

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

GESSIKA KARYNE SARAIVA OLIVEIRA

**INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA EM CONTOS DE FADAS:
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCAVEL – PR

2024

GESSIKA KARYNE SARAIVA OLIVEIRA

**INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA EM CONTOS DE FADAS:
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

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. Aparecida Feola Sella

CASCADEL – PR

2024

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

Saraiva Oliveira, Gessika Karyne
INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA EM CONTOS DE FADAS:
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL / Gessika
Karyne Saraiva Oliveira; orientadora Aparecida Feola Sella.
-- Cascavel, 2024.
136 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Intertextualidade. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4.
Leitura. I. Feola Sella, Aparecida, orient. II. Título.

GESSIKA KARYNE SARAIVA OLIVEIRA

**INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA EM CONTOS DE FADAS:
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira
1º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Profa. Dra. Sônia Cristina Poltronieri Mendonça
1º Membro Externo (Unioeste - Cascavel)

Prof. Dr. Renan Paulo Bini
2º Membro Externo (Unioeste - Cascavel)

Cascavel, 15 de agosto de 2024.

Para minha mãe, Lucineide, por ser a guerreira que é e que sempre está ao meu lado nos bons e maus momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças, vida e saúde;

Desejo expressar minha gratidão aos meus pais, Junhor Cezar e Lucineide, e à minha irmã, Gizelly Kawãne, pelo apoio, incentivo, compreensão e por ensinar-me a valorizar os estudos;

À minha madrinha e meu padrinho, Adilson e Mônica, e aos meus primos, Hadson e Hayla, que me incentivaram a nunca desistir e sempre seguir adiante;

A minha pequena Hemanuely, que, mesmo estando conosco a pouco tempo, me ensinou e ajudou com seu carinho e atenção.

Aos meus avós, Alvino e Raquel, que sempre estiveram por perto me apoiando na luta pelos meus objetivos;

A todas as minhas amigas, por nossa amizade e por sempre me apoiarem e ajudaram nesta jornada;

Aos meus alunos, que me ensinaram muito durante toda minha experiência profissional. Principalmente aos meus alunos do 2º ano, que me ajudaram durante a pesquisa e me apoiaram do seu jeitinho;

Aos meus colegas de trabalho, por me auxiliarem e me apoiarem em todo o momento;

A todos os educadores que fizeram parte da minha caminhada, por me fazerem acreditar que sempre é possível ir mais longe;

Ao diretor Elemar e à coordenadora Veronica, por me apoiarem, liberarem e ajudarem durante os períodos de aulas do mestrado;

À minha orientadora, professora Aparecida, de quem tive a honra de ser orientanda, por mostrar-me os caminhos;

Aos membros de minha banca, por aceitarem o convite e pelas contribuições para a concretização desta pesquisa.

Desde nossos primeiros contatos com o mundo, [...] começamos a compreender e dar sentido ao que nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.

(Martins, 2000)

OLIVEIRA, Gessika Karyne Saraiva. **Intertextualidade implícita em contos de fadas: Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMO

Neste estudo, apresenta-se reflexão sobre a intertextualidade implícita como um meio de auxiliar o aprendizado durante a alfabetização. Propõe-se uma unidade didática sobre a intertextualidade nos contos de fadas, por meio dos textos *Branca de Neve e os Sete Anões* (2015), com adaptação de Tatiana Belinky, e *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), de Rubem Filho. O foco da pesquisa foi desenvolver uma proposta de unidade didática, com enfoque do texto narrativo, para turma de 2º ano do Ensino Fundamental, visando a fornecer subsídios para o professor evidenciar caminhos possíveis no trabalho com a intertextualidade implícita em conto de fadas, a partir de um processo de comparação entre o texto-fonte e o texto-intertextual. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa interpretativista, utilizando métodos de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Fundamentam este estudo bases teóricas que abordam temas como leitura, alfabetização e intertextualidade, principalmente autores como Kleiman (1995), Solé (1998), Koch, Bentes e Cavalcante (2007), Koch e Elias (2008) e Koch (2008), entre outros. A proposta didática foi aplicada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, cumprindo as exigências do Comitê de Ética. Durante a aplicação, os alunos foram conduzidos realizou-se à leitura dos livros e às atividades propostas na unidade didática, entre elas a produção textual, atividade esta utilizada para verificar o nível de compreensão do conceito de intertextualidade e se esse conceito é viável para o trabalho com essa faixa etária. Os resultados foram utilizados para a proposta final da unidade didática que é parte integrante desta dissertação. Concluiu-se que a intertextualidade é viável para ser trabalhada com turmas de alfabetização do 2º ano do Ensino Fundamental, pois os alunos que participaram da aplicação conseguiram perceber a presença intertextual em textos com os quais tiveram contato e compreenderam a paródia como uma nova versão de uma história já existente, por meio de semelhanças e/ou diferenças com o texto original. Espera-se que esta pesquisa contribua positivamente para o trabalho dos professores em sala de aula, além de incentivar os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura, promovendo as condições necessárias para a apropriação da linguagem escrita e a compreensão leitora.

Palavras-chave: Intertextualidade; Alfabetização; Leitura; Letramento.

OLIVEIRA, Gessika Karyne Saraiva. **Intertextualidad implícita en los cuentos de hadas: alfabetización y letración en la educación primaria.** 2024. Disertación (Maestría Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMEN

En el presente estudio, se presenta una reflexión sobre la intertextualidad implícita como un medio para ayudar en el aprendizaje durante la alfabetización. Se propone una unidad didáctica sobre la intertextualidad en los cuentos de hadas, por medio de los textos *Blanca Nieves y los Siete Enanos* (2015), con adaptación de Tatiana Belinky, y *Negrita de Nieve y los Siete Gigantes* (2013), de Rubem Filho. El enfoque de la investigación fue desarrollar una propuesta de unidad didáctica, centrada en el texto narrativo, para una clase de segundo año de la Educación Primaria, con el objetivo de proporcionar al docente herramientas para evidenciar posibles caminos en el trabajo con la intertextualidad implícita en cuentos de hadas, a partir de un proceso de comparación entre el texto fuente y el texto intertextual. La investigación siguió un enfoque cualitativo interpretativo, utilizando métodos de investigación bibliográfica e investigación-acción. Fundamentan neste estudio en lecturas teóricas que abordaban temas como la lectura, la alfabetización y la intertextualidad, principalmente en autores como Kleiman (1995), Solé (1998), Koch, Bentes y Cavalcante (2007), Koch y Elias (2008), Koch (2008), entre otros. Aplicamos la propuesta didáctica en una clase de segundo año de la Educación Primaria, cumpliendo con los requisitos del Comité de Ética. Durante la aplicación, los alumnos fueron guiados a través de la lectura de los libros y de las actividades propuestas en la unidad didáctica, incluyendo la producción de textos, actividad utilizada para comprobar su nivel de comprensión del concepto de intertextualidad y la viabilidad de trabajar este concepto con este grupo de edad. Los resultados se utilizaron para la propuesta final de la unidad didáctica, la cual forma parte integral de esta tesis. Se concluyó que la intertextualidad es factible de ser trabajada con clases de alfabetización de segundo año de primaria, ya que los alumnos que participaron en la aplicación fueron capaces de percibir la presencia intertextual en textos con los que tuvieron contacto y entendieron la parodia como una nueva versión de una historia existente, a través de semejanzas y/o diferencias con el texto original. Se espera que esta investigación contribuya positivamente al trabajo de los docentes en el aula, y fomente en los alumnos el gusto por la lectura, promoviendo las condiciones necesarias para la apropiación del lenguaje escrito y la comprensión lectora.

Palabras-clave: Intertextualidad; Alfabetización; Lectura; Letración.

OLIVEIRA, Gessika Karyne Saraiva. **Implicit intertextuality in fairy tales: literacy in elementary education.** 2024. Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

In the present study, presents a reflection on implicit intertextuality as a means to support learning during literacy acquisition. It is proposed a didactic unit on intertextuality in fairy tales, using the texts *Snow White and the Seven Dwarfs* (2015), adapted by Tatiana Belinky, and *Little Black Snow White and the Seven Giants* (2013) by Rubem Filho. The focus of the research was to develop a didactic unit, with an emphasis on narrative text, for a second grade class in elementary school, with the aim of providing teachers with tools to highlight possible approaches to working with implicit intertextuality in fairy tales through a process of comparison between the source text and the intertextual text. The research followed a qualitative interpretive approach, using bibliographic research and action research methods. This study is based on theoretical foundations that address issues such as reading, literacy, and intertextuality, mainly authors such as Kleiman (1995), Solé (1998), Koch, Bentes, and Cavalcante (2007), Koch and Elias (2008), Koch (2008), among others. We implemented the didactic proposal in a second grade classroom, following the requeriments of the Ethics Committee. During the application, the students were guided through the reading of the books and the activities proposed in the didactic unit, including text production, an activity used to assess their level of understanding of the concept of intertextuality and whether this concept is viable for work with this age group. The results were used for the final proposal of the didactic unit, which is an integral part of this dissertation. It was concluded that intertextuality is viable for working with second-grade literacy classes, because the students who participated in the application were able to perceive the intertextual presence in the texts they encountered and understood the parody as a new version of an existing story, with similarities and/or differences to the original text. It is hoped that this research will make a positive contribution to the work of teachers in the classroom and encourage students to develop a love of reading, thus promoting the necessary conditions for the acquisition of written language and reading comprehension.

Keywords: Intertextuality; Literacy skills; Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Príncipe Encantado reclama!.....	27
Figura 2 – Tirinha: Pedra no caminho	37
Figura 3 – Castelo.....	53
Figura 4 – Coroa	54
Figura 5 – Espelho.....	54
Figura 6 – Cabana	55
Figura 7 – Maçã.....	55
Figura 8 – Adaptação do livro <i>Branca de Neve e os sete anões</i> para os alunos	61
Figura 9 – Cartazes produzidos pelos alunos	65
Figura 10 – Mapa-múndi	66
Figura 11 – Mulheres africanas	67
Figura 12 – Adaptação do livro <i>Pretinha de Neve e os sete gigantes</i> para os alunos	69
Figura 13 – Monte Kilimanjaro	70
Figura 14 – Realizando a atividade de pareamento	75
Figura 15 – Jogo da memória	79
Figura 16 – Jogo da memória	79
Figura 17 – Jogo da memória	80
Figura 18 – Jogo de tabuleiro.....	81
Figura 19 – Jogo de tabuleiro.....	82
Figura 20 – Proposta da produção do bilhete.....	83
Figura 21 – Proposta de produção de texto	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de intertextualidade restrita.....	34
Quadro 2 – Passos dos encaminhamentos aplicados	51
Quadro 3 – Possibilidades apresentadas pelos alunos	56
Quadro 4 – Informações intertextuais	71
Quadro 5 – Quantidade de vezes que palavras apareceram nas listas dos grupos .	76
Quadro 6 – Lista das semelhanças e diferenças encontradas e escritas pelos grupos de alunos	77
Quadro 7 – Bilhete produzido pelo aluno A	84
Quadro 8 – Bilhete produzido pelo aluno B	85
Quadro 9 – Bilhete produzido pela aluna C	86
Quadro 10 – Bilhete produzido pelo aluno D	87
Quadro 11 – Recorrência das palavras presentes nos bilhetes.....	87
Quadro 12 – Texto produzido pelo aluno F	90
Quadro 13 – Texto produzido pelo aluno G.....	91
Quadro 14 – Texto produzido pela aluna C.....	92
Quadro 15 – Texto produzido pelo aluno H.....	93
Quadro 16 – Recorrência das palavras presentes nos textos	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 REFLEXÕES TEÓRICAS.....	17
1.1 O ENSINO DA LEITURA: NA BNCC E NO CURRÍCULO MUNICIPAL	17
1.1.1 Algumas reflexões sobre a alfabetização	22
1.2 INTERTEXTUALIDADE: PROCESSOS DE LEITURA	28
1.2.1 Intertextualidade ampla e restrita.....	31
1.2.2 Intertextualidade implícita ou explícita	36
1.3 GÊNERO DISCURSIVO: CONTO DE FADAS	41
1.3.1 Um pouco da história de Branca de Neve e suas adaptações	44
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	49
2.1 DIÁRIO DE CAMPO: APLICAÇÃO DA PROPOSTA EM SALA DE AULA	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE(S).....	105
Apêndice A – Unidade Didática	105

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, Modalidade Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e justifica-se pela necessidade de aplicar preceitos teóricos aos trabalhos em sala de aula, de forma a auxiliar o professor a refletir sobre sua prática docente.

O trabalho em sala de aula, durante o período de alfabetização, é desafiador, pois o processo de aquisição da leitura e da escrita e a compreensão de sua função social não é simples. Conforme o Currículo Municipal de Cascavel (2020), cabe, aos professores, trabalhar com seus alunos a fim de formar sujeitos que reconheçam o papel social da leitura, para que consigam tornar-se leitores autônomos de variados gêneros.

De acordo com o Currículo Municipal de Cascavel (2020, p. 363), “a leitura é resultado da interação entre as informações visuais fornecidas pelo texto, e o conhecimento prévio armazenado na memória do leitor que possibilita alcançar o que está subentendido”. Logo, a leitura não se baseia apenas no que está presente no texto, mas nas relações que o leitor consegue formar a partir de seus conhecimentos e leituras prévias.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a intertextualidade é abordada no “Eixo Leitura” e no “Eixo Produção Textual”, do Componente Curricular Língua Portuguesa, que tem como objetivo a prática leitora sobre a relação entre os textos, buscando identificar, compreender, sustentar e qualificar posicionamentos, utilizando citações e paráfrases para produzir paródias e estilizações. Dessa forma, compreendemos como necessário o trabalho com a intertextualidade em sala, para que seja possível a apropriação da linguagem escrita, por meio dos significados e da relação com a vivência cotidiana.

Ao trabalhar em sala de aula com diferentes textos explorando a intertextualidade presente neles, isso possibilita aos alunos desenvolverem uma ampla bagagem literária. Desse modo, podem tornar-se leitores autônomos, que são “leitores capazes de interagir com materiais escritos de diversos formatos (gêneros) e em diversos suportes para, a partir deles, construir conhecimento” (Carvalho; Sousa, 2011, p. 112). Ou seja, podem interagir com a escrita sem precisar da mediação de outra pessoa para que possam relacionar com seus conhecimentos.

Partindo dessa necessidade, nosso tema de investigação é a intertextualidade implícita como forma de auxiliar no aprendizado do texto narrativo. Para isso, exploraremos dois contos de fadas: *Branca de Neve e os sete anões*, dos Irmãos Grimm, com tradução de Tatiana Belinky (2015), e *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, de Rubem Filho (2013). Como o nosso foco era voltado para alunos de 6 a 8 anos, as obras foram selecionadas por serem contos de fadas, gênero que atrai e encanta crianças nessa faixa etária. Ambos os contos também apresentam diversos elementos intertextuais que são perceptíveis para o leitor.

O foco da pesquisa é desenvolver a proposta de unidade didática, com enfoque no texto narrativo, para turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral propor uma unidade didática que possa fornecer subsídios para o professor evidenciar caminhos possíveis no trabalho com a intertextualidade implícita em conto de fadas, a partir de um processo de comparação entre o texto-fonte e o texto que acionou a respectiva intertextualidade, com olhar específico para o ano escolar em questão.

Tendo em vista o propósito maior, esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: 1. Analisar, por meio de comparação, a intertextualidade no conto de fadas *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, derivada do texto-fonte *Branca de Neve e os sete anões*; 2. Elaborar proposta de aplicação teórica sobre intertextualidade para uma turma de segundo ano; 3. Aplicar em sala de aula a referida unidade didática e refletir sobre os resultados encontrados nas produções dos alunos; 4. Analisar o resultado da aplicação e elaborar a proposta de Unidade Didática para ser a proposta final.

Nossa experiência, em sala de aula, na rede municipal de Cascavel, é de dez anos, sendo um ano como professora temporária e nove como professora concursada, atuando como regente em turmas de Infantil V (alunos com idades de 4-5 anos) por três anos; Infantil IV (alunos com idades de 3-4 anos) por um ano; dois anos com turmas de 1º ano; três anos com turmas de 2º ano; e um ano com turma de 3º ano.

Em decorrência disso, acreditamos que esta pesquisa, além de somar à nossa própria atuação, poderá contribuir para o trabalho em sala de aula do professor alfabetizador, uma vez que, entre as várias pesquisas até então realizadas sobre intertextualidade implícita, não encontramos investigação relativa à temática ou aplicação durante o período de alfabetização. Nesse sentido, esta pesquisa pode

impactar de forma positiva o trabalho em sala de aula e promover condições necessárias para a apropriação da linguagem escrita e a compreensão leitora, pois os textos escolhidos, podem ser considerados no entendimento percebido. De acordo com Costa-Hübes (2015, p. 14), “colocam o leitor em diálogo com a sociedade, com seus conhecimentos anteriormente construídos, provocando-lhe para a interação dialógica com o texto”.

A pesquisa segue a abordagem qualitativo-interpretativista, com a utilização dos métodos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação. A proposta de pesquisa é interventiva e busca produzir conhecimento por meio da realização de uma ação com um grupo de pessoas. Como se trata de um trabalho interventivo, a pesquisa passou pelo Comitê de Ética e foi aprovada pelo parecer número 6.161.022 de 2023. Desse modo, as atividades propostas foram aplicadas em sala de aula com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental em que atuávamos como regente.

Tendo em vista os objetivos propostos na pesquisa, este texto foi dividido em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, que subdividimos em 3, apresentamos algumas considerações sobre o ensino da leitura nos documentos oficiais (BNCC e Currículo Municipal de Cascavel), bem como algumas reflexões sobre a alfabetização; abordamos as concepções de intertextualidade em suas diversas formas; apresentamos o gênero discursivo “conto de fadas”, com uma subseção em que apresentamos algumas informações históricas sobre o conto de fadas *Branca de Neve*. Na segunda seção, apresentamos a metodologia da pesquisa e o diário de campo com os detalhes sobre a aplicação da unidade didática.

