que a compreensão se dá pelo diálogo entre os textos. Ou seja, todo dizer remete a outros dizeres. Ainda, as autoras caracterizam as relações intertextuais em explícitas ou implícitas: as primeiras ocorrem quando há uma citação da fonte, enquanto as segundas ocorrem sem a citação, cabendo aos leitores a retomada de memória e de conhecimentos acumulados.

Na perspectiva do que afirma Kristeva (1974), que foi a primeira a usar a expressão “intertextualidade”, em 1969, o texto é sempre a absorção e transformação de outro texto, e, conforme já mencionamos, a produção e a recepção de um texto estão relacionadas aos conhecimentos prévios acumulados pelas leituras anteriores por parte dos interlocutores. Nesse sentido, é importante que o aluno desenvolva a habilidade de reformular, recolocar os sentidos, ou seja, ressignificar o texto. Em outras palavras, o leitor deve ser capaz de identificar as relações explícitas e implícitas no texto, a aproximação ou o distanciamento dos textos lidos com outros anteriormente lidos, além de compreender que não podemos produzir um texto sem deixar nele marcas de outros textos, conforme mostra Bakhtin (2003) sobre o processo de constituição dos textos.

Kristeva (1974, p. 168) afirma que,

[...] no universo discursivo do livro, o destinatário está incluído apenas enquanto propriamente discurso. Funde-se, portanto, com aquele outro discurso (aquele outro livro), em relação ao qual o escritor escreve seu próprio texto, de modo que o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para revelar um fato maior: a palavra (texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto).

A produção de um texto é resultado de infinitas leituras, releituras e diálogos com outros textos. Dessa forma, apresentar uma multiplicidade de textos sobre a mesma temática, mostrando como eles se relacionam e como um texto remete a outro(s) texto(s), é indispensável para a formação de alunos que sejam leitores críticos e produtores de texto competentes. A intenção é que os alunos sejam inseridos em uma proposta de ensino que contemple atividades para estabelecer

relações entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes e perceber os efeitos de sentido nos textos lidos em relação a todos os outros lidos anteriormente.

Koch (2014) apresenta duas formas de intertextualidade: a ampla e a restrita. A *intertextualidade ampla* é uma condição de existência do próprio discurso e relaciona-se às diversas conexões que qualquer texto tem com os discursos observados na correspondente cultura. Para a autora, todo discurso sempre se constrói sobre outro discurso já proferido, toma posição com relação a ele, por meio da reorganização ou da contraposição ao que já foi dito, seja em termos linguísticos, seja no plano da ideia. Para Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a relação entre um texto e outro(s) texto(s) não ocorre somente entre enunciados isolados, mas entre modelos abstratos (cognitivos) de produção de textos/discursos (ou esquemas textuais), que os falantes, a partir de sua vivência em sociedade, adquirem e armazenam na memória. Com isso, o falante consegue reconhecer e utilizar adequadamente gêneros e tipos textuais, por exemplo.

A *intertextualidade restrita*, por sua vez, segundo Koch (2014), ocorre quando um texto retoma outro efetivamente produzido, conservando elementos possíveis de serem localizados no novo texto, seja por meio de menção explícita à sua origem, seja de forma implícita, quando a retomada dependerá da percepção do leitor, que deve reconhecer, no texto lido, as marcas de outro texto com o qual dialoga. Conforme Koch (2014), esse tipo de intertextualidade pode ser dividido em explícita e implícita.

De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a *intertextualidade explícita* ocorre quando os leitores não têm dificuldades para identificar os elementos no texto e relacioná-los ao texto fonte, uma vez que ocorre a citação da fonte do intertexto. É o caso das citações, referências, menções, resenhas, resumos e traduções, bem como dos textos argumentativos, quando o enunciador emprega o recurso à autoridade ao se reportar ao dito por outro(s). Quando aquilo que está sendo dito em um texto é atribuído a outro enunciador em outros momentos (por meio de elementos coesivos como “de acordo com..., conforme..., como diz o povo...”), trata-se da presença da intertextualidade explícita. Pode-se dizer que esse é o tipo de intertextualidade mais fácil de reconhecer em um texto, justamente por fazer menção a outro texto. Outro exemplo de intertextualidade explícita, de acordo com as autoras, ocorre em situações de interação oral, quando um falante retoma o que foi dito pelo outro, com o objetivo de aceitar ou contradizer a fala do outro.

O segundo tipo de relação intertextual apresentado por Koch, Bentes e Cavalcante (2008) é a *intertextualidade implícita*, que ocorre quando o autor do texto utiliza a produção de outra pessoa como fonte, sem mencioná-la de forma explícita. Conforme as autoras,

Tem-se intertextualidade implícita quando se introduz no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de se seguir- lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário (Koch; Bentes; Cavalcante, 2008, p. 31).

Desse modo, espera-se que o leitor seja capaz de reconhecer o intertexto, recuperá-lo na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, paródia e paráfrases. Neste tipo de intertextualidade, o interlocutor deve sempre estar atento e verificar as pistas implícitas no discurso do autor.

A intertextualidade pode, ainda, ser de forma ou de conteúdo. Para Koch e Travaglia (2003), a *intertextualidade de forma* ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso. Já a *intertextualidade de conteúdo* é quando os textos da mesma época, da mesma área de conhecimento, da mesma cultura etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros. Essa intertextualidade pode ocorrer de maneira explícita ou implícita.

Koch, Bentes e Cavalcante (2008) apresentam, de forma específica, os seguintes tipos de intertextualidade: alusão, paródia, paráfrase, epígrafe, citação, bricolagem, pastiche e tradução.

A *alusão ou referência* é toda menção direta ou indireta para indicar ou insinuar um texto original sem se aprofundar nele, uma forma superficial e objetiva de apresentar informações, ideias ou outros dados presentes nos textos já lidos.

A *paródia* é a reescrita de um texto a partir de outro texto, seja ele literário, musical, teatral, etc., com o objetivo humorístico e contrário ao que está expresso na obra original. Utiliza-se da ironia e do sarcasmo. O discurso do novo texto é diferente do apresentado no texto original.

Já a *paráfrase* é o processo de intertextualidade no qual o sentido do texto original é reafirmado, porém, com pouca ou nenhuma semelhança estrutural com um novo texto. O objetivo é produzir uma reescrita com o assunto do texto original para

produzir uma nova linguagem com o mesmo tema. Para Pizzatto, Sella e Santana (2022, p. 81), a paráfrase é quando, ao produzirmos um texto pelo resumo, comentário e explicação, utilizamos palavras diferentes que se assemelham ao texto original em uso. Quando o conteúdo de um texto original apresenta informações mais complexas, que pode resultar em algumas dificuldades para a compreensão, pode-se parafrasear para uma linguagem mais acessível.

Outro tipo de intertextualidade, a *epígrafe*, consiste na reprodução de um pequeno trecho do texto original (citações bíblicas, versos de poema, provérbios, pensamentos de grandes autores, citações etc.) no início de um texto, de uma seção ou de um capítulo, por exemplo. Encontra-se geralmente disposta no início da página, no canto superior direito. É muito comum encontrá-la em trabalhos acadêmicos e em livros. Apesar de ser um trecho aparentemente solto, a epígrafe está relacionada ao conteúdo do texto.

A *citação* é um tipo de intertextualidade na qual há uma integração efetiva de um texto em outro. Ela é bastante utilizada para dar credibilidade a textos acadêmicos e pode ocorrer de forma direta ou indireta. A *citação direta*, de acordo com Koch e Elias (2007, p. 47), “ocorre quando lemos ou reproduzimos o que lemos e/ou ouvimos”, na qual há uma integração efetiva de um texto em outro. Pode ocorrer quando há a menção integralmente de um texto ou ator, indicando a fonte entre aspas. Já a *citação indireta* é quando escrevemos com nossas palavras ou parafraseamos as ideias alheias, o que já foi dito por outros autores, mas é preciso manter a originalidade do texto. Como diz Koch e Elias (2007, p. 50), trata-se de “um percurso que vai das palavras do autor às palavras de quem cita, sem que isso implique alteração da ideia central do texto base”.

De acordo com Koch e Elias (2007), a citação indireta e a paráfrase estão intimamente relacionadas. A primeira é quando o sujeito é capaz de refletir e manifestar a sua opinião enquanto leitor através da escolha de verbos e outras marcas linguísticas. A segunda consiste na explicação de um texto-base utilizando suas próprias palavras para manter o sentido do texto original, a essência de um texto ou autor.

A *bricolagem* representa situações em que o texto é criado a partir de fragmentos de outros textos. A produção é feita a partir da montagem de quadros, composições, textos, músicas, filmes, etc., com o objetivo de utilizar fragmentos de outros autores para compor uma nova obra ou texto.

Já o *pastiche* consiste na imitação do estilo de outros autores, de forma a unir diversos estilos em uma única obra. É a manutenção do estilo, da estética, de uma obra ou autor.

Finalmente, a *tradução* é a passagem de um texto de uma língua estrangeira para a língua nativa de um país. É considerada intertextualidade devido à diversidade de interpretações e às possibilidades de uso de diferentes expressões para adequar-se à realidade da nova língua. Faz-se necessário que o tradutor tenha um nível de conhecimento considerável para realizar a tradução.

Embora haja um aspecto específico a ser trabalhado na proposta didática que apresentamos na terceira seção desta dissertação – a intertextualidade em textos a partir do conto “Os três porquinhos” –, que apresentamos mais adiante, não podemos perder de vista que, conforme a BNCC, os alunos precisam desenvolver a competência de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam direitos humanos [...]” (Brasil, 2018, p.11)

Para isso, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula proporciona o diálogo, a interação e a argumentação, além de permitir que os alunos reflitam e tomem decisões nas diversas situações de comunicação em sociedade. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem preconiza um trabalho intencional e planejado a partir dos conhecimentos científicos transformados em saberes escolares, que, no componente curricular Língua Portuguesa, serão ensinados a partir dos gêneros discursivos.

Ao tratarmos de práticas de leitura e suas relações intertextuais para alunos de um terceiro ano do Ensino Fundamental, o mais adequado tipo de intertextualidade para que o aluno/leitor reconheça e compare o intertexto é a paráfrase. É uma oportunidade ao aluno para sua inserção no mundo da leitura, de participar da leitura do texto, e, assim, alcançar novos dizeres para ir além de seus conhecimentos acumulados.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa. Primeiramente, caracterizamos a pesquisa metodologicamente. Em seguida, descrevemos brevemente os participantes e o contexto considerados para a elaboração da unidade didática. Por fim, expomos o planejamento da unidade didática.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida insere-se na abordagem qualitativa, uma vez que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), e caracteriza-se por ser de interesse do pesquisador, que busca reflexões fundamentadas na teoria para, posteriormente, aplicá-las. Mais propriamente, constitui uma pesquisa qualitativa interpretativista, na qual “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Dessa forma, partimos de uma necessidade verificada no contexto educacional e procuramos compreender/interpretar o objeto de pesquisa, para apresentarmos encaminhamentos metodológicos sobre o tema, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas de nosso país. Nesse tipo de pesquisa,

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo intencional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma interpretativista possibilita a observação, a reflexão e a reorganização das práticas pedagógicas, que estão relacionadas aos fenômenos sociais dos indivíduos e aos significados que delas advêm. Como aponta a autora, na pesquisa qualitativa relacionada à educação, o que é mais relevante é o detalhamento do percurso inicial até a chegada, pois,

dessa forma, o professor/pesquisador utiliza seu conhecimento já adquirido, além de produzir e gerar novos conhecimentos relacionados aos problemas da sua rotina escolar. Portanto, o professor torna-se um pesquisador para as práticas de seus colegas de profissão e um pesquisador da sua própria ação.

Dado o fato de estar matriculada em uma turma de Mestrado em um período de transição em relação à pandemia de Covid-19 e, conseqüentemente, muitas atividades ocorrerem de forma remota, a aplicação da proposta foi opcional, com respaldo de resolução da Coordenação Nacional do Profletras. Assim, esta pesquisa assumiu um caráter propositivo, que, de acordo com Bonat (2009, p. 12), “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado”. Dessa forma, como contribuição principal desta pesquisa, apresentamos uma proposta de ensino de Língua Portuguesa, focada no tema da intertextualidade a partir de um conto infantil, destinada ao Ensino Fundamental I.

Para as leituras de fundamentação teórica, utilizamos o método da pesquisa bibliográfica. A revisão de literatura e a elaboração da fundamentação teórica da pesquisa permitem refletir sobre questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de leitura, ao uso das estratégias de leitura e à intertextualidade a partir de alguns gêneros discursivos, como o conto, a charge e a tirinha.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no Profletras, a orientação é que o mestrando, a partir de suas reflexões e indagações advindas de sua prática pedagógica, elabore uma proposta de trabalho que contribua para o Ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas de nosso país.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi elaborada para ser aplicada em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, mas também pode ser aplicada em turmas do quarto e do quinto ano, com adaptações de acordo com os conteúdos planejados para cada ano escolar. Todavia, como mencionado na subseção anterior, devido à situação de transição no período pós-pandêmico da Covid-19, a aplicação da proposta tornou-se opcional, e optamos por não fazer a intervenção.

O perfil dos alunos considerado no planejamento está alinhado à turma em que a pesquisadora atua, localizada em uma escola municipal de Cascavel (PR). A

proposta foi elaborada tendo-se em mente uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, com idade média de oito anos.

O município conta com o “Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel” (Semed, 2020), documento que é a referência para a organização do currículo escolar e para o trabalho docente. Esse documento afirma alinhar-se a uma concepção de sujeito, ensino e sociedade fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Sua elaboração, de caráter coletivo (foi construído pelos professores e profissionais da educação de Cascavel), iniciou-se em 2004, e sua publicação ocorreu em 2008. A partir dessa data, o Currículo passou a orientar o trabalho docente nas escolas e CMEIs municipais. Após uma década de sua primeira publicação, foi necessária uma revisão, atualização e ampliação para atender aos documentos e às legislações nacionais e estaduais e ao Plano Municipal de Educação, e em 2020, foi publicada a segunda edição desse documento, já atendendo às diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular.

No que diz respeito ao perfil dos alunos considerados na elaboração da unidade didática, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem da leitura, observamos que o desenvolvimento da tecnologia traz algumas implicações para o ensino. A era digital representa um avanço significativo para a sociedade, e trouxe uma série de mudanças no processo de leitura. De um lado, temos um conteúdo acessível na internet, que oferece uma grande variedade de informações e textos, além de uma multiplicidade de linguagem para leitura (vídeos, áudios e multimídia interativa). Porém, ironicamente, de outro lado, notamos um desinteresse pela leitura. Observamos constantemente, durante os momentos de leitura individualizada em sala de aula, que os alunos pouco se interessam pela leitura. Há aqueles que só passam as folhas do livro, enquanto outros nem esse interesse têm, pegam um livro apenas para sair do lugar para fazer a troca por outro. E há aqueles poucos alunos leitores que realmente demonstram interesse pela leitura.

Desenvolver no aluno a capacidade de ler e ouvir textos orais, escritos e multissemióticos, de diferentes gêneros discursivos, decodificar, compreender e interpretá-los dentro do contexto de produção e circulação, mantendo um diálogo efetivo entre autor-texto-leitor e estabelecendo a relação de um texto com o outro, foi o nosso objetivo na elaboração da unidade didática, cujo planejamento apresentamos na próxima subseção.

2.3 PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

A unidade didática está organizada em quatro módulos. O primeiro é dedicado às atividades de leitura, compreensão e interpretação do gênero conto, que estão relacionadas às versões da narrativa “Os três porquinhos”. O segundo módulo é composto por atividades de leitura, compreensão, interpretação e intertextualidade referentes ao texto “A verdadeira história dos três porquinhos”. No terceiro módulo, são introduzidos outros gêneros discursivos, como charges e tirinhas, o que potencialmente enriquece a experiência de leitura dos alunos e desenvolve a habilidade de ler diferentes gêneros. Além disso, possibilita que os alunos compreendam como os elementos visuais e textuais podem se relacionar entre si para a construção de significados. O último módulo propõe a produção de um reconto a partir do que foi trabalhado nos módulos anteriores, a leitura e a intertextualidade de textos relacionados à narrativa “Os três porquinhos”. Após cada aluno proceder ao reconto, à reescrita e à apresentação oral à turma, propomos a produção de um livro, intitulado “Era uma vez nosso novo conto *Os três porquinhos*”, no qual se organizam todos os recontos produzidos pela turma, resultando em um produto final que, além de incentivar a leitura e a escrita, promove a interação no grupo.

Como já indicado, o gênero escolhido para o ponto de partida da unidade didática foi o conto infantil, uma vez que é um gênero familiar para a grande maioria dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de previsto no currículo. Entendemos que esse gênero pode proporcionar uma interação entre o texto e seus conhecimentos prévios adequada à faixa etária do público-alvo. A partir desse gênero, a turma terá contato com outros, de forma gradual, para desenvolver a capacidade de leitura e escrita, bem como o eixo da oralidade, momento em que o aluno apresenta suas ideias, opiniões, vivências e experiências relacionadas à temática em discussão.

O conto, a charge e a tirinha foram os gêneros discursivos selecionados para compor a unidade didática, de modo a permitir que os alunos transitem entre esses gêneros e realizem, por meio da leitura, as relações intertextuais, o que pode contribuir para a formação de sujeitos leitores críticos e reflexivos.

A seguir, os Quadros 1 a 4 demonstram a organização de cada módulo da unidade didática.

Quadro 1 – Planejamento do Módulo 1

MÓDULO 1: Circuito literário – a mesma história em diferentes versões		
Carga horária	Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem
10 horas-aula	<p>1. Atividade de pré-leitura: discussão e antecipação das informações com base em uma música com o tema dos Três Porquinhos e discussão sobre as informações da capa de três versões do conto;</p> <p>2. Atividades de leitura propriamente dita: reconhecimento dos elementos do gênero e conversa sobre o conteúdo das narrativas;</p> <p>3. Atividades de pós-leitura: preenchimento de ficha sobre elementos do conto e discussão sobre as semelhanças e diferenças entre as versões do conto;</p> <p>4. Atividades lúdicas.</p>	<p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com gradativa autonomia, ritmo e entonação, fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora.</p> <p>(EF15LP02) Estabelecer, com a mediação do professor, expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (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 os destaques 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.</p> <p>(EF35LP03) Identificar, com a mediação do professor e em parceria com os colegas, a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes.</p> <p>(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar</p>

		clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando diferentes contextos sociais.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Planejamento do Módulo 2

MÓDULO 2: Me conta qual é a desse conto		
Carga horária	Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem
10 horas-aula	<p>1. Atividades de pré-leitura: discussão e antecipação das informações relativas a uma versão alternativa da história dos Três Porquinhos, com base no livro “A verdadeira história dos três porquinhos”;</p> <p>2. Atividades de leitura propriamente dita: montagem da história, em grupos;</p> <p>3. Atividades de pós-leitura: discussão sobre a narrativa lida, comparação com o conto tradicional e produção escrita de um final para a narrativa trabalhada;</p> <p>4. Jogo da memória <i>online</i> sobre a temática do módulo.</p>	<p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas, com a mediação do professor, nos textos lidos, para que gradativamente atribua significados que o extrapolem.</p> <p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar, progressivamente, os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).</p> <p>(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor e, gradativamente, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração, etc.), de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.</p> <p>(EF02LP28) Reconhecer, com a mediação do professor, o conflito gerador de uma narrativa ficcional e suas possibilidades de resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes, relacionando com o tempo e a sequência de fatos ocorridos, de modo a demonstrar progressivo domínio dos elementos que compõem a narrativa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 – Planejamento do Módulo 3