1 REFLEXÕES TEÓRICAS

Reservamos a primeira seção para nossas reflexões teóricas sobre alguns temas importantes em nossa pesquisa, como a alfabetização, o letramento, a leitura, a intertextualidade e o gênero conto de fadas.

1.1 O ENSINO DA LEITURA: NA BNCC E NO CURRÍCULO MUNICIPAL

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a criança tem contato e curiosidade sobre a escrita desde a tenra idade:

ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (Brasil, 2018, p. 42).

Antes de começar sua vida escolar, a criança tem contato com textos que circulam em seu convívio familiar, como bilhetes, histórias infantis, logomarcas, entre outros textos. Isso permite que perceba a função social de alguns tipos de textos e despertem a curiosidade sobre o significado daquelas palavras escritas que estão vendo ao seu redor.

Scarpa (2006, p. 2) destaca que “alguns alunos estão imersos nesse contexto, convivendo com adultos alfabetizados e com livros em casa e aprendendo as letras no teclado do computador. Eles fazem parte de um mundo letrado, de um ambiente alfabetizador”. Por uma perspectiva semelhante, Rodrigues (2023) aponta que o contato gradativo com a escrita permite que a criança conheça alguns aspectos, como a direção da escrita em uma folha, a utilização de letras, e que livros podem ser uma fonte de pesquisa e informações. Desse modo, as crianças podem estar em ambientes em que a escrita está sempre presente de alguma forma e que pode ser sempre observada por eles, mesmo que ainda não consigam compreender na íntegra.

O contexto em que as crianças estão inseridas contribui de modo positivo para o processo de alfabetização, pois o incentivo e o contato com o mundo da escrita facilitam a aprendizagem do sistema alfabético, bem como o conhecimento da função social da escrita. Isso também possibilita o despertar do interesse em

poder compreender o que significam aqueles códigos que não fazem ainda sentido, mas que os adultos usam e compreendem bem.

O Currículo Municipal de Cascavel (2020), seguindo a mesma perspectiva, aponta que

o processo de leitura tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, entre outros) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo (Cascavel, 2020, p. 375).

Por consequência, notamos que a sociedade em que vivemos está repleta de textos que circulam com diferentes propósitos para atender às nossas necessidades, o que proporciona o contato das crianças desde cedo com a cultura letrada. Então, o interesse sobre a função social da leitura e da escrita deve ser incentivado durante esses momentos, pois esse é o início da caminhada no mundo da escrita.

Segundo Martins (2000), desde o momento que nascemos, já damos passos para a leitura, pois começamos a conhecer o mundo e, a partir dele, teremos uma leitura que nos seja significativa. Desse modo, mesmo sem saber ler palavras, o sujeito já está imerso por sua leitura de mundo; porém, para muitas crianças, a escola ainda é o espaço privilegiado e exclusivo de acesso ao acervo literário. Podemos dizer que a leitura é algo presente na vida de todos, a criança já possui um contato com a leitura antes mesmo de saber ler palavras, ou seja, nos momentos anteriores à apropriação da linguagem escrita, seja por sua leitura do mundo ou das diversas situações de interação com a cultura letrada mediadas pelo outro.

No entanto, durante os anos de 2020 e 2021, esse acesso a materiais literários na escola acabou diminuindo, pois, em decorrência da pandemia da Covid-19 e da elevada transmissibilidade do SARS-CoV-2, as aulas foram suspensas por um grande período. As crianças e os adolescentes passaram a ter contato com seus professores e colegas por meio de smartphones e computadores. Por conta do período preocupante em que estavam inseridos, essa foi a melhor solução encontrada, no entanto, nem todas as crianças tiveram acesso aos professores por meio da tecnologia, o que complicou, e muito, para as que se encontravam em

período de alfabetização. E os livros de literatura com que tinham contato na escola deixaram de estar acessíveis.

De acordo com Romanzini, Botton e Vivian (2022), o distanciamento social durante a pandemia trouxe malefícios à saúde mental das crianças, pois, ao interromper as aulas presenciais, perdeu-se o contato com colegas e professores, tendo como consequência prejuízos a longo prazo na aprendizagem, socialização e desenvolvimento. As autoras apontam também que o fato de os pais não terem conhecimento pedagógico para auxiliar os filhos, e, muitas vezes, não terem acesso a uma boa internet e a materiais diferenciados, ajuda a comprometer ainda mais a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Além disso, o contato com os livros e com a literatura infantil, que, para grande parte das crianças, ocorre apenas no ambiente escolar, foi afetado durante a pandemia, pois os alunos ficaram um ano fora da escola, sem ter contato com livros infantis que liam e manuseavam durante o período que estavam em sala de aula. Isso acabou gerando consequências no retorno às aulas presenciais, uma vez que, para o desenvolvimento da escrita, a leitura é necessária, pois, conforme o Currículo Municipal de Cascavel (2020, p. 375), “a leitura possibilita a inserção e a participação do sujeito na cultura escrita”.

Conforme Mainardes (2021), o ensino remoto durante a pandemia causou consequências relevantes no processo de aprendizagem, o que levará um tempo para recompor as defasagens. Isso permite entender que, em decorrência desse período longe da sala de aula e com um contato menor com a leitura, há defasagem no reconhecimento e significação de textos que precisam de uma relação intertextual para sua compreensão.

Então, tornou-se necessário repensar a leitura no período pós-pandemia, de forma a refletir sobre como possibilitar também um contato com novas palavras, novos significados e diferentes estruturas em que a linguagem escrita pode ser encontrada, em circunstâncias complexas para o aprendiz.

Esse fato nos direcionou a retomar o conceito, fazendo-nos buscar até mesmo na própria BNCC (Brasil, 2018) o sentido de alfabetização. Em respostas a essas inquietações, reafirmamos que se refere à construção e à apropriação do conhecimento sobre o funcionamento da linguagem escrita, e que, segundo o documento, deve-se sistematizar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Compreendemos assim que, durante esse período, o professor deve construir um

espaço de mediação com a finalidade de apropriação da linguagem e de seus usos sociais.

O componente curricular de língua portuguesa na BNCC está dividido em eixos: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. 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” (Brasil, 2018, p. 71). Então, de acordo com a BNCC, a leitura é a interação do leitor com o texto, não importando a forma como ele é apresentado.

Conforme o Currículo Municipal de Cascavel (2020, p. 368), o objetivo da leitura é “desenvolver no aluno a capacidade de ler/ouvir textos de diferentes gêneros discursivos, decodificando, compreendendo e interpretando-os dentro de seu contexto de produção, mantendo um diálogo efetivo entre autor-texto-leitor”. Desse modo, compreendemos que, durante o período escolar, o aluno precisa ter contato com diferentes textos, de forma que consiga não apenas decodificá-lo, mas compreendê-lo e interpretá-lo.

Desse modo, durante o período escolar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, deve-se trabalhar, em sala de aula, para desenvolver em seus alunos a leitura de diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade, promovendo não apenas a decodificação do que o aluno leu, mas, ao ler, saber do que se trata e relacionar com outras leituras.

De acordo com o Currículo Municipal de Cascavel (2020), ao ler os diferentes gêneros em circulação na sociedade, o leitor vivencia a situação real do discurso, em que compreende, interpreta e contra-argumenta as ideias do autor, mas “não basta, como leitor, tentar ‘captar’ ou ‘apreender’ as ideias do autor. É preciso recriá-las, ressignificá-las e reproduzi-las a partir de suas vivências e experiências” (Cascavel, 2020, p. 374).

Quando o aluno está em período de alfabetização, o professor precisa apresentar e possibilitar o contato com diversos gêneros que circulam na sociedade, de forma que tenham a possibilidade de perceber a importância da escrita. Além disso, deve-se oportunizar que seus alunos não fiquem apenas na decodificação de um texto lido, mas que o compreendam, interpretem e relacionem com suas experiências de vida, para que, dessa forma, seu aluno não seja apenas alfabetizado, mas que também promova seu letramento.

Segundo o Currículo Municipal de Cascavel (2020),

a leitura é uma prática que contribui significativamente para a formação de um sujeito autônomo, crítico, empoderado e socialmente constituído, uma vez que é por meio do ato de ler responsivamente que se ampliam as formas de interpretação e de compreensão do mundo e de suas relações com o(s) outro(s), com os objetos e com a própria sociedade (Cascavel, 2020, p. 375).

Ainda no que se refere à leitura, esta colabora para a formação de um sujeito autônomo, que, segundo Lima (2015, p. 14), é “capaz de resolver os problemas inerentes às práticas sociais” em um processo colaborativo por meio das práticas sociais discursivas. Conforme Solé (1998), os leitores autônomos conseguem ler, questionar sua compreensão sobre o texto, relacionar com leituras anteriores, aprender a partir do que leram e transferir seus novos conhecimentos para novos contextos. Desse modo, o leitor autônomo é capaz de, a partir de sua leitura, relacionar novos conhecimentos com antigos, interpretar e questionar sobre o que leu, percebendo o que pode ou não ser inserido em sua vida.

Assim, compreendemos que a leitura possibilita o desenvolvimento crítico para que o sujeito possa interpretar e relacionar com seus conhecimentos e com a sociedade em que vive. Dessa forma, a partir das interações de suas leituras, pode transformar o ambiente em que está inserido.

Conforme o Currículo Municipal de Cascavel (2020, p. 375), vista a “relevância social da leitura na formação do sujeito, a apropriação da escrita é condição para que o sujeito faça uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas”. Então, a apropriação da escrita e da leitura pelo sujeito possibilita a formação de um leitor autônomo, por isso, faz-se necessário criar oportunidades para que, desde o período de alfabetização, o aluno busque usar a escrita como prática social, para que assim possa ultrapassar uma leitura mecânica e não significativa.

Em consonância com o Currículo Municipal de Cascavel (2020), ao ler um texto, o leitor compreende as ideias e ressignifica os sentidos por meio de suas leituras e experiências. Isso “contribui significativamente para a formação de um leitor autônomo, crítico, empoderado e socialmente constituído” (Cascavel, 2020, p. 359).

Considerando isso, podemos compreender que o trabalho com a intertextualidade durante o processo de alfabetização proporciona um maior

crescimento na autonomia da leitura e da escrita dos alunos ainda durante o processo de apropriação, para que consigam iniciar conexões com outros textos com maior facilidade, pois “identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura” (Koch; Elias, 2008, p. 78).

Logo, ao ter contato com diferentes textos, o sujeito possui acesso a leituras que consegue relacionar com textos já lidos e com futuras leituras. Dessa forma, consegue ter uma melhor compreensão sobre o conteúdo de suas leituras. Porém, sua assimilação envolve a necessidade de reflexão acerca do processo de apropriação da cultura letrada.

1.1.1 Algumas reflexões sobre a alfabetização

De acordo com Magda Soares (2020), alfabetização é a apropriação das habilidades para ler e escrever, já o letramento é conseguir usar a escrita em suas práticas sociais. Podemos compreender a alfabetização como a capacidade de conseguir decodificar o texto e conseguir grafar as palavras, obedecendo às convenções da escrita. A alfabetização, segundo a autora, seria a capacidade de ler, por exemplo, a palavra “BOLA”, mas sem compreender realmente o que significa essa palavra em seu cotidiano. Já o letramento seria saber a função social da palavra “BOLA”, saber o que é e sua utilização.

Conforme Kleiman (2005), a alfabetização é a compreensão das regras do uso do código da escrita. Sob uma perspectiva parecida, Soares (2020, p. 27) define a alfabetização como o “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita”.

Desse modo, podemos compreender a alfabetização como a compreensão do código da escrita, saber como traçar e reconhecer as letras, as direções da escrita em uma folha (de cima para baixo e da esquerda para a direita), ou seja, habilidades necessárias para que se possa ler e escrever.

O letramento, de acordo com Kleiman (1995), são as práticas sociais da leitura e da escrita. Então, o letramento seria a compreensão da função social da linguagem escrita no cotidiano das pessoas. Desse modo, a leitura não é apenas o ato de decodificar palavras, mas sim compreender e processar o que foi lido,

estabelecendo relações com os conhecimentos anteriores. Para Paulo Freire (1989), a leitura do mundo ocorre antes da leitura da palavra e é uma forma de transformar e compreender o mundo criticamente, de forma que o aluno compreenda e não apenas memorize o que está lendo.

Conforme Leite (2021, p. 16), “entender o processo de alfabetização e letramento se torna essencial numa prática que almeja a produção e o desenvolvimento do aluno na aprendizagem da escrita”. Desse modo, a alfabetização e o letramento são duas coisas que se completam, pois é necessário compreender o código escrito para a utilização da escrita, e o letramento é a compreensão da escrita nas práticas sociais.

O letramento, então, refere-se a saber compreender o uso dessa escrita em práticas sociais. Por exemplo, a alfabetização seria a decodificação de uma receita; o letramento seria saber que a receita é um gênero usado para ensinar a preparar um alimento.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), a alfabetização é a construção e a apropriação do conhecimento sobre o funcionamento da linguagem escrita, que se sistematiza nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Desse modo, compreendemos que, durante esse período, o professor deve construir espaço de mediação com a finalidade de apropriação da linguagem e de seus usos sociais. As atividades aqui propostas para a aplicação referem-se ao 2º ano do Ensino Fundamental, que se encontra nessa etapa de aprendizagem.

De acordo com o documento da BNCC (Brasil, 2018), durante o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, o foco do professor deve ser a alfabetização de seus alunos, para que eles “se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2018, p. 59). No entanto, isso requer do professor a clareza sobre os procedimentos/encaminhamentos que contribuem para a apropriação desses novos conteúdos culturais, mediados pela apropriação dos signos linguísticos, de suas convenções e dos diferentes meios em que circulam em nossa sociedade.

Segundo Solé (1998, p. 50) “a alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e escrever”. Menegassi (2010), por sua vez, também afirma que aprender a escrever é mais que apenas grafar sons; é se apropriar das práticas discursivas e saber interagir com o outro. O autor também esclarece que a

decodificação “é a primeira das etapas do processo de leitura. Sem ela todo o processo fica emperrado e não permite que as demais etapas se concretizem” (Menegassi, 2010, p. 44). Ainda de acordo com o autor, as demais etapas são: compreensão, interpretação e retenção.

Durante a alfabetização, é comum as crianças estarem entre as etapas de decodificação e compreensão; mas, segundo o Currículo Municipal de Cascavel (2020, p. 363), “é importante que o professor provoque o aluno a avançar para além desses níveis, de modo a tornar-se um leitor autônomo e responsivo”. Isso requer práticas reflexivas em sala de aula, por meio do acesso, estudo e reflexão sobre diferentes gêneros/textos que circulam em nossa sociedade, partindo daqueles que são de conhecimento e interesse da criança, por se identificarem com eles ou por terem familiaridade.

Podemos compreender que, durante o período de alfabetização, o professor deve incentivar seus alunos a avançarem o nível de leitura, proporcionando materiais de gêneros discursivos diversos. Ao utilizar diferentes gêneros que circulam socialmente, o aluno vai tendo contato com uma leitura significativa para ele, de forma que se sente motivado a ter maior contato com o mundo da escrita.

Segundo Saraiva (2015, p. 197), “o processo de alfabetização requer uma reflexão constante sobre as possibilidades de realização de um trabalho que contemple a apropriação da linguagem escrita e de seu uso por sujeitos concretos e sociais”. Considerando isso, o ato pedagógico, não apenas no período de alfabetização, precisa ser pensado partindo do fato de que o aluno é um sujeito social que usará a linguagem escrita no meio em que vive.

Sobre a alfabetização, Solé (1998, p. 54) destaca: “parece-me que o fundamental é que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a essa linguagem”. Quando a criança inicia sua própria caminhada no mundo da leitura e da escrita, começa a ter acesso e a interagir com o outro, não apenas pela linguagem oral, mas também por meio da linguagem escrita.

Ao tratar de interação social, percebemos toda forma de linguagem como uma forma de interação. Para Saraiva (2014, p. 61), a linguagem escrita “é um instrumento social. Logo, é importante que desde a compreensão e o traçado da primeira letra, a criança já esteja conscientizada da função integralizadora presente

tanto no ato da leitura, quanto no da escrita”. Portanto, a escrita e a leitura são importantes para que haja uma integração do sujeito na sociedade.

Para Vygotsky (2007), não há desenvolvimento sem cultura, sem internalização, sem a convivência com o outro. Tudo o que o sujeito aprende a fazer e conhece do mundo é construído pela interação social com outros sujeitos. Considerando isso, Higa (2015) afirma que o sujeito não nasce leitor, ele se constitui como tal por suas experiências vividas. Podemos dizer, então, que o leitor se constrói por meio de sua convivência: se o ambiente em que está inserido apresenta uma árdua leitura, ele, presumivelmente, também apreciará, mas, se não há pessoas que costumam ler em sua volta, provavelmente não terá interesse.

Em decorrência disso, concordamos com as palavras de Alves, Espíndola e Massuia (2011, p. 110), ao afirmarem que é “preciso que a escola incorpore a literatura e que o professor utilize bons livros em suas aulas, já que muitas crianças não têm contato com livros e com a literatura fora desse ambiente”. Assim, acreditamos que a escola precisa apresentar a literatura ao leitor de forma que o sujeito veja a leitura como algo prazeroso, e não sem sentido. Ao fazer um bom trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, o professor influencia a aproximação da criança com a leitura. Até mesmo a demonstração de gostar ou não da leitura também pode influenciar, pois o docente é considerado um dos grandes modelos a serem seguidos pelo aluno.

A escrita possibilita que a criança tenha contato mais significativo com o mundo à sua volta, pois, antes de aprender a ler, não consegue vivenciar e compreender o que está escrito nos textos presentes no seu cotidiano. Assim, a criança não precisa mais depender de um leitor para compreender o mundo escrito e pode explorá-lo sozinho.

Para Martins (2000, p. 25), “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Posto isso, a leitura deve ser utilizada em sala de aula como um ponto de partida durante o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Maciel e Lúcio (2009, p. 16), “o ato do ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento”. Ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa a

decodificação das palavras, pois, além de decifrar o que está escrito, é necessário relacionar com suas práticas sociais e com suas experiências pessoais.

Maciel e Lúcio (2009) indicam, ainda, que,

ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor, etc. Essas indagações favorecem a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita (Maciel; Lúcio, 2009, p. 16).

Ao ler de forma além da decodificação, sabendo a função social do que leu, o leitor compreende melhor o texto e sua realidade. Em decorrência disso, o professor precisa sempre buscar apresentar textos de diferentes gêneros, para que o aluno vá compreendendo a função social da leitura em sua vida. Por exemplo, ao ler o livro da *Branca de Neve e os sete anões* (2015), o leitor teria uma percepção dos símbolos e significados literais presentes, como os personagens que aparecem e a sequência da história. Ir além da decodificação e conotar os significados da leitura é ir além do que está escrito no texto e perceber, por exemplo, que não devemos confiar em pessoas estranhas, pois, na história, a Branca de Neve confia na velhinha e acaba recebendo uma maçã envenenada.

Conforme Cabreira (2016, p. 48), “o ensino da leitura e da escrita precisa considerar as duas dimensões: contemplar as especificidades da alfabetização, mas não se desarticular das práticas sociais, ou seja, de letramento”. Então, durante o processo de alfabetização, as leituras e atividades realizadas em sala precisam ser relacionadas às práticas sociais, ou seja, os gêneros discursivos trabalhados precisam estar em circulação na sociedade.

Consta na BNCC que o professor deve preparar sua aula assumindo

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).

Desse modo, para o texto ser a centralidade do trabalho, é necessário que seja o ponto de partida nas aulas de língua portuguesa, de forma que a atividade não seja descontextualizada, mas relacionada ao texto e ao tema abordado por ele.

Ao ter um maior contato com a leitura, o sujeito tem uma proximidade maior com diversos gêneros, suas estruturas, a linguagem a ser utilizada em cada um e como, ao escrever, pode utilizar esses conhecimentos. Segundo Menegassi (2010, p. 33), “quanto maior o domínio que tivermos das características dos gêneros em uso nas situações públicas formais, maiores serão as possibilidades de agir eficazmente com a linguagem”. Ao conhecer diversos gêneros que circulam em sociedade e perceber sua função, a pessoa consegue utilizar a linguagem de forma coerente e eficiente em seu cotidiano.

O contato maior com diversos gêneros proporciona ao sujeito, segundo Koch e Elias (2008), identificar a presença de outros textos em uma produção, e proporcionar a compreensão de sentido. Assim, ao ler um texto e perceber a intertextualidade com outro, o leitor consegue compreender coisas que não ficaram claras em sua leitura.

Observemos o exemplo a seguir:

Figura 1 – O Príncipe Encantado reclama!



Fonte: Ivo Viu a Uva (2010)

Ao realizar a leitura da charge, o leitor só terá uma total compreensão, se tiver conhecimento da clássica história da *Bela Adormecida*, uma vez que, no conto

original, a princesa Bela é amaldiçoada a dormir por cem anos, assim que completasse dezesseis anos. Dessa forma, ela passa grande parte da história dormindo, enquanto o príncipe precisa atravessar uma floresta e enfrentar um dragão que guardava a princesa, ou seja, ele que realiza todo o trabalho durante o sono de Bela. Apesar de todo o esforço, o conto leva o nome da princesa e pouco se reconhece todo o esforço do rapaz; a única coisa que sempre é lembrada é o beijo que a acorda.

Conforme Oliveira, Fabri e Amorim (2019, p. 162), na charge, “a junção entre palavras e imagens é o que permite ao leitor associar a charge ao seu conhecimento de mundo, ativando, portanto, uma das principais características desse gênero: o humor”. Podemos perceber, então, que tanto a escrita quanto as imagens são importantes para a compreensão da mensagem e a realização da relação com o conhecimento prévio.

Nesse caso, o título já poderia levar ao texto-fonte, porém, desde que o leitor possa estabelecer relação com o imagético e com os demais elementos linguísticos. E o texto-fonte será a base para a leitura mais completa, tanto do tom irônico quanto da questão relacionada com a reflexão dada para o teor do próprio texto-fonte. Na charge, podemos perceber que o príncipe ainda não beijou a princesa. E a imagem estática revela um suspense que marca certo protagonismo do príncipe com relação à decisão de beijá-la ou não.

Com o nosso olhar direcionado para as relações intertextuais entre textos, na próxima seção, abordaremos a presença de um texto em outro, o que pode ser percebido pelo leitor: trata-se da intertextualidade.

1.2 INTERTEXTUALIDADE: PROCESSOS DE LEITURA

Conforme Bakhtin (1986, p. 162), “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”. Compreendemos, portanto, que um texto se constrói por conta da existência de outros textos anteriores e que só assim apresenta seu significado. Por uma perspectiva parecida, Barthes (2004) destaca que

um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, [...], mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura (Barthes, 2004, p. 62).

O texto, ao ser produzido, utiliza como base diferentes outros textos, muitas vezes sem o autor estar consciente sobre isso.

No texto *O Príncipe Encantado Reclama*, é possível verificar que o reconhecimento da história da Bela Adormecida pelo leitor é de suma importância para a compreensão do motivo de o príncipe ficar zangado, pois, sem o conhecimento da história original, o leitor não compreenderia o motivo da reclamação. No entanto, ao ter contato, anteriormente, com a primeira obra, o leitor compreende todo o esforço que o rapaz precisou passar para chegar e acordar a moça, atravessar uma grande e perigosa floresta, enfrentar um dragão e encontrar o quarto do castelo em que ela estava, para, no final, todos recordarem apenas do beijo responsável pelo despertar da Bela Adormecida.

Conforme Barthes (2004, p. 62), “o escritor pode apenas imitar um gesto sempre anterior, jamais original; seu único poder está em mesclar as escrituras, em fazê-las contrariar-se umas pelas outras, de modo que nunca se apoie em apenas uma delas”. Desse modo, o autor, ao escrever, nunca está escrevendo algo totalmente novo, pois ele, mesmo sem perceber, utiliza múltiplas vozes com as quais em algum momento já teve contato.

Um texto não nasce do nada. É inspirado em textos já existentes, mesmo que o autor possa não perceber que acaba realizando referências a outros textos já falados ou escritos. Podemos usar como exemplo o livro *Ana Z aonde vai você* (2002), de Marina Colasanti. A personagem desse livro é uma menina, que, ao derrubar seu colar de pérolas, entra em um poço desconhecido para recuperá-lo, que a leva a um mundo diferente. O mesmo fato também ocorre com Alice, personagem de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2009), que cai em uma toca de coelho, que a leva para o País das Maravilhas. Considerando a primeira versão conhecida do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, que seria de 1865, é possível reconhecer que essa versão de Carroll seria o texto-fonte. Contudo, torna-se necessário que o leitor reconheça a relação entre os dois textos, principalmente que se trata de uma instância de recuperação de texto-fonte instaurado no conhecimento enciclopédico dos prováveis leitores, ou seja, do mundo

da escrita, de um conhecimento que depende de acesso, possibilitado ou pela escola ou pela família.

Koch (2008) conceitua intertextualidade como a relação entre um texto com outro já produzido. Logo, a intertextualidade nada mais é do que a conexão existente entre os textos. Podemos perceber, em Colasanti (2002, p. 35), um exemplo dessa relação: “Tinha esse Sultão, que também desejava muito ter uma princesa numa torre. E uma porção de gente, eu acho, que achava que ficava bonito, para um oásis de miragem que nem esse, ter uma torre com uma princesa dentro que nem essa”.

O trecho foi retirado do livro *Ana Z aonde vai você* (2002), de Marina Colasanti. Ele está presente no capítulo “Quem conta um conto”, que remete à história *As mil e uma noites*, conto de origem persa. Na história, um sultão foi traído por sua esposa e resolve matá-la. Depois de matá-la, casa-se outras vezes, mas sempre mata as esposas após a noite de núpcias. Após vários casamentos, escolhe como próxima esposa a filha de um membro importante de sua corte, Sherazade. A moça elaborara um plano para sobreviver após a noite de núpcias: conta ao rei uma história que se entrelaça a outra, de forma que ele ficasse tão curioso sobre o que aconteceria que precisaria escutá-la no dia seguinte. As histórias de Sherazade duram mil e uma noites e o rei apaixonado por ela a deixa viva, como podemos perceber no trecho a seguir, retirado de uma edição recente do livro lançado pela primeira vez em 1704: “Sherazade, a essa altura, notando que o dia acabava de despontar, interrompeu a história. Mas esta havia de tal forma despertado a curiosidade do sultão, que ele, querendo a todo custo saber o fim, mais uma vez adiou a morte da sultana” (Galland, 2017, p. 58).

No capítulo “Quem conta um conto”, Ana Z se torna prisioneira de um sultão e utiliza a mesma tática de Sherazade, contando-lhe histórias interligadas que demoram dias para terminar. No entanto, diferentemente de Sherazade, a relação entre Ana e o Sultão não é amorosa; ele apenas quer agradar o carrasco de seu reino, que possui uma roupa nova, mas nunca havia matado alguém que estivesse vestindo a roupa.

Cavalcante, Faria e Carvalho (2017, p. 11) compreendem “a intertextualidade como fenômeno textual-discursivo que abriga, de forma mais ou menos explícita, as relações entre textos, gêneros e estilos”. Trata-se da relação do texto produzido com outros escritos anteriormente, seja no mesmo estilo, gênero ou tema, podendo ser mais perceptível (forma explícita) ou menos perceptível (forma implícita) pelo leitor.

Pela perspectiva de Marcuschi (2008), nenhum texto é isolado, pois todos possuem uma relação com outros já existentes. O autor aponta que todos os textos se conectam de alguma forma com textos escritos anteriormente, o que se torna importante para a construção dos sentidos.

Podemos perceber essa relação presente em vários contos utilizados em sala de aula com turmas de segundo ano do Ensino Fundamental. Um dos exemplos seria o conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, que possui diversas versões. Consideremos a versão *Chapeuzinho e o leão faminto* (2019), de Alex T. Smith, em que a personagem vai visitar a tia doente e leva rosquinhas para ela, da mesma forma que a personagem de Perrault leva bolo para a vovó. Se o leitor tiver conhecimento do texto-fonte, logo perceberá a relação intertextual da história.

Koch e Elias (2008) explicam que

a intertextualidade é um elemento constituinte e construtivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (Koch; Elias, 2008, p. 86).

Logo, podemos compreender que a intertextualidade é a relação que um texto pode ter com outros textos escritos antes dele. E, para que o leitor compreenda, é necessário que tenha havido a leitura de textos que estejam inseridos, explícita ou implicitamente, no novo texto. Trata-se de uma relação que pode ser ampla ou restrita. E é justamente isso que abordaremos no tópico a seguir.

1.2.1 Intertextualidade ampla e restrita

Koch (2008) considera a intertextualidade com sentido amplo e restrito, sendo a de sentido amplo relacionada à “condição de existência do próprio discurso” (Koch, 2008, p. 60). A intertextualidade de sentido restrito, conforme Koch (2008, p. 62), “é a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”.

A intertextualidade em sentido amplo, segundo Barbosa (2005), ocorre em todos os textos de forma implícita, pois “vai muito além da relação de um texto com outro texto, ela é a própria cultura” (Barbosa, 2005, p. 28).

Assim, a intertextualidade em sentido amplo não apresenta a menção dos textos-fontes, fazendo com que o leitor busque em sua memória leitora possíveis relações intertextuais. No entanto, não apresenta uma única fonte, mas sim várias.

Conforme Cavalcante, Faria e Carvalho (2017, p. 19), na intertextualidade em sentido amplo, “não é possível atribuir a intertextualidade a um único texto-fonte a que se recorreu. O processo de imitação abstrai um padrão não de um único texto, mas de um conjunto de textos”. Podemos compreender, então, que esse fenômeno ocorre pela relação de vários textos durante a produção de um texto, nem sempre podendo ser percebido rapidamente pelo leitor.

De acordo com Sousa (2018, p. 42), no caso do sentido amplo, “não se convoca à memória um texto especificamente, e, sim, remete-se difusamente a um conjunto de textos”. Desse modo, trata-se de uma mescla de diferentes textos utilizados durante uma produção; assim, o leitor precisa buscar na memória não apenas uma relação, mas várias.

A intertextualidade ampla faz com que o leitor busque em sua memória não apenas um texto, mas uma temática ou estilo que considera parecido. Por exemplo, ao perceber que um conto de fadas apresenta um castigo ao antagonista e um final feliz ao protagonista, o leitor pode perceber que se trata do estilo da escrita dos irmãos Grimm, pois, em seus contos, os personagens malvados acabam penalizados e os bons terminam felizes com suas conquistas (obtidas por si próprio ou por terceiros). O leitor também pode perceber que seria um dos estilos do gênero conto de fadas, ou que uma relação passional pode ser uma constante em um conto de fadas, ou, ainda, que um dos “termos” ou “expressões” constantes em um conto de fadas está relacionado com o poder e a submissão, principalmente em se tratando de reinados.

Assim, é possível perceber que a intertextualidade em sentido amplo ocorre não apenas pela referência de um ou mais textos, mas pela própria cultura, pois um texto pode remeter-se a todo o conhecimento e publicação já existentes. Por isso, somente um leitor profícuo de determinado gênero, ou de determinado assunto, por exemplo, poderá reconhecer certas peculiaridades que, somadas, revelam estilos (de gênero, de autor, de assunto, de estruturas tipológicas etc.). Por isso, então, esse tipo de relação entre textos pode ser concebido como implícito.

Por outro lado, é possível verificar, nos teóricos consultados, a proposta de distinção entre a intertextualidade ampla e a restrita. Segundo Araújo e Lobo-Sousa

(2009, p. 570), a intertextualidade em sentido restrito apresenta “a co-presença de textos, que pode ser reconhecida ou não pelo interlocutor, mas que se refere a um já-dito; portanto, a algo preexistente, denominado intertexto, o qual é apreendido por marcas linguísticas”. Assim, diferentemente da intertextualidade em sentido amplo, o sentido restrito apresenta a presença de um texto-fonte em outra produção, referindo-se de forma explícita ou não a outra obra existente.

Segundo Barbosa (2005, p. 28), “a intertextualidade de sentido restrito é a relação de um texto com outros textos existentes”. Pela mesma linha, Cavalcante, Faria e Carvalho (2017, p. 12) explicam que a intertextualidade restrita é “dada pela copresença (inserção efetiva de um texto em outro) ou pela transformação/derivação de um texto específico ou de partes dele em outro texto”. Assim, o sentido restrito ocorre pela presença efetiva de um texto em outro, sendo possível ou não a percepção de sua presença.

A intertextualidade restrita refere-se à relação de um texto com outro. O leitor pode identificar ou não o texto referido nesse caso; no entanto, mesmo se o leitor não conseguir, o texto-fonte está presente.

Como exemplo da intertextualidade restrita, apresentamos o seguinte trecho da obra *Pretinha de Neve e os sete gigantes*: “ela se sentiu como a menina daquela outra história, que tomou um líquido misterioso de uma garrafinha e encolheu” (Filho, 2013, p. 10), no qual se apresenta uma relação intertextual restrita com o livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2009), em que a personagem principal, Alice, aumenta e diminui de tamanho ao longo da história, ao ingerir um alimento mágico. No trecho, não é mencionada a história, cabendo ao leitor retomá-la em sua memória para que compreenda a relação. Porém, sem o conhecimento do texto-fonte, o intertexto não será reconhecido.

Conforme Sousa (2018, p. 47), a intertextualidade em sentido restrito ocorre “entre textos específicos em duas situações: quando o diálogo acontece com base na presença de partes de um em outro ou pela possibilidade de transformação que um texto sofre para se transformar em outro texto”. A intertextualidade restrita ocorre, então, por meio da presença ou transformação de um texto em outro.

Para Cavalcante, Faria e Carvalho (2017), a intertextualidade restrita pode ocorrer de duas maneiras:

i) pela relação de copresença, isto é, de inserção efetiva de partes de um texto em outro e ii) pela relação de derivação ou transformação, isto é, pela alteração em um texto específico, de forma que se modifique algum aspecto (forma, estilo ou conteúdo), sem que se percam elementos essenciais (semânticos) do texto-fonte (Cavalcante; Faria; Carvalho, 2017, p. 13).

Logo, a intertextualidade restrita pode se apresentar pela presença de partes de um texto em outro ou na transformação em outro, sem perder parte da essência do original. A copresença de um texto em outro pode ser exemplificada da seguinte forma: o autor Vinicius de Moraes, em seu poema “A casa”, indica que “Ninguém podia dormir na rede porque na casa não tinha parede” (Moraes, 1991, p. 28). Assim, podemos perceber que um texto foi inserido em outro em forma íntegra, sem alterá-lo, mas referenciando sua origem.

Como exemplo da transformação de um texto em outro, apresentamos, no Quadro 1, o poema “A casa”, de Vinicius de Moraes (1991), e ele transformado em outro texto, produzido por Costa (2017), para trabalhar a temática da dengue:

Quadro 1 – Exemplo de intertextualidade restrita

Texto-fonte	Novo texto
A casa Era uma casa Muito engraçada Não tinha teto Não tinha nada Ninguém podia Entrar nela, não Porque na casa Não tinha chão Ninguém podia Dormir na rede Porque na casa Não tinha parede Ninguém podia Fazer pipi Porque penico Não tinha ali Mas era feita Com muito esmero Na Rua dos Bobos Número zero Vinicius de Moraes	Era uma casa atrapalhada, com muita água esparramada. Ninguém podia entrar nela não, porque já vinha o mosquito. E continuava água parada, porque ninguém não fazia nada. Lixo aberto e caixa d'água, sempre aberta naquela casa. Um dia o pai daquela família, acordou doente, dor na barriga. Com dor no corpo e muito mal, e foi levado ao hospital. Tomou remédio e muita água, suco e frutas, muita oração. E todos eles daquela casa, Limparam tudo. Fora mosquito! Adriana Costa

Fonte: Moraes (1991, p. 28) e Costa (2017)

Com o exemplo, podemos perceber que Costa (2017) utilizou o mesmo ritmo do poema de Vinicius de Moraes, mas modificou a letra, para que o novo texto servisse ao propósito de conscientizar as pessoas sobre a dengue. Ao ler o novo poema, produzido por Costa (2017), o leitor irá relacioná-lo com um texto já existente: o poema “A casa”, de Vinicius de Moraes (1991). No caso, ao ser apresentado o texto de Costa (2017) em sala de aula, o professor precisa trabalhar antes com o texto-fonte.