MÓDULO 3: Diálogo entre textos – charges e tirinhas		
Carga horária	Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem
10 horas-aula	<p>1. Atividades de pré-leitura: reconhecimento do gênero charge e percepção dos elementos intertextuais em relação à história dos Três Porquinhos.</p> <p>2. Atividades de leitura: questionamentos dirigidos para interpretação das charges selecionadas.</p> <p>3. Atividades de pré-leitura: reconhecimento do gênero tirinha e percepção dos elementos intertextuais em relação à história dos Três Porquinhos.</p> <p>4. Atividades de leitura: questionamentos dirigidos para interpretação das tirinhas selecionadas.</p> <p>5. Debate em grupo sobre as diferentes versões da narrativa, na perspectiva dos Três Porquinhos e do Lobo.</p> <p>6. Produção de uma tirinha.</p>	<p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).</p> <p>(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.</p> <p>(EF15LP03) Localizar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.</p> <p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas, com a mediação do professor, nos textos lidos, para que gradativamente atribua significados que o extrapolem.</p> <p>(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 – Planejamento do Módulo 4

MÓDULO 4: Era uma vez nosso novo conto “Os três porquinhos” – a hora do reconto		
Carga horária	Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem
10 horas-aula	1. Atividades de leitura e escrita voltadas à elaboração de um reconto e à produção de um livro	(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e

	<p>da turma.</p> <p>2. Momento de conversação e diálogo sobre a relação intertextual dos textos lidos nos módulos anteriores;</p> <p>3. Planejamento e reescrita do conto;</p> <p>4. Produção do livro da turma.</p> <p>5. Roda de leitura para a apresentação dos recontos de cada aluno.</p>	<p>usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.</p> <p>(EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto.</p> <p>(EF15LP05) Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual irá circular.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Na próxima seção, apresentamos a proposta de unidade didática resultante de nossa pesquisa.

3 UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos a proposta de trabalho de leitura para o Ensino Fundamental I, materializada em uma unidade didática com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender a explorar o texto em sua amplitude e de maneira interativa, por meio de atividades que permitam a leitura e a reflexão sobre o que leem. As atividades propostas visam ao desenvolvimento da leitura intertextual de textos relacionados ao conto “Os três porquinhos”. Essa narrativa foi escolhida por ser bastante conhecida e difundida na literatura infantil, com diferentes versões escritas e contadas para os leitores e ouvintes, desde as mais antigas até as mais modernas.

Salientamos a importância de desenvolver práticas de linguagem que envolvam leitura de textos em suas várias modalidades, pois, segundo a BNCC, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

É importante lembrar a BNCC (Brasil, 2018) defende a centralidade do texto como unidade de trabalho. Portanto, tomamos o texto como ponto de partida para as reflexões sobre a língua. É a partir do contato com o texto que o aluno mobiliza conhecimento de mundo, levanta hipóteses, entra em contato com o vocabulário, realiza inferências, faz comparações e apreciações para posteriormente estudar outros aspectos linguísticos. Ao longo da unidade didática, consideramos importante fornecer aos alunos orientações claras, *feedback* e reflexões construtivas, bem como oportunidades para aplicarem as habilidades em desenvolvimento. É possível, dessa forma, propiciar ao aluno a vivência e experiência com a leitura e escrita e ainda a autonomia como leitor e produtor de textos.

A unidade didática, apresentada na próxima seção, divide-se em 4 módulos, a serem desenvolvidos ao longo de 40 horas-aulas. O trabalho concentra-se em práticas de leitura a partir do gênero conto, apoiadas na intertextualidade e na interação com outros gêneros discursivos. São propostas diversas atividades para incentivar a reflexão sobre o texto e suas conexões de sentido, sempre considerando as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), isto é, atividades de pré-leitura, durante a leitura e de pós-leitura.

3.1 MÓDULO 1: CIRCUITO LITERÁRIO – A MESMA HISTÓRIA EM DIFERENTES VERSÕES

Encaminhamentos metodológicos:

1º momento – Atividade de pré-leitura: diálogo e antecipação da leitura

1. Ouvir a música “Os três porquinhos e o lobo mau”. Disponível em *link*⁵ para introduzir a temática das versões do conto que serão trabalhadas no decorrer do módulo.

2. Distribuir cópias da letra da música (Quadro 5) a cada aluno para realizar a análise da letra e identificar as impressões iniciais da turma. Conversar com os alunos sobre a letra/música e perguntar: Qual foi o assunto abordado? Quem são os personagens? Quem é o personagem principal? Explicar que na música temos elementos importantes para a construção do ritmo e da melodia.

3. Identificar e pintar na letra da música as palavras que caracterizam cada porquinho⁶.

4. Escolher alguns alunos para a dramatização da música. Para este momento, ouvir outras vezes a música e realizar ensaios. Utilizar os fantoches (Anexo 1).

5. Organizar a turma em três grupos. Distribuir para cada grupo uma versão diferente do conto “Os três porquinhos”, para o primeiro contato com o tema em sala de aula:

1) *Os três porquinhos*, de Cristina Marques⁷;

2) *Os três porquinhos*, de Ana Maria Machado⁸;

3) *Os três porquinhos*, de Bia Borin e Eduardo Muniz⁹.

6. Realizar perguntas aos alunos para incentivar a observação detalhada, a análise visual e a compreensão das diferenças e semelhanças entre as versões do conto a partir dos elementos da capa de cada livro. Fazer perguntas como as seguintes:

a) Os títulos das três versões são iguais ou diferentes?

b) As ilustrações nas capas das diferentes versões são semelhantes ou diferentes? Se são diferentes, como elas diferem uma da outra?

c) Vocês acham que o assunto será o mesmo nas três versões? Como chegou a essa conclusão?

d) Quais são as personagens das histórias?

e) Podemos dizer que os três textos dialogam? Que elementos dos textos

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiQxjsEyPtQ>. Acesso em: 17 nov. 2023.

⁶ Palavras que caracterizam cada porquinho: “o mais velho e trabalhador, músico, caçula e um roncadador!”

⁷ MARQUES, C. **Os três porquinhos**. Gaspar (SC): Todolivro, 2012. (Coleção Clássicos Todolivro). Versão em vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Eo4MSBm113g>. Acesso em: 10 nov. 2023.

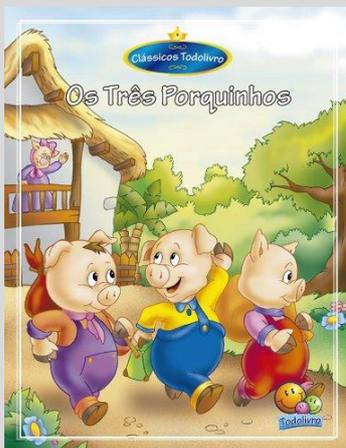
⁸ MACHADO, A. **Os três porquinhos**. Ilustrações de Giles Eduar. São Paulo: FTD, 2004.

⁹ BORIN, B.; MUNIZ, E. **Os três porquinhos**. 2. ed. São Paulo: Tudoeditora, 2022.

apresentam esse diálogo?

f) Podemos afirmar que os porquinhos foram vítimas do lobo nos textos lidos? Explique sua resposta.

g) Qual dos textos não apresentou uma versão correspondente à versão tradicional do conto, isto é, aquela mais conhecida?



Observação: Se necessário, acrescente outras perguntas ou faça adaptações às mencionadas. O importante é incitar nos alunos a curiosidade acerca dos textos e a verificação das hipóteses. Também, poderá assistir à contação da primeira versão pelo [link](#) disponibilizado no rodapé.

2º momento – Atividades de leitura

7. Orientar os alunos a realizarem a leitura em grupo da versão recebida e anotarem algumas informações sobre os personagens, acontecimentos, cenários, desfecho da narrativa etc.

8. Solicitar que cada grupo faça uma breve apresentação oral da versão lida com os elementos mencionados no item anterior. Fazer o reconhecimento das características estruturais e composicionais do gênero discursivo conto.

Sugestão de algumas perguntas sobre os elementos presentes nessas narrativas:

a) O que aconteceu? Qual foi a ação ou reação que ela causou?

b) Quem são os personagens?

c) Onde e quando as ações ocorreram?

d) Quem conta a história?

e) Qual a causa desencadeadora do acontecimento e das ações nas narrativas?

f) Quem conta a história é alguém que participa da história também (uma personagem)? Ou é alguém de fora da história? É uma pessoa, um animal ou outro ser?

3º momento – Atividades pós leitura

9. Distribuir a folha de atividade (Quadro 6) para a realização da atividade

proposta. Após o término, fazer a correção coletiva e retomar cada acontecimento marcado como verdadeiro nas versões lidas.

10. Preencher coletivamente o roteiro relativo às principais informações sobre as narrativas (Quadro 7)

11. Conversar com os alunos sobre os diferentes textos lidos e quais as semelhanças e diferenças entre eles. Retomar oralmente a discussão sobre as características do conto infantil.

4º momento – Jogos e interação

12. Para finalizar, disponibilizar para cada grupo um dos jogos (Anexos 2, 3 e 4) relativos à temática do conto “Os três porquinhos”, para a interação e ludicidade: jogo da trilha (Anexo 2), jogo da memória (Anexo 3) e quebra-cabeça (Anexo 4). Poderá ser entregue para cada aluno um dos jogos para a pintura e confecção do jogo escolhido.

Quadro 5 – Letra de música

OS TRÊS PORQUINHOS

Autora: Cristina Teixeira Vicentini

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS
PRÁTICO, O MAIS VELHO E TRABALHADOR
SEU IRMÃO HEITOR ERA MÚSICO
E CÍCERO CAÇULA, UM RONCADOR!

CADA UM FEZ A SUA CASA
CÍCERO, SÓ PALHAS ENTRELAÇOU
HEITOR, MADEIRAS E MARTELADAS
PRÁTICO, TIJOLOS E CIMENTO USOU

CUIDADO PORQUINHOS!
O LOBO VAI CHEGAR
E TODAS AS CASAS VAI SOPRAR
FU, FU, FU, FU, FU...

A CASA DE PALHAS FOI PELOS ARES.
A CASA DE MADEIRA TAMBÉM VOOU.

SÓ RESTOU A CASINHA DE TIJOLOS
QUE TODOS OS PORQUINHOS ABRIGOU

GRANDE FESTA NA FLORESTA
O LOBO DESPENCOU NO CALDEIRÃO
QUEIMOU SEU RABO,
FUGIU DEPRESSA

NÃO VOLTA NUNCA NÃO!!!!
QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU,
LOBO MAU, LOBO MAU
QUEM TEM MEDO DO
LOBO MAU, LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ



Quadro 6 – Folha de atividade impressa para avaliar a compreensão da leitura e interpretação dos alunos

Adivinha, adivinha! Assinale as informações verdadeiras em relação à história “Os três porquinhos”.

1.	Os três porquinhos viviam na floresta.	
2.	A vovozinha levou uma cesta de comidas à casa do lobo.	
3.	A casa de palha foi a primeira a ser destruída pelo lobo.	
4.	O lobo mau fantasiou-se de vovozinha para colocar o seu plano em ação.	
5.	O terceiro porquinho era muito trabalhador, por isso construiu a sua casa de tijolos.	
6.	O lobo bateu educadamente nas portas das casas dos porquinhos.	
7.	A casa do porquinho mais preguiçoso era de madeira.	
8.	Os porquinhos estavam com muito medo do lobo.	
9.	De tanto soprar a casa de tijolos o lobo ficou cansado e pensou em outra estratégia.	
10.	Os três porquinhos não foram devorados pelo Lobo Mau.	

11. O lobo foi embora tranquilamente quando não conseguiu entrar na casa de tijolos.	
12. O caçador colocou muitas pedras na barriga do lobo.	
13. O lobo nunca mais voltou pelas redondezas das casas dos porquinhos.	
14. Os porquinhos viveram tranquilos pela floresta e entenderam a importância de cumprirem com os seus deveres.	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7 – Roteiro sobre as versões do conto “Os três porquinhos”

Título do conto	Autor e ilustrador	Personagens: Quem?	Conflito / problema gerado: O que aconteceu?	Resolução: Como foi? Em que momento?

Fonte: Elaborado pela autora

3.2. MÓDULO 2: ME CONTA QUAL É A DESSE CONTO

Encaminhamentos metodológicos:

1º momento – Atividades de pré-leitura

Professor (a), as atividades propostas neste módulo serão apresentadas na perspectiva da intertextualidade, do diálogo entre textos, especificamente entre a narrativa “A verdadeira história dos três porquinhos” e o conto tradicional “Os três porquinhos”. Para a realização das atividades, é importante que o leitor já tenha conhecimento prévio sobre o segundo texto para melhor compreensão do primeiro.

1. Apresentar aos alunos o livro “A verdadeira história dos três porquinhos”. Fazer questionamentos a respeito das informações presentes e ouvir as hipóteses de respostas dadas pela turma:

a) Vocês já conhecem a história dos três porquinhos, certo? Com esse novo título, “A verdadeira história dos três porquinhos”, o que vocês acham que pode ser diferente? O que será revelado nessa versão, em sua opinião?

b) Ao observarmos o título, notamos que há a adição de algumas palavras em relação às versões anteriores. Quais palavras são essas? Por que vocês acreditam que elas foram incluídas no título? O que elas podem significar?

c) Quais eram as personagens principais nas versões já lidas? E nessa versão, quem vocês acham que será a personagem principal? Observem a capa do livro para a identificação.

d) Quais informações as ilustrações podem nos fornecer sobre o que esperar dessa nova história?

2º momento – Atividades de leitura

2. Organizar a turma em quatro grupos. Entregar a cada grupo uma parte da história “A verdadeira história dos três porquinhos” (Anexo 5) para a leitura coletiva. A parte final da história não será entregue neste momento, para estimular a imaginação e criatividade dos alunos ao pensarem em possíveis finais para a história.

3. Após o momento de leitura, é a hora de juntar todas as partes do texto e colocar os acontecimentos em ordem. Cada grupo deverá ler a parte da história recebida para ao término desse momento, organizar coletivamente a sequência do texto na lousa.

3º momento – Atividades de pós-leitura

4. Fazer questionamentos como os seguintes para promover uma discussão enriquecedora após a leitura da história:

a) Como vocês imaginam que essa história terminou? No conto tradicional, qual

foi o final do lobo?

- b) Vocês acreditam que a história realmente aconteceu da forma como o Lobo Alexandre contou?
- c) Quais as diferenças entre essa história e o conto tradicional “Os três porquinhos” que conhecemos?
- d) Qual a sua opinião em relação ao ponto de vista do Lobo Alexandre?
- e) Por que os jornalistas acharam que a história de um lobo resfriado pedindo açúcar emprestado não era emocionante e verdadeira?
- f) Se o lobo tivesse escrito a manchete da notícia, como poderia ser?
- g) E se a história fosse contada pelos porquinhos, seria do mesmo jeito? Por quê?

Professor(a), as perguntas apresentadas acima podem aprimorar a compreensão leitora dos alunos e incentivá-los a analisar diferentes perspectivas na narrativa. A combinação de atividades orais e de escrita, após a leitura do texto, permitirá ao aluno o desenvolvimento de competências críticas de leitura.

- 5. Realizar a atividade de produção de um final para a história (Quadro 8). Entregar a folha impressa para cada aluno.
- 6. Depois da produção do final da história, pedir para cada aluno apresentar sua produção e depois, expor na sala de aula para compartilhar esse trabalho.
- 7. Em seguida, a professora contará o final da história do livro “A verdadeira história dos três porquinhos”. Verificar se algum aluno se aproximou do final dessa narrativa ao realizar a atividade anterior.
- 8. A professora lerá a narrativa em voz alta, utilizando o livro impresso. Apresentar as imagens aos alunos ao longo da leitura da história.
- 9. Realizar as mesmas questões feitas no módulo anterior em relação às versões lidas para comparar as informações nessa nova versão.

Sugestão de perguntas sobre os elementos presentes nessas narrativas:

- a) O que aconteceu? Qual foi a ação ou reação que ela causou?
- b) Quem são os personagens?
- c) Onde e quando as ações ocorreram?
- d) Quem conta a história?
- e) Qual a causa desencadeadora do acontecimento e das ações nas narrativas?
- f) Quem conta a história é alguém que participa da história também (uma personagem)? Ou é alguém de fora da história? É uma pessoa, um animal ou outro ser?
- g) Entregar aos alunos a atividade (Quadro 9) para a leitura e interpretação do texto trabalhado. Está proposta de atividade poderá ser em grupo.
- 10. Em seguida, a professora corrigirá de forma coletiva, permitindo que todos os

alunos participarem do momento de diálogo ao compartilharem suas respostas.

4º momento – Jogo da memória online

11. Para concluir este módulo, os alunos irão ao laboratório de informática para jogar o jogo da memória *online* que está relacionado aos personagens e principais eventos da narrativa trabalhada neste módulo¹⁰.

Quadro 8 – Atividade: produção de um final para a história

Agora, produza um final para a história “A verdadeira história dos três porquinhos”.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9 – Folha de avaliação da compreensão da leitura e interpretação dos alunos

Leia as perguntas abaixo e responda de acordo com o texto “A verdadeira história dos três porquinhos”.

1- Qual o título desse conto? _____

2- Quem narra a história? _____

3- Quais as características do lobo no texto? _____

4- Quem são as personagens do texto? _____

5- Qual foi o azar do lobo?

a) Estar resfriado. ()

b) Os repórteres descobrirem que ele tinha comido os outros porquinhos. ()

c) Estar sem açúcar para preparar o bolo de sua vovozinha. ()

6- O que o lobo Alexandre quis justificar? _____

¹⁰ Jogo disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/22795079/a-verdadeira-hist%C3%B3ria-dos-tr%C3%AAs-porquinhos>. Acesso em: 12 nov. 2023.

7- O que significa a expressão “Por A. Lobo”? _____

8- Qual era o principal objetivo do lobo Alexandre? _____

9- Por que o lobo foi pedir açúcar emprestado? _____

10- Em que parte do texto a palavra “presunto” aparece pela primeira vez?

11- O lobo se refere ao Primeiro Porquinho como um “presunto em excelente estado”, pois

a) o presunto é feito com carne de porco. ()

b) a casa de palha tinha caído em cima dele. ()

c) ele não tinha sido muito inteligente ao fazer a casa de palha. ()

12- Quando o lobo diz que seria um desperdício deixar um “presunto” em perfeito estado naquela palha, o que ele quis dizer com isso? _____

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 MÓDULO 3: DIÁLOGO ENTRE TEXTOS – CHARGES E TIRINHAS

Encaminhamentos metodológicos:

1º momento – Atividades de pré-leitura: charge

1. Distribuir a folha impressa com as charges aos alunos (Quadro 10).
2. Perguntar aos alunos:
 - a) O que vocês veem nas imagens?
 - b) Vocês reconhecem os personagens nessas imagens? Quem são?
 - c) Você reconhece alguma coisa do cenário nessas imagens? O quê?
 - d) Esses textos são compostos de um quadro com imagens e balões de fala. Vocês sabem como se chama esse tipo de texto?
3. Solicitar que façam o primeiro exercício da folha de atividades que lhes foi entregue, para que compreendam o conceito de charge (Quadro 10).