Koch (2008) considera três tipos de intertextualidade restrita: de conteúdo e de forma/conteúdo; explícita e implícita; das semelhanças e das diferenças. Conforme a autora, o primeiro tipo de intertextualidade, de conteúdo, aborda a mesma área de conhecimento; já o de forma/conteúdo trata de uma imitação para causar um efeito específico: por exemplo, dicionários podem ser de editoras diferentes, mas apresentam como conteúdo o que seriam os significados das palavras.

O segundo tipo se refere à presença explícita ou implícita do intertexto. Há intertextualidade explícita quando há citação da fonte; implícita, quando não há citação da fonte. Neste último caso, o interlocutor precisa recuperar em sua memória a fonte ou buscar a possibilidade de ter que recuperar textos-fonte. Por exemplo, na história *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (Filho, 2013), é possível perceber uma orientação explícita, dada pelo autor. Considere-se o recorte: “colocou o capuz vermelho (emprestado de outra história)” (Filho, 2013, p. 10), em que o leitor precisa recuperar em sua memória que o capuz vermelho referido é da personagem Chapeuzinho Vermelho.

O terceiro seria o intertexto das semelhanças e das diferenças. Na intertextualidade das semelhanças, Koch (2008, p. 63) destaca que “o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa e, frequentemente, apoiar-se nele a argumentação”, ou seja, o intertexto segue e se apoia nas orientações argumentativas.

Já na intertextualidade das diferenças, usa-se o intertexto como forma de ridicularizar o texto-fonte, como ocorre, por exemplo, nas paródias. Por exemplo, na história *Chapeuzinho e o leão faminto*, a personagem Chapeuzinho faz referência às perguntas da história original; no entanto, apresenta elementos que levam o leitor ao riso, por exemplo, ao reparar a boca da sua suposta tia (leão fantasiado):

Então ele abriu a boca enorme e...
 – Caramba! – exclamou Chapeuzinho – Que dentes sujos e podres
 você tem, tia!
 E Chapeuzinho fez o Leão Faminto escovar, escovar e escovar os
 dentes, até deixá-los brilhando (Smith, 2019, p. 20-21).

Desse modo, podemos compreender que a intertextualidade em sentido amplo se refere a toda forma de discurso, pois tudo o que é dito é baseado em algo dito anteriormente, ou seja, nada é novo. A intertextualidade em sentido restrito ocorre na presença de um texto em outro, sendo fácil ou não de percebê-lo. Mas a percepção ocorrerá somente se o leitor tiver conhecimento de mundo, enciclopédico, ou seja, partilhado.

1.2.2 Intertextualidade implícita ou explícita

Como vimos na seção anterior, um dos tipos de intertextualidade em sentido restrito é a intertextualidade explícita e implícita. As duas se diferem pelo fato de que, na intertextualidade explícita, é necessária a referência ao texto e, na implícita, o leitor precisa recuperá-la. Para Koch e Elias (2008), a intertextualidade pode ser explícita ou implícita. A primeira ocorre quando há citação do texto-fonte, já a segunda ocorre sem a menção da fonte, sendo necessária a recuperação dela na memória, para que se construa o sentido.

A intertextualidade é explícita quando, “no próprio texto, é feita a menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou outro fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador” (Koch; Bentes; Cavalcante, 2007, p. 28). Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 28), “citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções” são tipos de intertextualidade explícita.

Dessa forma, podemos perceber que a recuperação do texto-fonte na intertextualidade explícita torna o reconhecimento dessa relação, por parte do leitor, mais direta, pois ocorre a menção no interior do próprio texto. Apresentamos, na Figura 2, um exemplo de intertextualidade explícita:

Figura 2 – Tirinha: Pedra no caminho



Fonte: Tiras didáticas (2014)

Na tirinha presente na Figura 2, é possível notar que o personagem cita o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. Podemos perceber que se trata de uma intertextualidade explícita, pois apresenta grande parte do poema na íntegra. O leitor, ao ter um contato com o poema e conhecer o texto-fonte na íntegra, consegue perceber a referência direta do poema.

Na intertextualidade implícita, é introduzido um intertexto sem qualquer menção da fonte, “com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário” (Koch, 2008, p. 30). Como aponta Koch (2015), no caso da intertextualidade implícita, o autor do texto espera que o leitor consiga reconhecer o intertexto por sua memória do texto-fonte, para que, assim, consiga construir o sentido. No entanto, segundo a autora, apesar de serem geralmente textos que fazem parte de uma memória coletiva, não há garantias de que sejam identificados. Koch e Elias (2008) declaram que, ao colocar um enunciado em um novo texto, os sentidos podem ser alterados, e o tanto que será percebido dos enunciados intertextuais dependerá do conhecimento do leitor. Posto isso, podemos compreender que a intertextualidade é a relação que um texto pode ter com outros textos escritos antes dele. E, para que haja uma compreensão pelo leitor, é necessário que tenha tido contato com outros textos.

Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2007), a intertextualidade implícita pode ter valor de captação ou de subversão. Na primeira, o texto se aproxima muito do original, fazendo com que seja mais fácil de recuperar na memória o texto-fonte, como no caso da paráfrase. No caso da subversão, saber o intertexto é de suma importância para construir o sentido do texto lido.

Assim, podemos compreender que a intertextualidade implícita necessita que o leitor tenha um conhecimento de várias outras obras para que consiga captar e compreender o que foi dito.

Podemos usar como exemplo a história *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (Filho, 2015), em que a menina, ao fugir, acabou em uma cabana no meio da floresta; ao entrar, percebeu que tudo era enorme, fazendo a seguinte observação: “ela se sentiu como a menina daquela outra história, que tomou um líquido misterioso de uma garrafinha e encolheu” (Filho, 2015, p. 10). Para entender quem é a menina da outra história, o leitor precisa conhecer a história *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2009), pois, nela, Alice toma um líquido e diminui de tamanho. Então, é necessário relacionar a Pretinha de Neve, que está se sentindo pequena no meio de objetos tão grandes, e a Alice, que toma algo e realmente diminui de tamanho.

Uma das formas de intertextualidade implícita é a paródia, que, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 137), “repete formas/conteúdos de um texto para lhe emprestar um novo sentido, podendo alterar-lhe, inclusive, o gênero que pertence”. As autoras também destacam que “a paródia se elabora a partir da retomada de um texto, que é retrabalhado para obter diferentes formas e propósitos em relação ao texto-fonte” (Koch; Bentes; Cavalcante, 2007, p. 137).

A paródia, então, é a retomada de um texto com a modificação do sentido e de seu propósito, de modo a inseri-lo em um novo contexto. A paródia pode, inclusive, mudar o gênero e a circulação do texto-fonte.

Conforme Hutcheon (1985),

Quando falamos de paródia não nos referimos apenas a dois textos que se inter-relacionam de certa maneira. Implicamos também uma intenção de parodiar outra obra (ou conjunto de convenções) e tanto um reconhecimento dessa intenção como capacidade de encontrar e interpretar o texto de fundo na sua relação com a paródia (Hutcheon, 1985, p. 34).

A paródia não é apenas a relação entre dois textos, mas a intenção do autor com o novo sentido produzido, bem como a capacidade do leitor de descobrir e reconhecer a referência e os novos significados.

Segundo Sant’Anna (2003),

a paródia não é um *espelho*. Ou, aliás, pode ser um espelho, mas um *espelho invertido*. Mas é melhor usar outra imagem. E, ao invés do espelho, dizer que a paródia é como a *lente*: exagera os detalhes de tal modo que pode converter uma parte do elemento focado num elemento dominante, invertendo, portanto, a parte pelo todo, como se faz na charge e na caricatura (Sant'Anna, 2003, p. 32).

Pela mesma perspectiva, Cavalcante e Brito (2012) apontam que “a paródia é como um espelho invertido ou um filho rebelde, para a apropriação, que representaria o desvio maior” (Cavalcante; Brito, 2012, p. 319). Dessa forma, podemos compreender a paródia como uma forma de retomar e ao mesmo tempo alterar o texto-fonte, de forma a adequá-la em outra situação, muitas vezes com outro sentido, ou seja, uma forma diferente e distorcida de ver o mesmo texto em que transforma um ou mais elementos de maneira crítica. Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2007),

a extensão do trecho ‘repetido’ varia sobremaneira: pode atingir alguns enunciados ou trechos mais longos, podem apenas ser substituídos letras, palavras, enunciados inteiros para se transformar radicalmente o sentido; podem, por outro lado, não alterar formalmente o trecho e inseri-lo em outro contexto totalmente distinto, para também remodelar os sentidos (Koch; Bentes; Cavalcante, 2007, p. 137).

É possível, então, apropriar-se de trechos, substituindo-os e alterando-os, de acordo com o objetivo final; ou alterar o contexto apresentado no texto-fonte, para que seus sentidos sejam transformados.

Conforme Vacario e Pinho (2017, p. 280), a paródia “requer um requinte em sua produção, pois consiste em manter um intertexto temático com o texto original, de forma clara e objetiva”. Da mesma forma, Mazzi (2011, p. 54) aponta que “a paródia não só preserva o original, mantendo dele o que é pertinente à sua compreensão, como cria o original no espírito do leitor, construindo-o ao mesmo tempo em que o transforma”.

Com um ponto de vista parecido, Gusmão e Santos (2018, p. 38) ressaltam que a paródia ocorre por conta de uma “nova interpretação, da recriação de um texto já existente. O objetivo da paródia é adaptar o texto original a uma nova contextualização, em que passa variadas versões para um lado mais descontraído”.

A paródia apresenta uma lealdade com o texto original, de forma que o preserva ao mesmo tempo que o transforma em algo novo.

A paródia apresenta certa fidelidade com o texto-fonte, de forma que o leitor consegue percebê-lo no novo texto para que, assim, crie uma ligação com o leitor desde o início. Apesar da transformação do texto com um novo sentido e contexto, o texto-fonte ainda pode ser percebido pelo leitor.

De acordo com Faria (2014, p. 57), “na paródia, o deslocamento é total, há uma inversão proposital de sentido; é o inesperado, o insólito; tem um efeito crítico, contestante e contrastante”. Desse modo, a paródia, além de transformar um texto-fonte, tem como objetivo apresentar uma crítica sobre algum tema, contrastando assim com o texto original.

Conforme Santos (2019, p. 54), “ao trabalharmos com o texto parodiado, possibilitamos aos estudantes a oportunidade de conhecer a interação entre os textos e como a leitura de uma obra pode auxiliar na escrita de outras”. A utilização da paródia em sala de aula possibilita a percepção da interação entre textos, bem como a possibilidade de auxiliar na leitura e na criatividade durante a produção textual.

Dessa forma, podemos perceber a paródia, em diversas relações de *Branca de Neve e os sete anões* e *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, a começar pelo título, pois possui o nome muito parecido com o original. Outros detalhes, como o fato de a Branca de Neve ter uma madrasta, Pretinha tem um padrasto, que, apesar de não ser malvado, tem uma voz de trovão que sempre assusta a menina. Pretinha, ao contrário da Branca de Neve, acaba fugindo do castelo por escolha própria, por sentir-se muito sozinha.

Assim como no clássico, a menina acaba encontrando a casa de sete mineradores, que são diferentes, mas no caso são gigantes. Nas duas histórias, há objetos mágicos e enfeitiçados: no caso do clássico, o espelho da rainha e a maçã envenenada; no caso da releitura, um tacho de cobre e um doce encantado. Bem como a rainha se fantasia de uma pobre velhinha, o rei também se fantasia de mendigo para encontrar a menina, mas, ao contrário da mulher, sua intenção era apenas levar Pretinha para casa e não a envenenar.

Conforme Genette (2010), na paródia, o texto segue o texto-fonte, aproximando-se ao máximo do original, com algumas modificações pontuais. No entanto, Mazzi (2011, p. 52) afirma que “a paródia é vista como uma repetição com

distância crítica que marca mais a diferença que a semelhança”. Compreendemos então que, apesar de seguir o texto-fonte e apresentar vestígios dele, a paródia é marcada pelas diferenças e alterações do texto original.

De acordo com Hutcheon (1985, p. 16), “aquilo que aqui designo por paródia não é apenas aquela imitação ridicularizadora mencionada nas definições dos dicionários populares”. Pela mesma ótica, Mazzi (2011, p. 54) defende que “a paródia não precisa ridicularizar seu modelo só porque tem um componente cômico”. A paródia não necessita zombar do texto-fonte para apresentar fatos engraçados; precisa, apenas, apresentar uma versão diferente em seu texto para mostrar o que se pretende.

Desse modo, podemos compreender a paródia como uma forma de intertextualidade restrita e implícita, pois possui uma relação com textos anteriormente produzidos e necessita que o leitor descubra, em seu repertório, o texto-fonte para que possa ter uma compreensão total do que leu.

1.3 GÊNERO DISCURSIVO: CONTO DE FADAS

Conforme Coelho (1987), os contos de fadas não precisam necessariamente ter fadas, mas apresentam sempre o maravilhoso, apresentam um problema existencial como temática geradora e se desenvolvem com certos elementos, como “reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc” (Coelho, 1987, p. 13). Os contos de fadas se caracterizam por conterem elementos que os tornam mágicos, como personagens ou objetos, e necessitam de uma temática geradora com um problema existencial.

Conforme Coelho (1987, p. 15), os contos de fadas apresentam obstáculos que precisam ser enfrentados, “como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado”. Nos contos de fadas, o problema existencial gera obstáculos a serem vencidos, e, ao conquistá-los, o protagonista amadurece e passa a se compreender.

Para Tatar (2004),

Os contos de fadas, outrora narrados por camponeses ao pé da lareira para afugentar o tédio dos afazeres domésticos, foram transplantados com grande sucesso para o quarto das crianças, onde florescem na forma de entretenimento e edificação. Esses contos, que passam a construir um poderoso legado cultural transmitido de geração em geração, fornecem mais que prazeres amenos, enlevos encantadores e deleites divertidos (Tatar, 2004, p. 10).

De acordo com Coelho (1987), os contos de fadas apresentam a existência do maravilhoso e apresentam obstáculos a serem vencidos. Segundo Gonçalves (2009), os contos de fadas não são sobre fatos ou lugares reais e sugerem que não pertençam a um tempo conhecido, e eles

mantêm sempre uma estrutura fixa (situação inicial, conflito, processo de solução e sucesso final). Essas histórias partem sempre de um problema vinculado à realidade, que desequilibra a tranquilidade inicial da narrativa, buscam no desenvolvimento uma solução, por meio da fantasia, com a introdução de elementos mágicos, para no desfecho, retornarem ao real com a restauração da ordem (Gonçalves, 2009, p. 15).

Como os contos de fadas não apresentam um local ou época fixos, contribuem para que o leitor se sinta imerso nesse ambiente de fantasia. A solução do conflito em que o protagonista vence o antagonista faz com que o leitor sinta que faz parte dessa aventura.

Inicialmente, os contos de fadas eram narrativas orais dos camponeses, que eram compartilhados de geração em geração. Eram encantadores e ajudavam a entreter as pessoas em seu cotidiano.

Conforme Von Franz (1981, p. 35), “cogitou-se que as pessoas que conhecem certos temas de contos de fadas e de histórias, adaptam-nas a situações locais”. Podemos considerar, então, que, ao escutarem e contarem as histórias populares, as pessoas iam fazendo alterações, de acordo com acontecimentos e costumes da região.

Conforme aponta Coelho (1987), os europeus começaram a pesquisar sobre as origens da língua europeia e, ao fazerem isso, descobriram que a tradição oral era uma fonte riquíssima, de forma que começaram a recolher memórias e transcrevê-las. Entre os grupos que realizavam essas buscas, estava o Círculo Intelectual de Heidelberg. De acordo com Coelho (1987), Jacob e Wilherm Grimm

participavam desse Círculo e, em decorrência disso, os irmãos saíram recolhendo as “narrativas maravilhosas, lendas ou sagas germânicas, onde se mesclavam relatos das mais diversas fontes, que os germanos, ao longo dos séculos, foram acrescentando aos seus próprios” (Coelho, 1987, p. 73).

No início do século XIX, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm andaram pela Alemanha, procurando e registrando as histórias da tradição oral encontradas. Eles as recolheram e as reuniram, com a finalidade de preservar a cultura alemã; depois, juntaram as versões que ouviram e deram alguns toques pessoais a elas. Nessas adaptações que realizaram, segundo Canton (2006, p. 11), podemos “identificar valores e a moral cristã, ligados à Igreja Protestante, assim como a preocupação dos irmãos com justiça, sobrevivência e liberdade”. Algumas dessas obras são os contos: “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “Rapunzel”, “João e Maria”, entre outros.

Os Irmãos Grimm, de acordo com Von Franz (1981), ao escreverem os contos, acabaram não resistindo e, de forma cuidadosa, misturaram algumas versões, de forma que acabaram criando versões diferentes das recolhidas dos camponeses.

De acordo com Mendes (2017), os irmãos Grimm alteraram as versões escritas, conforme as críticas e sugestões das pessoas, preocupando-se mais com a estética do que com a transcrição da cultura alemã. Assim, os contos foram se distanciando dos que eram contados na oralidade e foram sendo criadas versões próprias das histórias.