2º momento – Apresentação da situação e leitura de charges (estágio de leitura e pós-leitura)

4. Em todas as charges, solicitar que os alunos observem a relação entre a linguagem verbal e não verbal para a construção dos sentidos. Sempre enfatizar as características estruturais e composicionais do gênero charge. Ajudar os alunos a fazerem inferências sobre o tema das charges e construir conhecimento prévio,

caso os alunos não o tenham.

Perguntas que podem ser feitas em relação a cada uma das charges.

Charge 1:

- a) Quais são os personagens que aparecem na charge 1? Como eles estão caracterizados?
- b) A charge tem um título. Qual é o título? Você sabe o que é a gripe suína? Você acha que essa gripe é contagiosa?

Professor(a), neste momento é importante ouvir os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da gripe suína (o que é, o contexto em que ocorre/ocorreu etc.) e ajudar os alunos a fazerem as inferências necessárias para a atribuição de sentidos ao texto e para a relação entre os elementos da charge e as narrativas já trabalhadas. No caso da gripe suína, por exemplo, espera-se que os alunos façam a inferência de que se trata de doença contagiosa, pois o lobo está com máscara. É importante informar os alunos sobre esse tipo de gripe e estabelecer a relação do nome “gripe suína” com os porquinhos. Se necessário, apresentar o vídeo explicativo “Se Liga Nessa (Medidas para evitar a gripe suína). Sem abraço, sem beijinho, sem aperto de mão”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k9kf5n3Wmh4>.

- c) Por que o lobo está demonstrando medo?
- d) O que acontece se os porquinhos assoprarem?
- e) O que é engraçado nessa cena?
- f) O que vocês acham de semelhante e de diferente na charge em relação ao conto tradicional?

Charge 2:

- a) Quais são os personagens que aparecem na charge 2? O que eles estão fazendo?
- b) O que um dos porquinhos perguntou? E o que outro porquinho respondeu?
- c) Por que o lobo fugiu dos porquinhos?
- d) O que essa charge tem em comum com a charge anterior?

Charge 3:

- a) Quem são os personagens que aparecem na charge 3? O que eles estão fazendo?

Professor(a), faça os alunos perceberem a intertextualidade também com a história da Chapeuzinho Vermelho, que tem em comum com a história dos Três Porquinhos o personagem Lobo. Ajude os alunos a fazerem a inferência entre a menção aos Três

Porquinhos e a gripe suína, por causa do nome “suína”.

- b) Como a Chapeuzinho Vermelho está caracterizada? O que ela perguntou? Por que ela perguntou isso?
- c) O que essa charge tem em comum com as charges anteriores?
- d) Se houvesse somente a linguagem não verbal, seria possível compreender os sentidos dessas charges?

3º momento – Atividades de pré-leitura: tirinha

- 5. Distribuir a folha impressa com as tirinhas aos alunos (Quadro 11).
- 6. Perguntar aos alunos:
 - a) O que vocês veem na folha?
 - b) Vocês reconhecem os personagens nessas imagens? Quem são?
 - c) Você reconhece alguma coisa do cenário nessas imagens? O quê?
 - d) Esses textos com imagens e balões de fala têm a mesma característica da charge, que vimos anteriormente? O que é diferente?
 - e) Vocês perceberam, então, que esses textos são compostos de vários quadrinhos com imagens, balões de fala e outros elementos. Vocês sabem como se chama esse tipo de texto?
- 7. Solicitar que façam o primeiro exercício da folha de atividades que lhes foi entregue, para que compreendam o conceito de tirinha (Quadro 11).

4º momento – Apresentação da situação e leitura das tirinhas

8. Em todas as tirinhas, solicitar que os alunos observem a relação entre a linguagem verbal e não verbal para a construção dos sentidos. Sempre enfatizar as características estruturais e composicionais do gênero tirinha. Ajudar os alunos a fazerem inferências sobre o tema das tirinhas e construir conhecimento prévio, caso os alunos não o tenham.

Perguntas que podem ser feitas em relação a cada uma das tirinhas.

Tirinha 1:

- a) Vocês conhecem esse menino que aparece no texto? O que ele está fazendo no primeiro quadrinho?
- b) Com quem o personagem Armandinho está dialogando, na opinião de vocês?
- c) Que narrativa Armandinho está lendo no primeiro quadrinho? Que expressão usada na tirinha levou a essa conclusão?
- d) Qual é o significado da palavra “desalmado”, utilizada no segundo quadrinho? A quem se refere esse adjetivo? Por que a personagem adulta usou essa palavra?

e) No fim da história, a mãe de Armandinho diz a ele para ir fazer o lanche. O que há para o lanche de Armandinho?

f) De que é feito o presunto? Que relação o presunto tem com a história dos Três Porquinhos?

g) Observem a expressão de Armandinho no último quadrinho. O que o personagem está pensando ao ouvir sua mãe dizer em “O pão com presunto tá em cima da mesa”?

h) As charges e as tirinhas podem ser usadas para fazer críticas a atitudes ou hábitos da sociedade. O que, indiretamente, o criador da tirinha 1 está criticando?

Professor(a), faça os alunos perceberem a relação do presunto com a história dos Três Porquinhos (o presunto contém carne de porco) e a contradição entre chamar o lobo de desalmado por querer comer os porquinhos e oferecer presunto como lanche.

Tirinha 2:

a) Quais são os personagens da tirinha 2?

b) O que o lobo está fazendo no primeiro quadrinho? De quem é a casa onde ele está tocando a campainha?

c) Qual é a real intenção do lobo, na opinião de vocês?

c) O lobo entregou a pizza aos moradores da casa? Por que ele decidiu comer a pizza em vez de entregá-la aos moradores?

Professor(a), faça os alunos estabelecerem a relação entre a pizza ser de lombinho (que é feito de carne suína) e o conhecimento da história dos Três Porquinhos, em que o lobo queira comê-los.

Tirinha 3:

a) Quais são os personagens da tirinha 3?

b) No primeiro quadrinho, há uma descrição apresentando o quarto porquinho. Quem seriam os outros três?

c) O que o quarto porquinho diz no primeiro quadrinho? Qual a relação entre o que ele diz e a história dos Três Porquinhos?

d) Vocês sabem o que significa vidro blindado? Esse vidro é fácil de quebrar?

e) O que vocês acham que era a intenção do lobo?

d) Por que o lobo acha que o quarto porquinho é o mais irritante de todos?

Professor(a), faça os alunos estabelecerem a relação entre as moradias construídas pelos Três Porquinhos do conto tradicional, para se protegerem do lobo, e a moradia do quarto porquinho, personagem criado para essa tirinha. O fato de a casa desse

personagem ser feita de vidro blindado a torna difícil de destruir, frustrando a intenção do lobo e deixando-o irritado.

Em todas as tirinhas, explore todos os elementos verbais e não verbais (expressões faciais, gestos, características do cenário etc.) que as constituem.

5º momento – Atividades de pós-leitura: debate e produção escrita

9. Organizar a turma em quatro grupos. Dois grupos irão representar os porquinhos, enquanto os outros dois, o lobo Alexandre. Explicar que cada grupo terá que defender as atitudes da personagem que estão representando com boa argumentação a favor de suas posições. Entregar a tabela com as perguntas que cada grupo terá que argumentar em defesa de sua personagem (Quadro 12). Dizer que podem usar exemplos da história ou as anotações que fizeram nas atividades de leitura para apoiar suas posições. Estimular os grupos a serem convincentes, ao considerar as motivações e circunstâncias das personagens em cada ação.

Professor(a), ao finalizar o debate, é importante possibilitar uma reflexão sobre a discussão e o envolvimento dos alunos. Esse momento ajuda a promover a autoconsciência, a valorização das visões e opiniões dos outros e o aprendizado através da troca de ideias. Além disso, melhora a comunicação e promove um ambiente na sala de aula em que todas as vozes são valorizadas e respeitadas.

10. Apresentar à turma a proposta de atividade de escrita: produção de uma tirinha sobre os três porquinhos para abordar uma temática desejada ou até mesmo necessária ao contexto da turma (algo do cotidiano). Algumas sugestões de temas: Covid-19, trabalho, amizade, resiliência, respeito ao outro, regras de convivência, preconceito, medo, meio ambiente, etc.

11. Após escolher a temática, orientar os alunos sobre alguns aspectos importantes para o planejamento e produção do texto. No primeiro momento, utilizar o caderno para o rascunho da produção.

a) Planejar sobre a mensagem a ser transmitida: lição de vida, crítica social ou algo engraçado;

b) Escolher os personagens e o cenário. Lembrar que os personagens principais são os porquinhos e o lobo;

c) Desenvolver o enredo utilizando diálogos entre os personagens;

d) Usar elementos visuais como: expressões faciais dos personagens, balões de falas e outros detalhes visuais para chamar a atenção do leitor;

e) Revisar e reescrever seu texto com a mediação da professora em uma folha de sulfite.

12. Para finalizar a proposta de atividades, compartilhar as tirinhas em sala de aula com os colegas e também nas redes sociais da escola e da Secretaria de Educação e nos grupos de *WhatsApp* da turma.

Quadro 10 – Folha de atividades relacionadas ao gênero charge**CHARGES**

1) Os textos a seguir são charges. Analise bem as três charges a seguir e marque as alternativas que contêm as características da charge.

- Uma charge é composta de vários quadrinhos.
- Uma charge é composta de um único quadrinho.
- Uma charge contém tanto imagens como linguagem verbal (palavras).
- Uma charge contém apenas imagens.
- Uma charge contém apenas balões de fala.

Olhe cada uma das charges com bastante atenção e responda às perguntas que o professor ou a professora fizer. Abaixo de cada charge, você também pode fazer anotações sobre as cenas.

Charge 1:

Fonte: <https://blogdoxandro.blogspot.com/2009/07/riase-puder-n1159.html>

Minhas anotações sobre a charge 1:

Charge 2:

Fonte: <http://www.ivancabral.com/2009/04/charge-do-dia-3-porquinhos-gripados.html>

Minhas anotações sobre a charge 2:

Charge 3:

Fonte:

https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/obino/revista_quatro/maritza/c22/trabalhos/thales.htm

Minhas anotações sobre a charge 3:

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11 – Folha de atividades relacionadas ao gênero tirinha

TIRINHAS

1) Os textos a seguir são tirinhas. Analise bem as três tirinhas a seguir e marque as alternativas que contêm as características da tirinha.

- () Uma tirinha é composta de vários quadrinhos com uma sequência de ações de personagens.
- () Uma tirinha é composta de um único quadrinho.
- () Uma tirinha pode conter tanto imagens como texto escrito.
- () Uma tirinha pode conter texto apenas em balões de fala dos personagens.
- () A tirinha conta uma historinha de forma engraçada.

Olhe cada uma das tirinhas com bastante atenção e responda às perguntas que o professor ou a professora fizer. Abaixo de cada tirinha, você também pode fazer anotações sobre as cenas.

Tirinha 1:



Fonte: www.facebook.com/tirasarmandinho/?fref=ts&ref=br_tf

Minhas anotações sobre a tirinha 1:

Tirinha 2:

Fonte: <https://jornalggn.com.br/cultura/estudo-analisa-novos-significados-dos-contos-de-fadas/>

Minhas anotações sobre a tirinha 2:

Tirinha 3:

Fernando Gonçales. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#8/3/2020> >
Acesso em: 31 mar. 2020.

Minhas anotações sobre a tirinha 3:

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 12 – Questões para o debate

Grupo dos Porquinhos	Grupo do Lobo Alexandre
1. Os porquinhos estavam corretos em	1. O lobo agiu corretamente em relação

suas escolhas?	aos porquinhos?
2. Por que vocês acreditam que as escolhas dos porquinhos foram as mais apropriadas?	2. Qual a perspectiva do lobo sobre suas ações? Por que ele agiu de tal maneira? Poderia ter feito diferente?

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 MÓDULO 4: ERA UMA VEZ “OS TRÊS PORQUINHOS” – A HORA DO RECONTO

Encaminhamentos metodológicos:

Professor(a), explique aos alunos que, muitas vezes, quando lemos ou ouvimos uma história de que gostamos, queremos contá-la para outras pessoas. Para isso, ao recontarmos uma história, não podemos nos esquecer das partes mais importantes: início, meio e fim. Nesta proposta de atividades serão contemplados os seguintes critérios

:

ESCRITA
CRIATIVA

CRIATIVIDADE

ORGANIZAÇÃO DO
PENSAMENTO

COMUNICAÇÃO
ORAL

AUTORALIDADE

1º momento – Preparação do projeto de escrita

1. Escrever no quadro a seguinte frase: “Uma folha em branco vai se transformar em tudo que você imaginar...” e dialogar com a turma sobre ela. Qual o significado dessa frase?
2. Após a conversação, retomar oralmente e de forma sintética as versões já lidas da narrativa “Os três porquinhos”. Se necessário, levar as obras à sala de aula para trabalhar as relações estabelecidas pela turma. Refletir com a turma que, para cada versão do conto, há um autor que reconta a história de um novo jeito.
3. Perguntar aos alunos: E se você fosse o autor e tivesse que recontar essa história, como seria? Ouvir as respostas dadas pela turma e introduzir a ideia da atividade proposta, a produção do reconto.

2º momento – Planejamento e execução do projeto de escrita

4. Propor aos alunos a produção de um reconto a partir das diversas leituras a que

tiveram acesso nas aulas anteriores. Dividir a turma em dois grupos, conforme a divisão feita para o debate, no módulo anterior: um grupo produzirá o conto a partir da visão do lobo e o outro, dos porquinhos. A produção, no entanto, será individual. Estabelecer expectativas em relação à produção do texto com a criação de um livro com contos escritos pela turma.

5. Conversar com os alunos sobre as seguintes informações:

- a) Vocês serão os autores dessa história. Quais informações não podem ser esquecidas no momento de escrever o texto?
- b) Quem serão os leitores desse conto? Que linguagem utilizaremos nessa escrita (explicar sobre a linguagem formal e informal)?
- c) Que outros aspectos são importantes para a produção desse texto?

6. Escrever no quadro e explicar aos alunos as seguintes informações, que devem fazer parte da escrita da narrativa, uma ficha de planejamento:

- a) Lembre-se para quem o texto está sendo escrito.
- b) Pense nas características do gênero conto. O que não pode faltar: apresentação, personagens, conflito, resolução, tempo, elementos mágicos, etc.
- c) O leitor de seu texto precisa compreender os acontecimentos da narrativa, então não esqueça que a história tem uma ordem cronológica nos acontecimentos.
- d) Pensar que a escrita possui uma estrutura diferente da linguagem oral, para isso, utilizar pontuação, forma correta da escrita, paragrafação, coerência e coesão na apresentação das ideias, etc.

7. Cada aluno deverá elaborar o seu conto, primeiramente em folhas de rascunho (Quadro 13).

Professor(a), durante a produção do texto, circule pela sala e faça intervenções, como: auxiliar os alunos a refletirem sobre a ordem dos acontecimentos, descrição dos personagens de maneira criativa utilizando adjetivos, alguma mudança nas ações dos personagens. Estimular os alunos a pensarem nas principais informações e no que o seu texto terá de diferente das versões já lidas será útil para o planejamento e produção do texto.

8. Após a elaboração do texto no rascunho, a professora realizará, individualmente, a reescrita do texto.

3º momento – Produção do livro

Professor(a), a proposta dessa atividade, de transformar alunos em autores, pode ir além da sua sala de aula e contemplar várias ou até todas as turmas da escola. Essa atividade contribui para que a educação seja um processo de transformação, tornando

cada criança protagonista de sua própria história. Uma outra sugestão é a publicação dos livros dos alunos em parceria com o Programa Superautor¹¹.

9. Agora, será o momento da produção do livro de recontos da turma. Entregar uma folha de sulfite para que cada aluno escreva a sua versão final do reconto e também faça a ilustração. Aqui, trataremos da relação entre a linguagem verbal e não verbal para a construção de sentidos.

10. Para a capa do livro, orientar que cada aluno use sua criatividade e faça a ilustração. Em seguida, realizar um concurso para a escolha da capa, poderá ser realizado pela turma ou pelo grupo de professores e funcionários da escola.

11. A professora organizará o livro da turma digitalizado com a capa, a folha de rosto, o sumário, a paginação e os textos. Para chamar a atenção dos leitores, esse livro será confeccionado de maneira invertida (no começo serão os textos escritos a partir da visão dos porquinhos e, de cabeça para baixo, a partir do que seria o final do livro físico, os textos a partir da visão do lobo).

12. Após isso, o livro será impresso, encadernado e apresentado à turma.

4º momento – Roda de leitura

13. Realizar uma roda de leitura na sala de aula, onde cada aluno terá a oportunidade de ler sua própria história em voz alta à turma. Esse momento não apenas valoriza o trabalho dos alunos, mas também melhora suas habilidades de oralidade e comunicação.

5º momento – Rodízio do livro

14. Fazer um rodízio do livro: cada dia da semana um aluno levará o livro para casa. Assim, todos poderão ler, com outras pessoas, os recontos produzidos pela turma.

15. O livro produzido pelos alunos poderá ser disponibilizado à biblioteca da escola e para as demais turmas da escola para leitura e divulgação desse trabalho.

Professor(a), a proposta dessa atividade, de transformar alunos em autores, pode ir além da sua sala de aula e contemplar várias ou até todas as turmas da escola. Essa atividade contribui para que a educação seja um processo de transformação, tornando cada criança protagonista de sua própria história.

¹¹ O SuperAutor é um programa de letramento no qual os alunos escrevem e ilustram seus próprios livros. Disponível em: <https://superautor.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

Quadro 13 – Folha de rascunho para a escrita do reconto

PLANEJAMENTO DA SUA PRODUÇÃO TEXTUAL – RECONTO	
Título:	
Autor:	

3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA

A unidade didática apresentada nesta dissertação teve como foco atividades que proporcionassem a experiência e a interação dos alunos com a leitura de textos de diferentes gêneros discursivos que dialogam entre si. As atividades propostas em todos os módulos têm como objetivo a leitura de textos conduzidas por meio de estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) e Kleiman (2004), considerando os diferentes estágios: a pré-leitura, em que são movimentados os conhecimentos prévios dos alunos e construídos conhecimentos que serão úteis no processo de leitura; a leitura propriamente dita, sempre mediada pelo professor; e a pós-leitura, onde se retomam algumas questões relacionadas aos textos lidos e/ou se encaminha uma produção escrita.

Além disso, focamos nas relações dialógicas e intertextuais, com base em Bakhtin (2003), Kristeva (1974) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008). Partimos de diferentes versões do conto infantil “Os três porquinhos”, passando por uma versão em que ocorre uma transgressão da história tradicional, pois é contada desde a perspectiva do lobo, chegando até a intertextualidade temática que ocorre em charges e tirinhas. O uso destes dois últimos gêneros é bastante desafiador no Ensino Fundamental I, pois, por serem geralmente relacionados a temas que se destacam no momento de sua produção e terem, muitas vezes, um teor crítico, exige-se maior mobilização de conhecimentos. Por isso, a mediação do professor no

processo de leitura é imprescindível. As perguntas propostas para a mediação, buscando a construção do conhecimento do aluno para compreender adequadamente as charges e as tirinhas, devem servir como exemplos, mas o professor que for utilizar esse material pode acrescentar outras perguntas.