Na escrita dos irmãos Grimm e de Perrault, de acordo com Coelho (1987, p. 75), “predomina a atmosfera de leveza, bom humor ou alegria, que neutraliza os dramas ou medos existentes na raiz de todos os contos. Daí essa literatura entende-se tão bem com o espírito das crianças”.

Os contos de fadas, ao serem transcritos, passaram a ser eternizados em suas versões, sendo conhecidos por todo mundo. Apesar de inicialmente serem da tradição oral e para adultos, com o passar do tempo, começaram a ser adaptados, para que as crianças também tivessem acesso a eles.

Desse modo, os contos de Perrault, conforme Hillesheim e Guareschi (2006), mantiveram características que mais tarde foram mudadas, pois eram consideradas impróprias para crianças. Já os irmãos Grimm, conforme Hillesheim e Guareschi (2006), após a primeira publicação revisaram a obra e retiraram os traços rudes. Os

irmãos Grimm também resolveram mudar seu público-alvo, suavizando um pouco alguns elementos, pois “voltaram-se para as crianças, transformando seus contos em leitura para a hora de dormir” (Hillesheim; Guareschi, 2006, p. 113). Assim, podemos perceber que, apesar de não ser a intenção inicial, como os contos de fadas chamaram a atenção das crianças, os autores procuraram adaptá-los para que esses novos leitores pudessem ter contato com suas obras.

Conforme Theodoro (2012), os contos de fadas, desde que foram escritos, estão sempre sendo adaptados, pois “existe uma tradição de adaptação dos contos de fadas. Passam-se os anos, muda-se a ideologia dominante, alteram-se as relações sociais e, assim, essas mudanças ocorrem também com as histórias de fadas” (Theodoro, 2012, p. 25). Os contos de fadas continuam sendo adaptados ao longo dos anos de forma que muda conforme a ideologia dominante no momento. Então, os contos de fadas se mantêm relevantes em diferentes épocas e culturas.

Desse modo, “os chamados contos de fadas contemporâneos são adequações e adaptações daquelas histórias clássicas que foram difundidas ao longo dos anos” (Theodoro, 2012, p. 24). Os contos de fadas conhecidos nos dias de hoje são adaptações dos contos clássicos que muitas vezes ficaram conhecidos por conta de adaptações cinematográficas.

1.3.1 Um pouco da história de Branca de Neve e suas adaptações

Conforme Callari (2012), um dos contos de fadas mais conhecidos é o da personagem Branca de Neve. A história, escrita pelos irmãos Grimm (1989), apresenta uma menina que nasce exatamente como era o desejo de sua mãe, tendo o cabelo negro como a noite, pele branca como a neve e lábios vermelhos como o sangue. No entanto, a garotinha logo fica órfã de mãe, e seu pai resolve se casar novamente. A madrasta de Branca de Neve era uma mulher muito vaidosa, que possuía um espelho mágico. Ao descobrir, por seu espelho, que Branca de Neve era mais bonita do que ela, resolveu mandar matar a menina, mas, como o caçador não teve coragem de realizar o serviço, a menina fugiu pela floresta e encontrou uma pequena cabana. Os moradores do local, sete anões, deixaram que ela permanecesse com eles. Assim que descobriu que Branca de Neve estava viva, a madrasta elaborou um plano maquiavélico, em que se transformou em uma

velhinha, e ofereceu uma maçã à menina. Ao morder a fruta, a garota caiu em um sono profundo, sendo despertada por um beijo de um príncipe.

Como ponto de partida para nossa proposta de aplicação em sala de aula, utilizaremos o conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões*. Conforme Mendes (2017, p. 57), “a história de Branca de Neve esteve por muito tempo presente na tradição oral germânica, assim como diversas outras. Sua narrativa remete à Idade Média, época em que possivelmente surgiu o conto”. A história surgiu muito antes de sua escrita, pois fazia parte de uma tradição oral antiga.

A história da personagem Branca de Neve, segundo Callari (2012), ganhou sucesso com os irmãos Grimm, no entanto, ela é mais antiga, pois fazia parte da tradição oral europeia. De acordo com Mendes (2017, p. 57), “a história de Branca de Neve esteve por muito tempo presente na tradição oral germânica, assim como diversas outras. Sua narrativa remete à Idade Média, época em que possivelmente surgiu o conto”. Esse conto de fadas apresenta uma menina órfã de mãe, cuja madrasta, a rainha, queria ser a mulher mais bonita do mundo. Quando sua madrasta descobre que quem ocupa esse lugar é Branca de Neve, manda matá-la. Branca de Neve consegue escapar e encontra a cabana dos sete anões, que a abrigam. Ao descobrir que a enteada ainda está viva, a rainha vai ao seu encontro fantasiada de velhinha para enganar a menina e matá-la com uma maçã enfeitiçada. No entanto, não consegue tal feito, pois Branca de Neve é acordada por um príncipe que se apaixona por ela.

Conforme Callari (2012), a primeira versão de *Branca de Neve* ocorreu em 1634, com o título *Jovem Escrava*, e foi compilado da tradição oral dois séculos antes da versão mais conhecida, que é dos irmãos Grimm. Apesar de a versão do conto escrita pelos irmãos alemães ser a mais conhecida, já existiam versões que foram transcritas de tempos anteriores.

Conforme Callari (2012), os irmãos Grimm publicaram a primeira versão do conto em 1812, no livro denominado *Contos da criança e do lar*, que contava com diversos outros contos da tradição oral. Segundo o autor, os irmãos Grimm publicaram poucos livros, pois imaginavam que os únicos a terem acesso seriam estudiosos, mas a obra começou a ser comprada para ser lida para crianças. Souza (2019) observa que, em 1857, os irmãos Grimm produziram uma segunda versão do conto, mais suavizado, para ser destinado às crianças. Mendes (2017) aponta que a suavização feita pelos irmãos ocorreu principalmente na redefinição das figuras

maternas, paternas e de vilã; modificou-se a forma como a princesa despertou e colocou-se referência à religiosidade.

A primeira versão, por ser pensada para a compilação da cultura alemã, apresentava uma versão mais acadêmica da história. Ao perceber que estava atraindo a atenção do público, principalmente o infantil, resolveram suavizar a história, de forma que pudesse ser adequada a esse grupo.

Segundo Souza (2019), o conto *Branca de Neve* chegou ao Brasil em uma adaptação de Alberto Figueiredo Pimentel, no ano de 1894, como um dos textos presentes no livro *Contos da carochinha*, junto com outros contos de fadas infantis que já circulavam pela Europa.

Tatar (2004, p. 84) aponta que, “em seus detalhes, Branca de Neve pode variar imensamente de cultura para cultura, mas possui um núcleo estável e facilmente identificável no conflito entre mãe e filha”. Ainda segundo a autora, o conto apresenta as versões italiana, espanhola e alemã, todas com detalhes diferentes. Segundo Callari (2012), ainda existem as versões russa, escocesa e suíça. De acordo com Tatar (2004), é possível perceber que, em cada cultura, a história era adaptada conforme seus costumes, ainda na tradição oral; em decorrência disso, há pequenas diferenças entre elas, como o material do qual era feito o caixão de Branca de Neve, que, em algumas versões, era de ouro e, em outras, de cristal.

Conforme Callari (2012, p. 13), “Branca de Neve é uma história sobre vaidade, mas, acima de tudo, sobre o caro preço a ser pago por colocar suas paixões acima de todas as outras coisas”. Branca de Neve apresenta a supervalorização da vaidade e dos desejos humanos, castigando os personagens toda vez que são levados por essas atrações; por exemplo, na versão dos irmãos Grimm, a rainha, ao decidir ser a mais bonita, no final, acaba sendo condenada a dançar usando sapatos quentes.

Com o passar dos anos, o conto da Branca de Neve continuou a ser adaptado e modificado. Mendes (2017) observa que as adaptações de contos de fadas existem desde sempre, podendo ocorrer em diversos gêneros e suportes, inclusive no cinema. Conforme a autora, *Branca de Neve* é um dos contos mais retomados em adaptações cinematográficas, existindo inúmeras versões do conto, mas a adaptação da história não ocorreu apenas nas telas de cinema. Há diversas versões

escritas e ilustradas por todo o mundo, de versões infantis, adultas até aterrorizantes.

De acordo com Mendes (2017),

houve muitas modificações nas adaptações de 'Branca de Neve', principalmente se compararmos as versões mais recentes (do século XXI) com as mais tradicionais que se tornaram canônicas (Grimm no século XIX e Hand & Disney no início do século XX). A maior dessas mudanças se dá na representação do feminino – de Branca de Neve, mais especificamente (Mendes, 2017, p. 92).

Conforme as discussões sociais que foram ocorrendo, foram modificando a história de Branca de Neve, criando versões consideradas mais adequadas, mesmo não deixando de existir a original.

Uma das releituras do conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões* é o conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (Filho, 2013). Conforme Costa (2020), essa adaptação

apresenta uma proposta de ruptura com o imaginário ocidental acerca da imagem da princesa, uma vez que longe de apresentar essa personagem por meio de uma imagem que corresponde à sua representação na cultura europeia, traz uma princesa negra, que foge aos traços tradicionais internalizados para esse arquétipo no inconsciente coletivo brasileiro (Costa, 2020, p. 65).

Segundo as observações da autora, o conto *Pretinha de Neve e os sete gigantes* “é uma narrativa europeia ganhando ares africanos, pois no momento da seleção dos elementos que constituiriam a obra optou-se por selecionar personagens negras, deixando ausentes as personagens brancas” (Costa, 2020, p. 71).

Assim, podemos perceber que o conto *Pretinha de Neve e os sete gigantes* inseriu elementos da cultura africana, como o monte Kilimanjaro, as máscaras e as cores presentes nas ilustrações, modificando o conto europeu e o inserindo em um novo contexto. Percebemos, então, que a história se trata de uma paródia de *Branca de Neve e os sete anões*, porque, por exemplo, na história da *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, podemos verificar que o autor deu um tom engraçado, sem ridicularizar o texto-fonte, ao mostrar que Branca de Neve foge de seu algoz, a madrasta, que a procura com a intenção de matá-la. Já no caso de *Pretinha de*

Neve, os dois estavam procurando algo, Pretinha procurava atenção e carinho que encontrou na casa dos gigantes, mas sua família sentia falta dela, então o rei foi procurá-la para levá-la para casa; o doce não era uma forma de matá-la, como no caso de Branca de Neve, e sim de adormecê-la, caso não aceitasse a volta para seu lar. Outro momento que podemos usar como exemplo é quando os gigantes chegam à cabana e percebem que está bagunçada; ao contrário do que se imagina, a menina não se assusta com o tamanho deles, quebrando a expectativa do leitor e dizendo que não alcançava as coisas para arrumá-las.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Considerando o exposto na seção anterior, propomos uma unidade didática sobre intertextualidade implícita em conto de fadas, com enfoque no ensino do texto narrativo para o 2º ano do Ensino Fundamental. Para a análise, recorreremos a aportes teóricos que abordaram a intertextualidade, à leitura e à produção textual; desse modo, analisamos e refletimos sobre a intertextualidade no conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões*, e sua releitura, *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*. Após a análise e reflexão sobre os resultados obtidos, elaboramos uma unidade didática sobre a categoria intertextualidade nos contos selecionados, com enfoque na motivação para a produção escrita. Aplicamos a unidade didática em sala de aula para refletirmos sobre os resultados encontrados nas produções dos alunos.

Escolhemos contos de fadas como texto-fonte e a sua versão intertextual, pois, como os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental apresentam idade de 6 a 8 anos, segundo Bamberger (2006, p. 107), encontram-se na fase de leitura “dos contos de fadas’ (5-6 a 9 anos). Neste momento, a criança está suscetível à fantasia, apreciando personagens de contos de fadas e identificando-se com elas”. Essa identificação com os contos de fadas ocorre pela presença do maravilhoso e do mágico, que tanto os atrai. Os contos de fadas apresentam fantasias e aventuras, de forma que despertam o encantamento nas crianças. Desse modo, a fase de leitura dos contos de fadas possibilita que as crianças que estão no segundo ano do Ensino Fundamental tenham um maior estímulo para a apreciação do livro.

Esta pesquisa seguiu a abordagem qualitativo-interpretativista, com a utilização dos métodos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação. Inicialmente, procederemos à pesquisa bibliográfica, que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 128), é “concebida a partir de materiais já publicados”. Assim, realizamos uma análise sobre intertextualidade implícita a partir de uma identificação de gênero textual, a alfabetização e a produção textual em sala de aula, com base nas obras de autores selecionados, como: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Marcuschi (2008); *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*, de Koch (2015); *O texto e a construção dos sentidos*, de Koch (2008); *Estratégias de Leitura*, de Solé (1998); *Ler e compreender: os sentidos do texto*, de Koch e Elias (2008); *O que é leitura*, de Martins (2000); *Escrita e ensino*, de

Menegassi (2010), entre outros autores que abordam os temas da alfabetização, leitura, produção textual e intertextualidade.

Analizamos, inicialmente, as obras *Branca de Neve e os sete anões*, dos Irmãos Grimm, com tradução de Tatiana Belinky (2015); e *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, de Rubem Filho (2013), para percebermos como ocorre a intertextualidade implícita entre as obras.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, portanto, o pesquisador, por ser um sujeito ativo na sociedade, possui a capacidade de compreender de sua forma o que está sendo pesquisado. Em decorrência disso, procura interpretar o processo a partir de suas práticas sociais.

Com relação à pesquisa-ação, ocorreu a coleta da produção escrita de bilhetes e textos pelos alunos, devidamente conduzida em sala de aula, o que utilizamos como nossa base para a análise se conseguiram perceber a intertextualidade. A pesquisa-ação, segundo Esteban (2010, p. 167), tem como objetivo: “propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação”. Dessa forma, analisamos as informações, e refletimos sobre nossa mediação com alunos em período de alfabetização e, com isso, tivemos o objetivo de melhorar e transformar a prática em sala de aula.

A proposta de pesquisa foi interventiva, produzindo conhecimento por meio da realização de uma ação com um grupo de pessoas. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal situada em um município da região Oeste do Paraná. A aplicação ocorreu entre os dias 2 e 18 de outubro de 2023. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 8 anos. Ressaltamos que, como se trata de uma pesquisa envolvendo seres humanos, a proposta pedagógica investigativa passou pelo Comitê de Ética da Unioeste e foi avaliada e aprovada, conforme parecer número 6.161.022, de 2023, atendendo às exigências da Resolução CNS 466/2012.

Para que a pesquisa fosse desenvolvida, procedemos à aplicação de proposta de unidade didática em sala de aula. Conforme Silva e Melo (2018, p. 88), “a aplicação não tem um estatuto menor para o fazer científico; é, antes, uma necessidade, que serve para alimentar e consolidar a própria teoria e que gera, por sua vez, um campo de saberes específicos”. Então, podemos concluir que a

aplicação pode contribuir na construção e ampliação do conhecimento, ao perceber como os conhecimentos teóricos podem ser aplicados em sala de aula, não ficando apenas no papel lido. No Quadro 2, podemos visualizar os encaminhamentos realizados durante a aplicação, os quais estarão mais explanados na próxima seção.

Quadro 2 – Passos dos encaminhamentos aplicados

Encaminhamentos desenvolvidos	Objetivo	Tempo aproximado
Apresentação e leitura do livro <i>Branca de Neve e os sete anões</i> , dos Irmãos Grimm, com tradução de Tatiana Belinky (2015).	Apresentar o conto de fadas, que é o ponto de partida para o trabalho com a intertextualidade.	1 hora
Divisão da turma para que montem um cartaz sobre o conto trabalhado, bem como a apresentação voluntária dos cartazes.	Relembrar a história contada, organizar as ideias e relatar aos colegas.	40 minutos
Apresentação e leitura da obra <i>Pretinha de Neve e os Sete Gigantes</i> , de Rubem Filho (2013).	Apresentar a releitura da história da Branca de Neve para trabalhar com a intertextualidade.	30 minutos
Atividades de rotação por estações: pareamento de trechos das histórias e observação das capas dos livros; jogo da memória; e jogo de tabuleiro.	Perceber casos de intertextualidade implícita (alusão, paródia).	2 horas e 30 minutos, sendo a explicação e 45 minutos em cada estação
Produção de um bilhete para a Branca de Neve, para que contem a ela sobre as semelhanças que encontraram entre as histórias.	Perceber se compreenderam a intertextualidade implícita (paródia).	1 hora
Troca de bilhetes para análise da intertextualidade.		30 minutos
Produção de sua própria versão do conto <i>Branca de Neve e os sete anões</i> , escolhendo o local em que se passa a história, os personagens e suas atitudes.		2 aulas de 50 minutos
Confecção de fantoches de palito, com os personagens que criaram.	Socializar com os colegas, e em casa com os pais, a sua produção.	50 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Dessa forma, acreditamos que a pesquisa qualitativa bibliográfica, no viés da metodologia da pesquisa-ação, pode contribuir para um processo reflexivo sobre as práticas pedagógicas existentes no ambiente escolar com intertextualidade durante o período de alfabetização, em escola pública. Isso porque, além de observarmos e refletirmos sobre a intertextualidade implícita entre os livros literários infantis trabalhados e a produção textual do aluno como autor, também observaremos

criticamente nossa atuação como professor alfabetizador, na busca de elencarmos, posteriormente, práticas pedagógicas que proporcionaram maior produtividade no processo de apropriação dos conteúdos trabalhados e as possíveis fragilidades existentes. Buscamos, assim, contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem de modo qualitativo.