Ressaltamos que as atividades propostas podem ser utilizadas em (ou adaptadas para) outros anos escolares, de acordo com o objetivo do professor. Cabe ao professor selecionar e planejar as atividades para o trabalho da leitura, especialmente escolhendo textos que despertem a imaginação e o interesse dos alunos.

A leitura de um texto requer uma interação com outras leituras, sejam elas culturais e sociais, de acordo com a realidade de cada aluno. Portanto, é importante que possamos refletir sobre as mais adequadas práticas pedagógicas e compreendermos que elas podem oportunizar aos alunos um conhecimento além das palavras presentes no texto, para que tenham condições de expandirem seus conhecimentos de mundo e refletirem sobre diversas temáticas, construindo sua autonomia leitora.

A nossa contribuição para os professores de Língua Portuguesa e também para os pedagogos que atuam como professores regentes nos anos iniciais, com o componente curricular Língua Portuguesa, é apresentar discussões e propostas de atividades sobre o processo de leitura e o fenômeno da intertextualidade a partir da leitura de textos variados, além de trabalhar as características estruturais e composicionais de cada gênero, uma vez que compreendemos que se deve tomar o texto como unidade básica de ensino para formar bons leitores e produtores de texto. Assim, ao abordar as relações intertextuais, os alunos poderão estabelecer o diálogo entre textos e a construção de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos algumas reflexões teóricas e propostas práticas para o ensino da leitura no componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Consideramos que a leitura, a escrita e a oralidade estão presentes em todos os componentes curriculares, mas é no componente Língua Portuguesa que essas habilidades adquirem maior peso, por primar pela formação de sujeitos críticos capazes de usar efetivamente sua língua em diversas situações comunicativas. Nesse sentido, é grande a responsabilidade do professor que trabalha com esse componente curricular. Assim, decidimos buscar por novos saberes em um nível maior de ensino, o de Mestrado Profissional em Letras, para poder refletir sobre questões que permeiam o ensino de Língua Portuguesa e colocar em prática com meus alunos todo o aprendizado recebido, de forma a possibilitar aperfeiçoar a prática docente da pesquisadora e compartilhar esses novos saberes com colegas de profissão. Durante o período de estudo destinado ao Mestrado Profissional em Letras, muitas mudanças e reflexões aconteceram na vida pessoal e profissional da pesquisadora, graças aos conhecimentos e ensinamentos partilhados pelos professores do Profletras a nós alunos da oitava turma desse curso.

Esta dissertação focou no tema da leitura intertextual de diversos gêneros com base no conto infantil clássico “Os três porquinhos”. A partir de um problema observado em meu percurso docente relacionado aos desafios de trabalhar com a leitura de uma forma que cativasse nossos alunos e se mostrasse efetiva, e com base na constatação de que não havia ainda uma pesquisa de mestrado que se debruçasse na exploração da intertextualidade em várias versões do referido conto e em textos dos gêneros charge e tirinha, com uma proposta didática voltada para o Ensino Fundamental I, empreendemos nosso esforço investigativo e propositivo para ofertar uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos que o objetivo geral do estudo, *desenvolver uma proposta de leitura Intertextual da temática dos Três Porquinhos em diferentes gêneros discursivos para o Ensino Fundamental I*, foi atingido. Entendemos que a proposta apresentada na unidade didática possibilita melhorar a habilidade leitora dos alunos de uma forma estimulante para essa faixa etária. Adotamos como perspectiva a de

que a leitura é uma atividade que vai muito além da utilização de fonemas e grafemas; é o processo de construção de significados sobre os textos lidos.

Elaboramos uma unidade didática que enfatizou a leitura de textos como uma forma de interação social e dialógica. Trabalhamos com vários respectivos gêneros discursivos a partir do conto tradicional “Os três porquinhos”, em uma leitura intertextual, com o propósito de que o aluno percebesse que um texto sempre dialoga com outros textos, numa cadeia dialógica. Entendemos que é em sala que os alunos devem aprender a ler e a escrever e, conseqüentemente, confrontar os mais variados gêneros discursivos, para estimular a expressão de opiniões, os conhecimentos de mundo, a capacidade leitora e a construção de sentidos.

A nós, professores de Língua Portuguesa, cabe a responsabilidade assegurar que a educação atenda às diversas vozes que formam a sociedade, o que permitirá que o diálogo se afine e os conflitos possam ser discutidos de forma produtiva. Assim, ainda, poderemos incentivar os alunos a aprenderem de forma significativa, para a participação social, reflexiva e crítica em suas diversas interações.

Acreditamos que as atividades propostas possibilitam o trabalho com o texto, seus variados gêneros discursivos, e o desenvolvimento da leitura. A leitura está presente em todos os lugares, mas é na escola que ela se torna uma tarefa essencial para a formação de alunos leitores para a leitura de diversos textos.

Um aspecto fundamental da prática educacional é a importância da reflexão contínua por parte do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A prática reflexiva permite ao professor aperfeiçoar constantemente o seu trabalho em sala de aula e adequar as estratégias de ensino para atender às necessidades da turma. A atitude de estar atento ao desenvolvimento dos alunos e a flexibilidade na abordagem são fundamentais para promover um aprendizado significativo. Isso proporciona um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual os alunos têm a oportunidade de aperfeiçoar e desenvolver suas habilidades linguísticas de forma eficaz.

Assim, esperamos que esta dissertação contribua para o ensino de Língua Portuguesa e que a unidade didática possa ser um roteiro para professores do Ensino Fundamental I. Que possa, ainda, proporcionar a reflexão sobre a prática docente, de forma a instigar a busca por propostas que levem ao desenvolvimento integral do aluno e proporcionem um ensino com mais qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2013.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: Iesde Brasil, 2009.
- BORIN, B.; MUNIZ, E. **Os três porquinhos**. 2. ed. São Paulo: Tudoeditora, 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação – Semed. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Vol. II: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascavel: Semed, 2020.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, S. S. S. **A leitura dos contos de fadas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2001.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1997.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. São Paulo: Pontes: 2004.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MACHADO, A. **Os três porquinhos**. Ilustrações de Giles Eduar. São Paulo: FTD, 2004.

MARQUES, C. **Os três porquinhos**. Gaspar (SC): Todolivro, 2012. (Coleção Clássicos Todolivro).

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NICOLAU, M. **Tirinha**: a síntese criativa de um gênero jornalístico. 2. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020.

OLIVEIRA, V. B. M.; SELLA, A. F.; CORBARI, C. C. **Ação, personagem, espaço e tempo**: do texto ao verbo. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PATATI, C.; BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos**: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PEREIRA, A. M. F. **Releitura dos contos de fadas por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PIZZATTO, S. G. M.; SELLA, A. F.; SANTANA, V. R. A intertextualidade em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental: uma possibilidade de ensino a partir do gênero artigo científico. *In*: SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. **Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas**: um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 69-99.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística, intertextualidade e polifonia**: um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Maringá: EdUEM, 2000.

SANTANA, E. A. **Práticas de leitura do texto publicitário**: o (re)conhecimento do intertexto. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2020.

SARRO, E. **O fantástico mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira e Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato**: diálogos intertextuais com os contos de fadas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCIESZKA, J. **A verdadeira história dos três porquinhos!**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

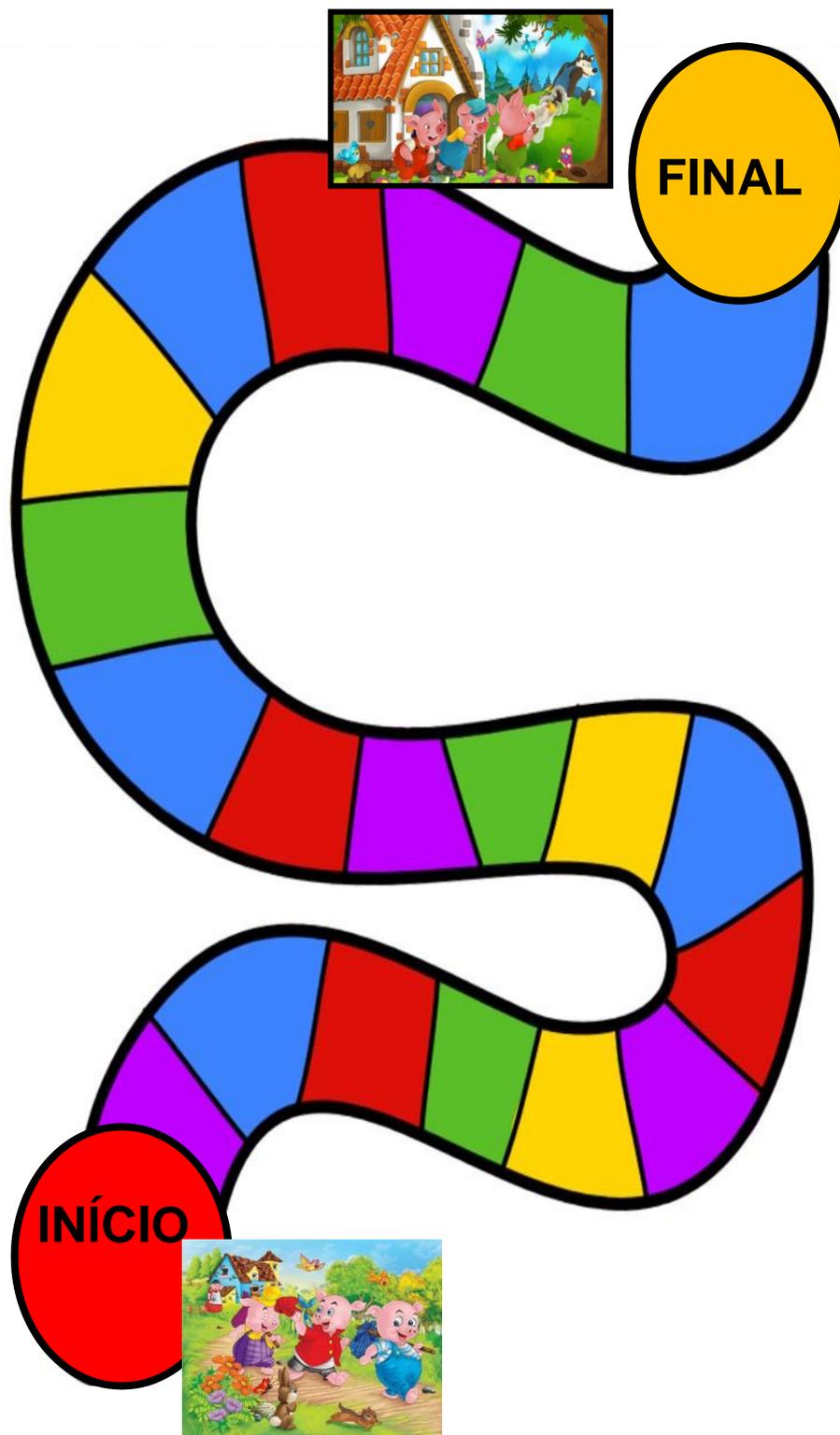
TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Mais**: Língua Portuguesa. 3º ano. Ensino Fundamental. 3. ed. 3. reimp. São Paulo: Ática, 2021.