2.1 DIÁRIO DE CAMPO: APLICAÇÃO DA PROPOSTA EM SALA DE AULA

A aplicação da proposta ocorreu em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais de uma escola municipal da cidade de Cascavel-PR, na qual a pesquisadora atua há 9 anos. A escola é pequena, conforme o Projeto Político-Pedagógico (Escola Municipal Maria Fanny Quessada de Araújo, 2023), conta com aproximadamente 300 alunos matriculados, distribuídos no período matutino e vespertino em turmas de Infantil IV, Infantil V, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela aplicação em uma turma de 2º ano, composta por 24 alunos, sendo estes 21 meninos e 3 meninas, com idades entre 6 e 8 anos. A turma em questão é de regência da professora-pesquisadora. Trata-se de uma turma muito comunicativa, participativa, compreensiva e acolhedora, fazendo sempre o possível para incluir os alunos e ajudá-los nas atividades.

Desde o ano de 2022, a escola realiza um projeto de leitura, que se desenvolve da seguinte maneira: no início da aula, todas as turmas, do Infantil ao 5º ano, realizam 15 minutos de leitura, que são realizadas dentro ou fora da sala de aula. Cada sala possui uma caixa com materiais de leitura trocada frequentemente pelo monitor da biblioteca, com livros adequados para o nível de leitura e idade das crianças. Como os livros possuem poucas páginas, os alunos do segundo ano conseguem realizar a leitura de um ou dois livros durante esse período.

Passamos a relatar como foi a aplicação da unidade didática na turma escolhida. Para uma melhor compreensão do relato, recomendamos que leiam a proposta de unidade didática que se encontra no Apêndice A.

Primeiro dia: Branca de Neve e os sete anões

Logo no início da aula, explicamos aos alunos que a professora contaria uma história, mas para isso eles precisavam adivinhar qual seria a história, com base em imagens relacionadas a ela, que inicialmente foram apresentadas. Essa atividade tinha como objetivo realizar uma diagnose inicial do conhecimento dos alunos. Por meio das imagens, tentamos criar hipóteses que aproximavam as crianças da noção de intertextualidade.

Apresentamos as imagens na seguinte ordem (vide Figuras 3 até 7): castelo, coroa, espelho, cabana e maçã. As crianças analisavam e, em seguida, compartilhavam suas ideias sobre qual história poderia estar relacionada a esses elementos. Registramos no quadro todos os títulos ou possibilidades citadas por eles. A ordem das imagens foi escolhida conforme aparecem na narrativa e de acordo com elementos que traçam o enredo da história.

A literatura imagética tem um grande papel no pequeno leitor, pois exerce fascínio e encantamento. Segundo Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 91), “as imagens tendem a oferecer ao leitor uma gama de significados muito maior que a oferecida pelo texto verbal, mas isso não significa que sejam lidos e compreendidos da mesma forma”, assim, a leitura do texto verbal, a imagética pode ter uma variada interpretação de sentido, sendo de acordo com a bagagem social do leitor. Além de trazer o encantamento, as imagens e as cores presentes nos livros dão à criança a sensação de independência, pois ela não precisa do adulto para que entenda a história. Observemos as figuras:

Figura 3 – Castelo



Fonte: Freepik (s.d.)

O castelo foi escolhido por representar a moradia da família real que compunha os personagens principais da história. A Figura 3 foi selecionada por ser uma imagem real de castelo, bem como por apresentar detalhes, como as ameias e as altas muralhas que ajudavam na defesa.

Figura 4 – Coroa



Fonte: Freepik (s.d.)

A coroa foi escolhida e representada pela Figura 4, com o objetivo de retratar o poder e a autoridade da família da Branca de Neve.

Figura 5 – Espelho



Fonte: Freepik. (s.d.)

O espelho foi escolhido por representar o objeto mágico utilizado pela rainha má. Ele se torna um objeto muito importante no decorrer da narrativa, pois “o narcisismo da madrasta é demonstrado pela sua busca de confirmação quanto à beleza no espelho mágico” (Bettelheim, 2002, p. 217). O espelho é utilizado como

forma de admirar a beleza exterior e, como a rainha desejava ser a mais bela, estava sempre observando seu reflexo.

Figura 6 – Cabana



Fonte: Freepik (s.d.)

A Figura 6, cabana dos anões, foi escolhida por representar uma casinha com vegetação em torno dela, conforme a cabana dos anões na história. A cabana representa o abrigo e proteção que a Branca de Neve recebeu ao ficar perdida na floresta, depois de sua madrasta mandar o caçador executá-la.

Figura 7 – Maçã



Fonte: Freepik (s.d.)

A Figura 7 representa a maçã, alimento enfeitiçado, entregue para Branca de Neve por sua madrasta. Ao aceitar a fruta envenenada, a menina acaba caindo em um sono profundo, confundido com a morte por seus companheiros anões.

O Quadro 3, exibido a seguir, apresenta as possibilidades de histórias que os alunos apresentaram, relacionando com cada imagem apresentada. Perguntamos aos alunos qual ou quais histórias estariam relacionadas às imagens e, conforme eles foram falando, fomos registrando no quadro, neste primeiro momento sem questionamentos sobre a ligação com as imagens.

Quadro 3 – Possibilidades apresentadas pelos alunos

Imagem	Percepções intertextuais dos alunos/História
Castelo	Rapunzel; A Bela e a Fera; Cinderela; Rei e Rainha; Tiana; A princesa e a ervilha; João e o pé de feijão; A princesa e o Sapo; Valente; Malévola – A Bela Adormecida; Frozen; Branca de Neve; O Pequeno Polegar; O reizinho mandão.
Coroa	Rapunzel; A Bela e a Fera; Cinderela; Rei e Rainha; A princesa e a ervilha; A princesa e o Sapo; Malévola – A Bela Adormecida; Frozen; Branca de Neve; O reizinho mandão.
Espelho	Branca de Neve.
Cabana	A Bela e a Fera; Branca de Neve; Chapeuzinho Vermelho; João e Maria.
Maçã	Branca de Neve.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Pudemos perceber a participação ativa dos alunos durante a atividade, como evidenciado no diálogo a seguir dos palpites dos alunos sobre qual história a ser trabalhada ao mostrar a imagem do espelho:

Vários alunos: Espelho, espelho meu!
Aluno C: Rainha má!

Aluno E: Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?

Professora: Mas esse trecho é de qual história?

Aluno C: É da rainha má.

Professora: Mas quem lembra qual o nome da história?

Alunos C e E: Branca de Neve e os sete anões!

Os alunos interagiam entre si e conosco, expressando suas opiniões sobre as escolhas e defendendo-as quando algum colega contrariava. Esse constante diálogo destacou o engajamento dos alunos, enriquecendo a atividade com diferentes perspectivas e interpretações. Essa dinâmica de interação promoveu um ambiente colaborativo e participativo em sala de aula. Como a pesquisa passou pelo comitê de ética, os nomes dos alunos não foram mencionados e optamos por utilizar a ordem alfabética para diferenciá-los.

Durante o ano letivo, utilizamos, em suas aulas, livros de literatura infantil, seja como base para uma sequência didática, seja para leitura deleite. Desse modo, muitas histórias citadas pelos alunos foram trabalhadas ao longo do ano. Percebemos que, em alguns momentos, além de relacionar a história com a imagem apresentada, os alunos também apontaram algumas relações que perceberam entre as histórias, como evidenciado no diálogo a seguir:

Aluna G: A princesa e o sapo.

Aluna H: Ninguém beija o sapo!

Aluna D: Verdade, porque ele é o reizinho mandão.

A história da *Princesa e o sapo*, dos Irmãos Grimm, originalmente publicada como *O príncipe sapo*, conta sobre uma princesa que deixa sua bola cair em um lago. Como não consegue pegá-la, começa a chorar. Um sapo, que por ali estava, diz que lhe entregaria o objeto, desde que ela lhe desse um beijo. No entanto, ao pegar a bola, a menina não cumpriu o combinado, e o sapo ficou cobrando até que ela lhe deu um beijo, transformando-o em um príncipe, pois havia sido enfeitiçado para permanecer como anfíbio até receber um beijo de uma donzela.

A outra história, citada por eles, é a do livro *O reizinho mandão* (2018), de Ruth Rocha, que apresenta um menino que se tornou rei, mas era muito mandão. Ele não gostava de ser interrompido por ninguém, e, de tanto ele mandar as pessoas ficarem quietas, todos do reino deixaram de falar. Ele gostou no início, mas depois achou tudo muito silencioso e acabou procurando uma forma de as pessoas

falarem novamente. Ele conseguiu, mas ficou muito irritado com a barulheira e desapareceu. No final da história, é apontado pelo narrador que ninguém sabe o que aconteceu com o reizinho, mas muitos dizem que

O reizinho virou sapo e anda por aí pulando, coaxando e esperando que alguma princesa dê um beijo nele e ele vire rei de novo. Por isso, se você é uma princesa, vê lá, hein! Não vá beijar nenhum sapo por aí... Porque reizinhos mandões podem aparecer em qualquer lugar! (Rocha, 2018, p. 37).

Percebemos que os alunos estabeleceram uma relação intertextual entre as duas histórias, e destacaram o elemento do beijo em um sapo como um ponto em comum que quebraria o feitiço e transformaria o personagem novamente em um príncipe. Especialmente, no caso do livro *O reizinho mandão*, essa transformação não seria vantajosa, uma vez que o personagem excedia os limites de seu poder. Essa percepção mostra como os alunos analisavam e comparavam narrativas com as quais já tiveram contato, percebendo semelhanças e contrastes entre diferentes contextos e personagens.

Notamos, em outro momento, que as crianças perceberam a intertextualidade quando citaram o filme *Malévola* (2014) e o relacionaram com a obra que lhe deu origem, *A bela adormecida*, como demonstra o diálogo a seguir:

Aluna D: Já sei, *Malévola*!
 Aluno E: *Malévola* é um filme, não uma história!
 Aluna D: Eu não lembro o nome da história.
 Aluno F: Eu lembro, é da *A Bela adormecida*.

Muitas vezes, notamos que alguns tinham dificuldades em lembrar o nome da história, mas lembravam algum personagem ou trecho e os colegas ajudavam. Isso ilustra a capacidade dos alunos de fazer conexões entre diferentes formas de narrativas, como filmes e livros, evidenciando uma compreensão mais ampla e interligada de diferentes fontes.

Quando todas as imagens e possibilidades foram apresentadas, os alunos foram instigados a analisar qual história, dentre as possibilidades apresentadas, possuía ligações com todas as imagens apresentadas. Também foi explicado que precisávamos eliminar as histórias que possuíam relação apenas com algumas imagens, e, para isso, os alunos foram encorajados a expor suas opiniões sobre o

motivo de excluir ou não determinada história, como podemos perceber nas seguintes falas:

Professora: Será que a história da *Princesa e da ervilha* tem relação com todas as imagens?

Aluno A: Qual é a história da *Princesa e da ervilha*?

Aluno B: Eu também não lembro.

Professora: Quem falou o nome da história da *Princesa e a ervilha* poderia contar para os colegas como é a história?

Aluno C: Tem um rei que achou uma rainha que estava na chuva e convidou ela para dormir no castelo dele, então ele colocou uma ervilha para descobrir se ela era rainha de verdade.

Professora: Isso mesmo, obrigada C. E agora? *Princesa e a ervilha* tem castelo, coroa, espelho, cabana e maçã?

Aluno C: Tem castelo e coroa, mas não tem maçã, porque tem é uma ervilha.

Aluno B: Então dá para riscar né professora?

Professora: Todos concordam que essa podemos riscar?

Alunos: Sim.

Quando restou apenas o nome da história a ser trabalhada, retomamos a pergunta para verificar se todas as imagens teriam ligações com a história. Uma vez confirmado pelos alunos, apresentamos o livro. Podemos observar no seguinte diálogo:

Professora: Poderia ser a história da Branca de Neve?

Aluna D: Sim, tem castelo do pai dela que é rei e usa coroa.

Aluno E: A rainha má tem um espelho que ela fica perguntando se ela é mais bonita.

Aluno F: Os sete anões acharam a Branca de Neve na cabana!

Aluna G: E tem a maçã envenenada que a bruxa deu para a Branca de Neve.

Aluna H: É isso prof. Só pode ser a história da Branca de Neve!

Apresentamos o livro *Branca de Neve e os sete anões* (2015), de Tatiane Belinky, e confirmamos com as crianças qual era o nome da história, mostrando a capa e conversando sobre detalhes que conseguiam perceber nela. Os alunos apontaram a menina espiando a cabana, os objetos pela casa, como a cadeira perto da porta, os sete anões e os sete guarda-chuvas. Conversaram sobre a função desses objetos e criaram hipóteses sobre a história. Foi explicado que a história foi escrita há muito tempo pelos irmãos Grimm, esta versão em específica foi adaptada por Tatiana Belinky, e ilustrada pelo espanhol Agustí Asensio.

Um ponto negativo foi a indisponibilidade de um livro com a história para cada aluno durante a leitura da professora, de forma que, apesar de ter sido também projetado na televisão que há na sala de aula, não foi muito visível para todos os alunos. Como havia apenas dois retroprojetores na escola, um estava fixado na sala de informática e o outro estava sendo utilizado por outra professora. Optamos por projetar na televisão, mesmo sendo em um tamanho bem menor, desse modo, colocamos os alunos o mais próximo possível da televisão para que visualisassem melhor. Após a leitura realizada pela professora, o livro foi disponibilizado durante toda a semana para que os alunos folheassem e o lessem nos momentos de leitura. Para que tivessem o acesso em casa e em outros momentos, foi montado um material com a história adaptada e com as ilustrações dos alunos, como podemos observar na Figura 8:

Figura 8 – Adaptação do livro *Branca de Neve e os sete anões* para os alunos

Branca de Neve e os sete anões.

Adaptado por Gessika Karyne Saraiva Oliveira
Ilustrado pelos alunos do 2º ano



Pouco tempo depois, a rainha acabou falecendo, e o rei se casou novamente com uma mulher muito vaidosa que amava se olhar em seu espelho mágico. Enquanto se olhava, perguntava:

- Espelho sábio, espelho meu, existe no reino mulher mais bela do que eu?
- O espelho sempre respondia:
- Majestade, és tu a maior beldade!

O tempo passou, e um dia, quando a rainha fez sua pergunta ao espelho, ele deu uma resposta diferente do que ela esperava:

- Tu és bela, majestade, mas Branca de Neve é a maior beldade.



Dentro da casa tudo era muito pequeno e multiplicado por sete. Encontrou comida e como estava com muita fome, Branca de Neve sentou e provou um pouco de cada pratinho, assim não prejudicaria ninguém. Depois, experimentou cada uma das sete caminhas e acabou adormecendo.

Quando os anões retornaram da mina em que trabalhavam, perceberam algo diferente na casa. Ao verem a menina dormindo em uma das caminhas. Ficaram admirados com a beleza dela e acabaram acordando a princesa. Os anões cuidaram dela, e Branca de Neve prometeu cuidar deles como uma irmã mais nova.



Branca de Neve confiou na velhinha e mordeu a maçã. Uma mordida foi suficiente para que caísse aparentemente morta. Assim que a viu cair bruxa sumiu com uma estrondosa gargalhada.

Como ela parecia morta, mas era muito bonita os anões a colocaram em um caixão de cristal.

Um príncipe a encontrou, se apaixonou e pediu para levá-la. Os anões concordaram e se dispuseram a ajudar o príncipe a levar a princesa até seu palácio. No entanto, ao carregar o caixão, um dos anões tropeçou, fazendo com que a maçã que estava entalada na garganta de Branca de Neve saísse, e a menina acordar de seu sono profundo.



Era uma vez uma rainha que, ao bordar perto da janela enquanto a neve caía, picou o dedo e ao observar o sangue pingando pensou que ela queria que sua filha tivesse a pele branca como a neve, cabelos negros como a janela e lábios vermelhos como uma gota de sangue.

A princesa, chamada Branca de Neve, nasceu exatamente como a rainha desejava.



A rainha, que era uma bruxa disfarçada, ficou tão furiosa que chamou um caçador para matar a princesa e trazer seu coração como prova. O caçador não teve coragem de matar Branca de Neve, contou para a menina o plano da rainha e deixou que ela fugisse para nunca mais voltar ao castelo.

Branca de Neve correu sem rumo pela floresta, enquanto o caçador pegou o coração de um veado para levar como prova para a rainha. A menina correu o dia inteiro e, somente ao cair da noite, encontrou uma pequena casa. Como a porta não estava trancada, ela entrou.



Tempos depois, a rainha, feliz com a suposta morte da princesa, voltou a perguntar ao espelho:

- Espelho sábio, espelho meu, existe no reino mulher mais bela do que eu?
- Ouve minha voz, majestade, és bela, mas na realidade, vivendo com os sete anões, Branca de Neve ainda é a maior beldade – respondeu o espelho.

A rainha ficou roxa de raiva.

- Aquele caçador me enganou, mas essa menina não me escapa! Eu mesma vou acabar com ela!

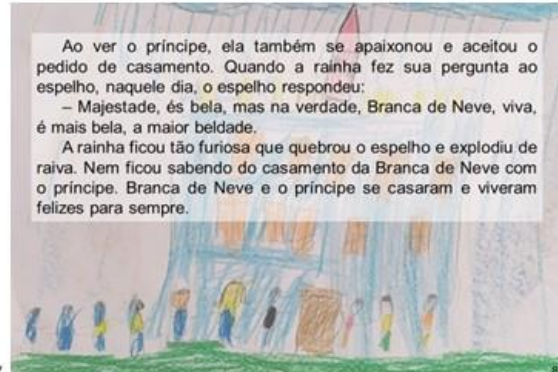
Então, ela se transformou em uma velhinha, encheu uma cesta com maçãs e foi direto para a casa dos anões. Bateu na porta, e quando Branca de Neve apareceu, ela ofereceu a maçã mais bonita de todas, que estava enfeitiçada.



Ao ver o príncipe, ela também se apaixonou e aceitou o pedido de casamento. Quando a rainha fez sua pergunta ao espelho, naquele dia, o espelho respondeu:

- Majestade, és bela, mas na verdade, Branca de Neve, viva, é mais bela, a maior beldade.

A rainha ficou tão furiosa que quebrou o espelho e explodiu de raiva. Nem ficou sabendo do casamento da Branca de Neve com o príncipe. Branca de Neve e o príncipe se casaram e viveram felizes para sempre.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com ilustrações dos alunos participantes da pesquisa

Durante a nossa leitura, em voz alta, ocorreram alguns momentos de interação com os alunos, por exemplo, quando perceberam que a Branca de Neve estava em uma cabana com vários anões:

Aluno I: Era ela sozinha no meio dos anões?

Professora: Isso mesmo.

Aluno J: Nossa! Está parecendo nossa sala, com um monte de meninos e só três meninas.

Percebemos que, neste momento, relacionaram a história com a realidade da turma, ou seja, havia mais meninos do que meninas.

Outro momento de interação com a história foi o da entrega da maçã para a Branca de Neve:

Professora: Vocês acham que a Branca de Neve fez certo em aceitar algo para comer de alguém que ela nem conhecia?

Aluna G: Mas ela conhecia.

Professora: Por que G. você acha que ela conhecia?

Aluna G: Ué, era a madrasta dela.

Aluno J: Mas ela não sabia que era a madrasta, ela estava disfarçada, lembra?

Aluno E: Ela estava vestida de velhinha.

Aluno L: Não pode aceitar coisas de estranho nem falar com estranhos.

Alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade para perceber que a rainha má estava disfarçada, de forma que a Branca de Neve não tinha ideia de que a conhecia, e por isso a recebeu e aceitou a maçã. Com auxílio dos colegas, esses alunos compreenderam que, do modo como a madrasta estava vestida, e que provavelmente parecia uma boa senhora, a menina não desconfiou do perigo que corria. Nesse momento, muitos argumentaram sobre o perigo de conversar ou aceitar algo de estranhos, pois, da mesma forma que aconteceu com a Branca de Neve, as pessoas também correm perigo no mundo real. Essa discussão mostrou a importância do tema da segurança pessoal e ajudou os alunos a fazerem conexões entre a história e situações da vida real.

Quando a professora lia sobre a aparição do príncipe, alguns alunos ficaram chocados tanto com a reação dele quanto com a reação dos anões, resultando na seguinte conversa:

Aluno L: O que, profe?

Professora: Ele queria levar o caixão Branca de Neve para o castelo dele. O que vocês acharam disso?

Vários alunos: Super estranho!

Professora: Por quê?

Aluna H: Imagina se eu fosse ela e tivesse deitada no caixão eu ia levantar na hora e dizer que não! Já não bastava os sete anões me vigiando, agora o príncipe também! Eu ressuscitava na hora.

Aluno L: Acho que ele não estava muito bem da cabeça profe, porque ele queria levar a menina morta!

Aluno M: Os anões não deveriam deixar ele levar ela não!

No final da conversa, muitos consideraram errada a reação dos personagens, pois a menina estava desacordada e não deveria ser entregue para pessoas estranhas. Essa discussão revelou a sensibilidade dos alunos em relação às ações dos personagens na história e sobre a segurança pessoal da menina.

Depois desse momento, conversamos com os alunos sobre alguns detalhes da história, por exemplo, quem é o pai da Branca de Neve, qual era o objeto encantado da rainha e sua serventia, por que a rainha não gostava da Branca de Neve, o que a rainha perguntava para o espelho, o que o espelho respondeu para a rainha, se aceitariam o alimento de uma estranha, se a ideia de a menina viver em uma casa com sete desconhecidos foi boa, e o que acharam da ideia que o príncipe teve de levar a Branca de Neve para seu castelo para vê-la dormindo sempre que quisesse. Todos os alunos participaram da discussão, mostrando-se muito animados para defender seus pontos de vista.

A turma foi dividida em grupos de quatro alunos, e foi proposta a produção de um cartaz com as partes da história de que mais gostaram. Foram disponibilizadas cartolinas de cores diferentes, material de recorte e pintura. Após a finalização dos cartazes, as crianças apresentaram aos colegas suas produções e, com o auxílio da professora, colaram as cartolinas no pátio da escola.

A elaboração do cartaz de um livro lido pelas crianças possibilita aos alunos reviverem e explorarem a história com que tiveram contato. A produção de cartaz também possibilita que os alunos propaguem a obra de forma que outras pessoas queiram lê-la. Segundo Campos e Bezerra (1988),

do ponto de vista do incentivo à leitura, acreditamos que certas explorações são interessantes, visando a associar o livro, a leitura, a outras atividades agradáveis; ou fazer perdurar no desenho, nas dramatizações, etc. o encanto da obra. Enquanto desenha, por exemplo, a criança pode ir revivendo a história. E mais: o desenho

feito a partir de uma leitura, sendo exposto, funciona como um cartaz de divulgação daquela obra, servindo como indicação para outros prováveis leitores (Campos; Bezerra, 1988, p. 80).

Considerando isso, a produção do cartaz em sala de aula, além de reviver a história do livro, levará os alunos a também atraírem novos leitores para o contato com a obra, pois, ao expor o cartaz para as demais pessoas que convivem na escola, isso aguça a curiosidade sobre o tema e a obra apresentada. A produção do cartaz também exercita com as crianças a criatividade e o trabalho em equipe.

Na Figura 9, podemos observar os cartazes produzidos pelos alunos. Observamos que, em todos os cartazes, está escrito “Branca de Neve e os sete anões”.

Figura 9 – Cartazes produzidos pelos alunos



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

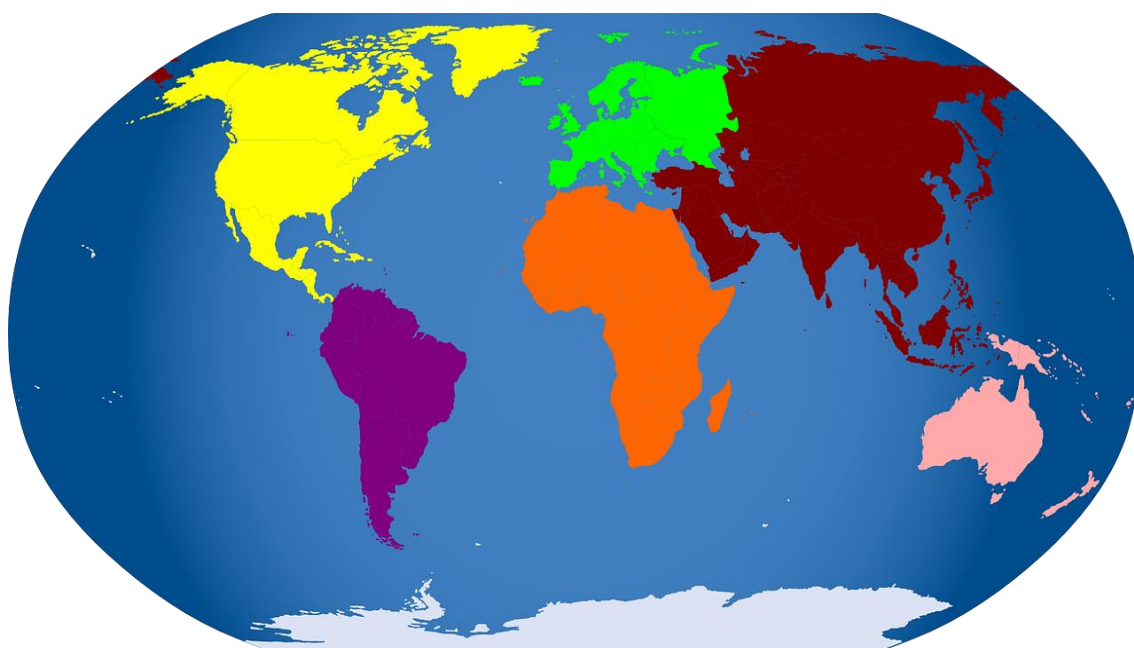
A escola em que a pesquisa foi realizada não possui corredores, de forma que as salas circundam o pátio onde ocorre o recreio. Dessa maneira, todos os

alunos da escola puderam ter contato com os cartazes. Muitas vezes, era possível observar os alunos, principalmente os mais novos, contemplando as produções.

Segundo dia: Pretinha De Neve e os sete gigantes

No dia seguinte, iniciamos a aula com a apresentação da imagem do mapa-múndi, representado na Figura 10. Utilizamos a televisão e questionamos sobre como os alunos acham que é a vida em outros lugares. Durante o ano letivo, foram abordados diferentes costumes e tradições. Todos concordaram com o fato de que, nos outros lugares do mundo, as pessoas vivem de forma diferente.

Figura 10 – Mapa-múndi



Fonte: Pixabay (s.d.)

Ainda utilizando o mapa-múndi, questionamos o local que representa o país em que moramos e quais outros lugares de que já ouviram falar. Pedimos para mostrarem a localização. Assim que a discussão terminou, apresentamos a localização do continente africano e perguntamos o que sabem sobre ele. A primeira coisa que disseram foi sobre a lembrança de termos trabalhado anteriormente a história da *Chapeuzinho e o leão faminto* (2019), de Alex T. Smith, e começaram a narrar trechos da história de que ainda lembravam.

Explicamos que África é um continente com muitos países e sua cultura é muito rica. Apresentamos uma imagem (Figura 11) relacionada com esse continente e questionamos sobre o que chamou a atenção deles. Eles apontaram as cores, que

acharam chamativas, as roupas diferentes das que usamos e o jarro na cabeça. Conversamos sobre as cerâmicas, máscaras e outros pontos observados. Essa abordagem proporcionou uma conexão entre o conhecimento prévio dos alunos e a discussão sobre a diversidade cultural presente na África, local em que se passa a história a ser trabalhada.

Figura 11 – Mulheres africanas



Fonte: Pixabay (s.d.)

Apresentamos, então, a capa do livro *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (2013), de Rubem Filho, e conversamos sobre as cores presentes, as ilustrações e o título. Questionamos os alunos sobre o tema da história, se o título e as ilustrações lembram algo para eles. Logo relacionaram com a história da *Branca de Neve e os sete anões*. Apresentamos o autor, e os alunos ficaram muito felizes ao descobrirem que o autor é brasileiro. Instigamos os alunos a criarem hipóteses, baseadas na intertextualidade (para os alunos usamos “o que lembra algo”), sobre o livro que será lido de acordo com as imagens, questionando o que achavam que a menina estava espiando, se ela estava com medo, de quem seria a casa, o que achavam que ela estava fazendo naquele lugar.

Da mesma forma que ocorreu com a leitura do livro *Branca de Neve e os sete anões*, não havia livros da *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (2013), de Rubem Filho, para todos os alunos. Desse modo, produzimos um material com a história adaptada dos contos trabalhados, utilizando como ilustração os desenhos elaborados pelas crianças durante as atividades. Isso proporcionou que pudessem ter contato com as histórias e realizassem sua leitura em outros momentos. Como podemos observar na Figura 12.

Figura 12 – Adaptação do livro *Pretinha de Neve e os sete gigantes* para os alunos

Pretinha de Neve e os sete gigantes

Adaptado por Gessika Karyne Saraiva Oliveira
Ilustrado pelos alunos do 2º ano



1

Sem ter com quem brincar, resolveu conversar com o tacho de cobre utilizado por sua mãe para preparar os doces.

– Tacho de cobre, tacho de cobre, existe alguma menina mais solitária do que eu?

Para sua surpresa, o tacho respondeu:

– Não fique triste, é assim mesmo. Os adultos têm cada vez menos tempo para as crianças.

– Ué, não sabia que tachos falavam.

– Espelhos também não falam. Isso é um conto de fadas.

– Ah, é. Tacho de cobre, eu queria saber como era o mundo lá embaixo. Aqui sou muito sozinha, e o castelo é muito gelado.

– Ih, Pretinha, acho que não vai ser uma boa ideia. Seus pais não vão querer levá-la.

– Mas eu resolvi! Vou assim mesmo!



3

Depois, sentiu sono e subiu em uma das camas, deitou-se no travesseiro e dormiu.

Os gigantes ficaram surpresos com a menina, ainda mais por ela ser bem menor que eles. Pretinha explicou que havia vindo do castelo na montanha, pois desde muito pequena queria conhecer como era ali embaixo.

Os gigantes se apresentaram como Mestre, Dunga, Soneca, Atchim, Feliz, Zangado e Dengoso, disseram que eram irmãos e trabalhavam ali perto em uma mina.

Pretinha e os gigantes se tornaram bons amigos e começaram a passar muito tempo juntos pela floresta.



5

Ao descer, percebeu o clima agradável e pensou em voltar mais vezes com sua família, além de se tornar uma pessoa mais legal e atenciosa.

O rei encontrou uma enorme cabana e escutou um canto desafinado vindo de lá. Era Pretinha que cantava, ele bateu na porta, mas quando foi pegar o doce encantado, ele havia derretido por causa do calor.

Por isso, ele falou com sua voz de trovão:

– Ih, derreteu.

Fazendo com que Pretinha logo percebesse que se tratava de seu padraсто, que logo disse que estavam com saudades e a queriam de volta. Pretinha percebeu que ele estava sendo sincero e que também sentia saudades de sua mãe.



7

Era uma vez uma menina chamada Pretinha de Neve que vivia em um castelo frio nas montanhas da África. Seu padraсто, o rei, era mandão, tinha voz de trovão e adorava doces, enquanto sua mãe, a rainha, era ocupada na cozinha.

O rei nunca tinha paciência com Pretinha, e sua mãe, sempre ocupada preparando doces para o marido, não conseguia dedicar tempo à filha.

Com a falta de atenção e o frio do castelo Pretinha vivia sempre triste.

Como que a cozinha era um local mais quentinho no imenso castelo, Pretinha gostava de passar o dia por lá, ficando próxima de sua mãe.



2

Com um capuz vermelho, doces e coragem, saiu de fininho. Andou por um bom tempo, encantada com tudo o que via. Ao sentir calor, tirou o capuz e, com fome, parou para comer seus doces, mas percebeu que haviam derretido.

Ao procurar algo para comer acabou encontrando uma casa gigante e, ao entrar, percebeu que tudo era extremamente grande e multiplicado por sete. Ela sentiu que havia encolhido como a menina da outra história. Encontrou a cozinha e uma enorme panela com um mingau muito cheiroso. Serviu-se em um dos pratos e comeu até ficar satisfeita.



4

No castelo, a mãe e o padraсто de Pretinha estavam muito tristes com seu sumiço. Enquanto preparava seus doces, a mãe disse para seu reflexo no tacho:

– Tacho de cobre, tacho de cobre, existe uma mãe mais preocupada do que eu?

– Eu disse que ia dar problema descer a montanha! – Disse o tacho.

– O tacho de cobre falou!

– Sim, isso é um conto de fadas!

– Ah, é. Mas me diga para onde a Pretinha foi?

– Ela só disse que queria saber como era o mundo lá embaixo, pois aqui era muito frio e se sentia muito sozinha.

– Vou falar com meu marido. Ele vai saber como trazê-la de volta!

O rei, ao saber que a menina havia saído sem sua autorização, ficou muito bravo e resolveu buscá-la pessoalmente. Para isso, ele se vestiu como mendigo e preparou uma cesta de doces, sendo um deles encantado para fazer a menina dormir e conseguir levá-la de volta.



6

Nesse momento, chegaram os gigantes, que se assustaram ao ver um homem perto da menina. Já foram logo se aproximando e deixando o rei com medo. Só se acalmaram quando Pretinha explicou que era seu padraсто e que ele tinha ido buscá-la. Os gigantes então incentivaram-na a voltar para sua família.

Um dos gigantes deu a ideia de construírem um castelo próximo deles, assim Pretinha sempre teria companhia e estaria com sua família. O rei concordou, pois o castelo era realmente muito gelado.

Assim, o castelo foi construído, o padraсто e a mãe começaram a passar mais tempo com Pretinha e ela tornou-se uma menina mais feliz e carinhosa.



8

Os gigantes se tornaram bons vizinhos, e aos domingos todos se reuniam para almoçar juntos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com ilustrações dos alunos participantes da pesquisa

A leitura foi realizada em voz alta pelo professor e simultaneamente exibido na televisão. Nesse momento, houve um foco nas obras especificamente trabalhadas, *Branca de Neve e os sete anões* e *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, mas durante a leitura, as crianças começaram a fazer ligações entre outras histórias trabalhadas anteriormente em sala de aula.

Aluna G: Lembra do João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e Alice no país das maravilhas. E até a Cachinhos Dourados!

Desse modo, percebemos que as crianças começaram a estabelecer intertextualidade a partir da história com suas leituras anteriores, ou seja, já começaram a perceber a intertextualidade entre vários textos que já foram apresentados durante o ano. Questionamos os alunos se as hipóteses levantadas durante a antecipação da leitura foram ou não confirmadas, para que, assim, pudessem socializar com os colegas quais eram suas expectativas e suas conclusões sobre o livro.

Apresentamos uma imagem do Monte Kilimanjaro (Figura 13), para que percebam que é um elemento que existe realmente em nosso mundo e pudessem relacioná-lo com a história e com a região em que ele está localizado. Essa abordagem ampliou a compreensão dos alunos sobre o contexto da narrativa e contribuiu para uma leitura mais enriquecedora.

Figura 13 – Monte Kilimanjaro



Fonte: Pixabay (s.d.)

Conversamos sobre o motivo de ter neve apenas no pico, pois trata-se de um monte muito alto. Perceberam que as árvores que aparecem na frente não são vistas em nossa região, por isso explicamos que essa região é de savana e possui uma vegetação diferente da que temos, pois o clima e a região são diferentes. Com isso, eles lembraram a história da *Chapeuzinho e o leão faminto* e os animais que apareceram no caminho da menina até a casa da tia.