ANEXOS

Anexo 1 – Fantoches para dramatização



Fonte: @aprofejose

Anexo 2 – Jogo da trilha

Fonte: Elaborado pela autora

CARTÃO DE PERGUNTAS

O Lobo estava planejando como entrar na casa do porquinho mais velho.

Volte 1 casa.

**CARTÃO DE PERGUNTAS**

O porquinho mais velho foi muito dedicado na construção de sua casa.

Ande 2 casas.

**CARTÃO DE PERGUNTAS**

Já estava na hora dos irmãos porquinhos terem sua própria casa.

Ande 2 casas.

**CARTÃO DE PERGUNTAS**

Era uma vez três porquinhos que eram irmãos e viviam muito contentes.

Ande 4 casas.

**CARTÃO DE PERGUNTAS**

Um dos irmãos porquinhos era muito preguiçoso.

Volte 3 casas.

**CARTÃO DE PERGUNTAS**

O lobo mau não deu-se muito bem, os porquinhos foram melhores ao organizarem o plano para vencerem o malvado.

Ande 2 casas.

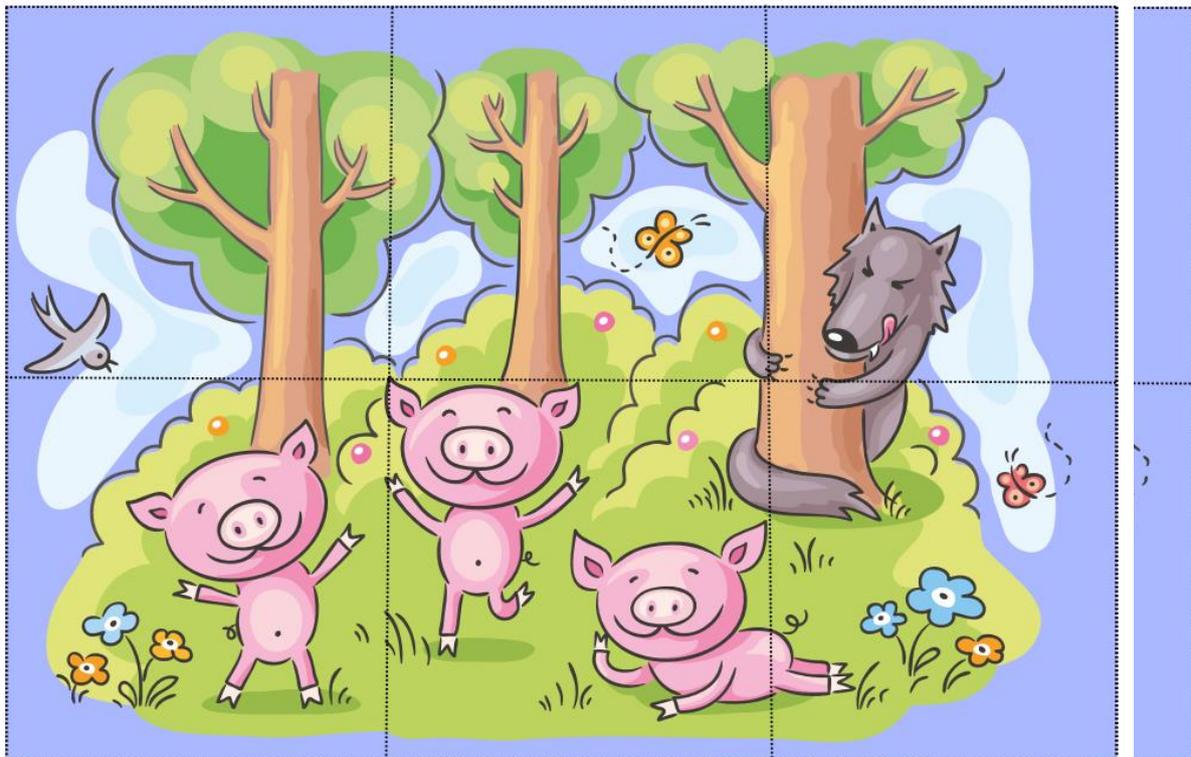


Anexo 3 – Jogo da memória





Fonte: Elaborado pela autora

Anexo 4 – Quebra-cabeça dos Três Porquinhos

Fonte: @aprofejose

Anexo 5 – Texto para leitura**A verdadeira história dos três porquinhos**

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida e amada vovozinha.

Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar. Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho.

Agora, esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído a sua casa toda de palha. Dá para acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha.



É claro que, assim que bati, a porta caiu. Eu não sou de ir entrando assim na casa dos outros. Então chamei: "Porquinho, Porquinho, você está aí?". Ninguém respondeu.

Eu já estava a ponto de voltar para casa sem o açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Foi quando meu nariz começou a coçar. Senti o espirro vindo. Então inflei. E bufei. E soltei um grande espirro.

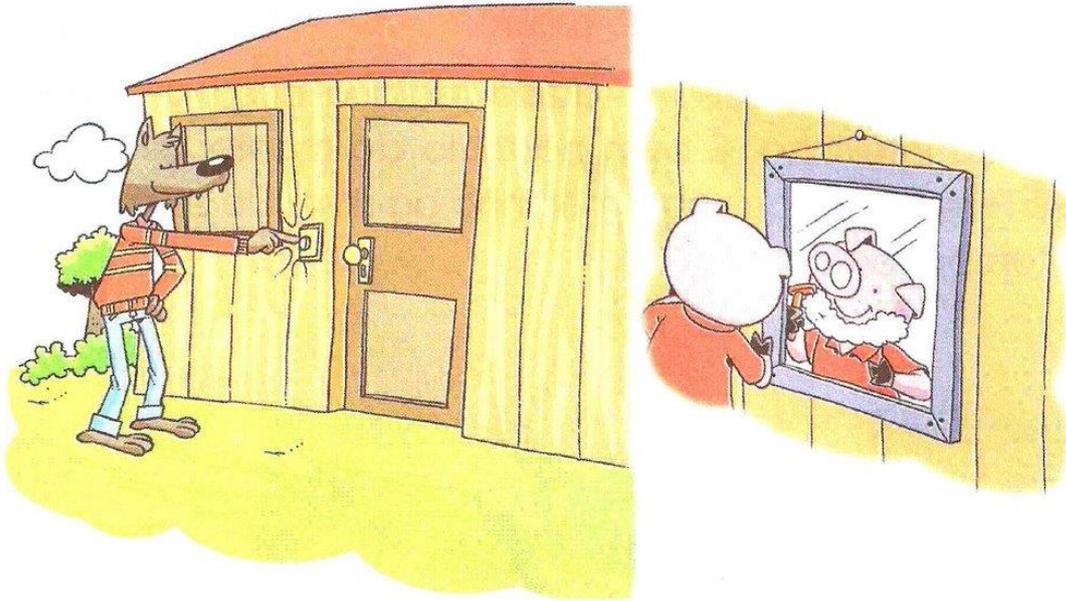
Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro Porquinho – mortinho da silva. Ele estava em casa o tempo todo.



Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa.

Eu estava me sentindo um pouco melhor. Mas ainda não tinha minha xícara de açúcar. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse vizinho era irmão do Primeiro Porquinho. Ele era um pouco mais esperto, mas não muito. Tinha construído a sua casa com lenha.

Toquei a campainha da casa de lenha. Ninguém respondeu. Chamei: "Senhor Porco, senhor Porco, está em casa?". Ele gritou de volta:



"Vá embora, Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas".

Eu tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo. Eu inflei. E bufei. E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro.

Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho à do irmão dele. Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho – mortinho da silva. Palavra de honra.

Na certa você sabe que a comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a única coisa que tinha de ser feita. Jantei de novo. Era o mesmo que repetir um prato.

Eu estava ficando tremendamente empanturrado. Mas estava um pouco melhor do resfriado. E eu ainda não conseguira aquela xícara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho. Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos.

Jon Scieszka

Fonte: <http://elizinha-rocha.blogspot.com/2010/04/verdadeira-historia-dos-tres-porquinhos.html>