Realizamos uma roda de conversa sobre a história, abordando questões como o nome do autor e do título, as características do rei, se ele era carinhoso e atencioso, o que o rei era da Pretinha, como era Pretinha de Neve, por que ela era triste, se já aconteceu algo parecido com eles para ficarem tristes, se na história existia magia ou coisas mágicas, e como era a cabana que a menina entrou. Alguns alunos relacionaram o fato de Pretinha estar triste e não ter a atenção da mãe por estar sempre ocupada com eles próprios e seus pais, por estarem muitas vezes trabalhando ou no celular e não davam atenção para eles. Também ressaltaram a existência de várias famílias de alunos com pais divorciados, tendo madrasta ou padrasto. Podemos perceber que conseguiram conectar detalhes da história com suas vidas.

Ao questionarmos se os alunos estabeleciam inter-relações entre as histórias da *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, foram rápidos em relatar semelhanças e diferenças que perceberam com a história da Branca de Neve. Para uma melhor visualização das informações, sugerimos montar, no quadro ou em uma cartolina, uma tabela com as informações que as crianças apresentarem sobre as semelhanças e diferenças entre as histórias, como podemos ver no exemplo a seguir:

Quadro 4 – Informações intertextuais

Itens do conto que indicam intertextualidade	Branca de Neve e os sete anões	Pretinha de Neve e os sete gigantes
Família	Madrasta, pai, filha	Padrasto, mãe, filha
Objeto mágico	Espelho	Tacho de cobre
Quem morava na cabana encontrada?	Anões	Gigantes
O que foi oferecido para a personagem?	Maçã envenenada	Doce encantado

Conseguem enganar a personagem?	Sim, ela aceita o alimento oferecido pela madrasta disfarçada	Não, ela descobre que era o padrasto
Como termina a história?	Branca de Neve se casa com o príncipe e a madrasta explode de raiva	O rei constrói um castelo perto da cabana dos gigantes e todos se tornam amigos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O Quadro 4 foi composto por perguntas que os ajudassem a perceber elementos intertextuais que aparecem nos dois contos. A composição familiar, os habitantes da cabana, a forma como tentam enganar a protagonista representam uma forma de paródia, pois “a paródia se constrói por uma tensão entre a semelhança com o texto fonte e a diferença que os separa” (Koch; Bentes; Cavalcante, 2007, p. 138), desse modo, os elementos possuem semelhanças, mas ao mesmo tempo são opostos. Por exemplo, os gigantes e os anões representam quem ajuda e abriga a princesa, são pessoas que fogem da normalidade por causa de seu tamanho, mas ao mesmo tempo são opostos nas duas histórias por um ser pequeno e outro ser enorme.

Dia 3: Atividades em estações

No terceiro dia, iniciamos a aula com a retomada das histórias trabalhadas. Por meio da oralidade, os alunos narraram de forma colaborativa a história da *Branca de Neve e os sete anões* e *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, um complementava o outro para completar o conto; quando percebíamos ser necessário, auxiliávamos, questionando sobre algum elemento de que eles se esqueceram. Desse modo, relembaram e detalharam as histórias, de forma que um auxiliava o outro a completar a narrativa.

Durante a narração colaborativa de *Branca de Neve e os sete anões*, algumas crianças ficaram confusas e se lembraram da versão mais conhecida da história em que a princesa acorda com o beijo do príncipe. Nesse momento, outros intervieram, falando que não era dessa forma que aconteceu na história e que a menina acordou quando o anão tropeçou e a desengasgou. Aproveitamos então para explicar que algumas histórias, ao serem adaptadas, mudam um pouco alguns detalhes como esse. Questionamos se sabiam alguma outra história que possuía outras versões, e se lembraram que *Chapeuzinho Vermelho* tem algumas adaptações diferentes, por exemplo, em algumas, a vovó é engolida pelo lobo e em outras ela se esconde

dentro do guarda-roupa. As adaptações das histórias são formas de intertextualidade explícita, pois, apesar de se tratar de uma reescrita de uma história com modificações de alguns elementos para se adequar ao público, o leitor facilmente consegue perceber sua fonte.

Eles demonstraram gostar da história da *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, comentando algumas vezes durante a narrativa que essa história era mais legal. Essa preferência pode estar relacionada ao interesse das crianças por elementos diferentes e inovadores na narrativa, o que pode ter contribuído para uma maior conexão e envolvimento com essa história específica.

É importante, durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, utilizar atividades que não se baseiem apenas em folhas e em cópias, porque, de acordo com Winnicott (1975, p. 107), “é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem”. Podemos considerar que a brincadeira é essencial durante a infância. Seguindo por esse caminho, Sousa e Baião (2022) apontam que proporcionar momentos lúdicos durante o Ensino Fundamental é de suma importância para o desenvolvimento do aluno e para uma maior significação da aprendizagem. Na escola, a ludicidade possui um papel importante no desenvolvimento de novas habilidades, pois a criança se torna protagonista de sua aprendizagem de forma mais atrativa e estimulante que outras atividades corriqueiras. Sousa e Baião (2022) ainda acrescentam que o lúdico não é apenas brincar; é a construção direcionada e planejada para o conhecimento. Por considerarmos que as crianças do 2º ano apresentam idades de 6 a 8 anos, buscamos atividades que serão apresentadas, como teatro de fantoches de palito, jogo de tabuleiro e jogo da memória, buscando proporcionar momentos lúdicos e de aprendizagem.

As atividades lúdicas foram propostas em formato de rotação. Segundo Staker, Christensen e Horn (2013), atividades de rotação por estações são um revezamento dos alunos em atividades na sala de aula. De acordo com Bacich (2016), os alunos são divididos em grupos e cada um realiza uma tarefa e acrescenta que as atividades nas estações podem ser independentes, mas todos os alunos precisam realizá-las.

Apesar de ser uma atividade que leva as crianças a ficarem mais agitadas, proporciona que todos possam realizar todas as atividades, mesmo com uma quantidade reduzida de materiais. Além disso, ao passar por atividades diferentes

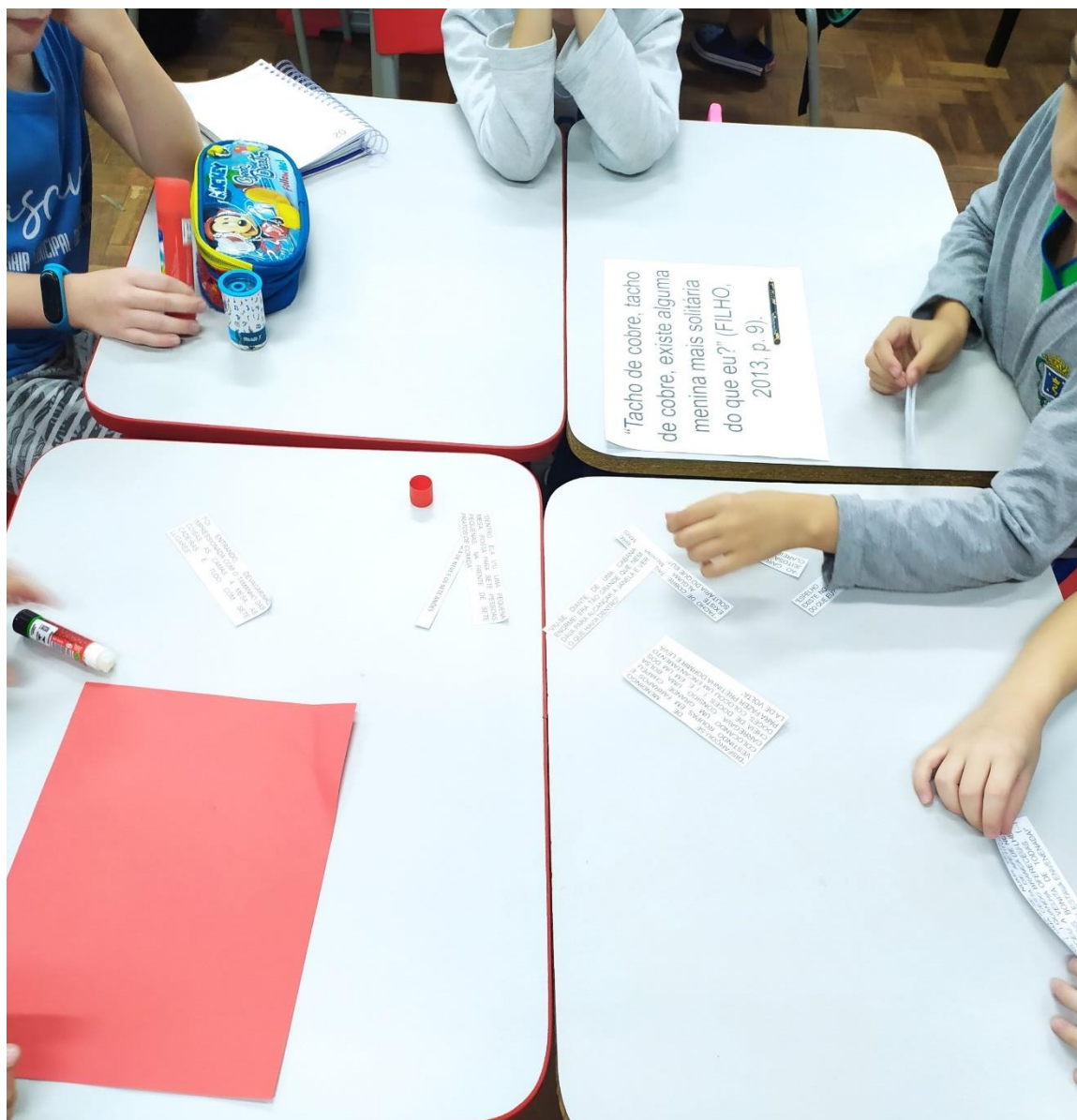
com a mesma temática, no caso, a intertextualidade, a criança tem oportunidades e abordagens diferentes sobre o que está sendo trabalhado.

Dividimos a turma em 4 grupos e apresentamos as atividades em estações, explicando que colocaríamos no celular um temporizador de 45 minutos. Cada grupo ficaria por esse tempo em uma estação e, quando o alarme soasse, precisariam organizar as coisas e ir para a próxima atividade. Salientamos que, no final, todos realizariam todas as atividades, então podiam ficar tranquilos e realizar tudo com muita calma. Esclarecemos cada atividade das estações antes de iniciarmos e passamos várias vezes pelas mesas, para que pudessem tirar suas dúvidas e auxiliá-los.

Apresentamos as citações em aspas e explicamos sua funcionalidade. Salientamos que todas as vezes que vissem algum trecho entre aspas seria porque foram tirados de algum lugar. As citações em aspas são uma forma de intertextualidade explícita. Exemplificamos com trechos de histórias já trabalhadas em sala de aula para que descobrissem de qual era a obra, por exemplo “E foi aí que o leão apareceu. O leão faminto” (Smith, 2019, p. 12), de *Chapeuzinho e o Leão Faminto*; “As pessoas, então, foram ficando cada vez mais quietas, cada vez mais caladas” (Rocha, 2018, p. 12), de *O reizinho mandão*; “Tacho de cobre, tacho de cobre, existe alguma menina mais solitária do que eu?” (Filho, 2013, p. 9), de *Pretinha de Neve e os sete gigantes*; “Espelho sábio, espelho meu, existe no reino mulher mais bela do que eu?” (Belinky, 2015, p. 2), de *Branca de Neve e os sete anões*.

Informamos que isso seria relevante para a primeira estação, pois nela estariam diversas citações das duas histórias, e eles precisariam descobrir de qual história era e parear com a da outra história com a qual possuía uma intertextualidade. Focamos novamente no trecho “Tacho de cobre, tacho de cobre, existe alguma menina mais solitária do que eu?” (Filho, 2013, p. 9) e questionamos se já escutaram ou leram algo semelhante em outro momento. Rapidamente responderam que era parecida com a fala da Rainha má com o espelho mágico. Na Figura 14, apresentamos uma imagem dos alunos realizando a atividade de pareamento.

Figura 14 – Realizando a atividade de pareamento



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

Como os trechos das citações estavam cortados, eles rapidamente conseguiam ler, parear e classificar nas histórias, de forma que foi necessário pensar em uma outra atividade para que fizessem enquanto não acabava o tempo para mudarem de estação. Propusemos, então, que no verso da folha escrevessem uma lista de coisas que achavam semelhantes ou diferentes entre as histórias. Montamos o Quadro 5 para que pudéssemos melhor visualizar o que eles colocaram em suas listas:

Quadro 5 – Quantidade de vezes que palavras apareceram nas listas dos grupos

Palavras escritas nas listas dos grupos de alunos	Quantidade de vezes que a palavra apareceu
Cabana	1
Padrasto	2
Madrasta	2
Maçã	2
Doce	2
Nome do livro/título	3
Capa do livro	1
Ambiente	1
Cenário diferente	1
Tacho de cobre	1
Espelho	1
Rei	1
Rainha	1
Branca de Neve	1
Pretinha de Neve	1
Tamanho	1
Roupa	2
Cor de pele	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Observamos, assim, que o elemento que mais chamou a atenção dos grupos foi a semelhança entre o nome das histórias. Inclusive, um aluno comentou que “eram parecidos, mas eram ao contrário”, alguns comentaram que os títulos eram compostos por palavras antônimas, lembrando o conteúdo estudado pela turma algumas semanas antes.

Na segunda estação, propusemos que observassem as capas dos livros e, utilizando um *notebook* fornecido pelo município, escrevessem uma lista de coisas que perceberam como semelhantes e diferentes, de forma que produziram uma lista com elementos intertextuais que apareciam nas capas dos livros. Conforme Genette (2009) e Faria (2016), a capa é um paratexto, ou seja, é um elemento que não participa diretamente da história, mas está presente com o texto e pode orientar a compreensão da leitura. Dessa forma, podemos compreender que a capa do livro pode auxiliar os alunos na compreensão da leitura, bem como na percepção da intertextualidade, pois, na capa da *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (2013), existe uma alusão à capa da *Branca de Neve e os sete anões* (2015).

Conforme Leal e Albuquerque (2005, p. 79), “são várias as situações extra-escolares e escolares que envolvem a leitura de listas (lista de compras, lista de convidados(as) para uma festa, lista de alunos(as) da sala na caderneta, etc.)”.

Assim, podemos considerar que, ao escrever uma lista com as semelhanças encontradas, o aluno estabelece uma conexão do que percebeu com a produção escrita.

As listas foram colocadas no Quadro 6, tal como foram escritas pelos alunos. Devido ao processo de alfabetização em andamento e por ainda apresentarem alguma dificuldade com o teclado do computador, podemos perceber alguns desvios ortográficos. Mas a nossa intenção foi observar o quanto os alunos puderam perceber traços intertextuais e suas avaliações.

Quadro 6 – Lista das semelhanças e diferenças encontradas e escritas pelos grupos de alunos

Lista das semelhanças e diferenças encontradas e escritas pelos grupos de alunos	
Grupo 1 branca de neve na porta e a pretinha também grande e pequeno espiando as duas roupas parecidas o tijolo	Grupo 2 gigantes e anois pretinha de neve branca de neve porta cadeiras a pretinha ta na porta e a branca também
Grupo 3 branca de neve e os sete anões diferentes e a pretinha de neve e os sete gigantes diferentes os tamanhos diferentes elas diferentes as portas diferentes a casa diferentes anões diferentes reis e rainhas são diferentes a floresta e diferentes a capa e diferentes a cosinha e diferente conto de fadas e diferente çhão e diferente paredes lus e diferete as caderas diferentes os corpos delas diferentes a roupa delas diferntes escuro e claro diferente as peles delas diferentes	Grupo 4 o titulo da historia branca de neve pretinha neve o tamanho delas o tamanho das coisas as duas estão na porta a cor delas pretinha de neve e negra e branca de neve branca

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

Para a unidade didática, sugerimos unir as duas estações, de forma que, ao terminarem de realizar o pareamento, os alunos pudessem escrever a lista de coisas semelhantes e diferentes que perceberam nas capas dos livros. Utilizamos os notebooks, pois temos disponíveis na escola para os alunos, fornecidos pela prefeitura, mas a atividade também pode ser realizada no papel.

Percebemos, no Quadro 6, que os grupos, ao analisarem as capas dos livros, colocaram vários elementos imagéticos que aparecem nas capas, como as cores, os tamanhos e as semelhanças no comportamento das personagens. Os alunos do grupo 3 trouxeram elementos que não apareciam propriamente nas capas, como as flores, o rei e a rainha, mas que estavam presentes na história que leram. Notamos também que apenas um dos grupos, o 4, mencionou os títulos das histórias como um elemento intertextual entre os contos.

Na segunda estação, escrevemos no quadro o nome de alguns personagens e questionamos em qual história aparecem e qual sua função. Em seguida, pedimos para identificarem o personagem com papel semelhante na outra história. Apresentamos o jogo da memória, relembramos suas regras e explicamos que iriam montar o próprio jogo, mas, para isso, precisavam ilustrar o personagem correspondente, recortar, para, depois, brincar com os colegas. Para Boller e Kapp (2018), os jogos de aprendizagem são eficazes para o ensino de conceitos e ideias. Escolhemos o jogo da memória, pois, conforme Higa (2012), por meio desse jogo, ao relacionar a figura com sua respectiva palavra, os alunos desenvolvem “atenção, concentração e agilidade” (Higa, 2012, p. 18). Com o jogo da memória, as crianças poderão perceber a alusão que é feita em *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, ao trazer alguns personagens que apresentam a mesma função na história, mas com uma aparência diferente, por exemplo, os gigantes que acolhem a menina.

Nas Figuras 15 e 16, podemos observar a atividade sendo produzida pelos alunos. Na Figura 17, observamos as crianças brincando com o jogo da memória.

Figura 15 – Jogo da memória



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

Figura 16 – Jogo da memória



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

A aluna que produziu o jogo da memória representado na Figura 16 comentou que fez o desenho dos anões bem pequenos, pois realmente eram pequenos. Da mesma forma, ilustrou os gigantes bem grandes, pois eram enormes. Ilustrou a rainha falando com o espelho mágico. Já o rei, por ter voz de trovão, ela o desenhou

bem grande. A representação dos personagens foi realizada da forma que ela imaginou durante a realização da leitura.

Figura 17 – Jogo da memória



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

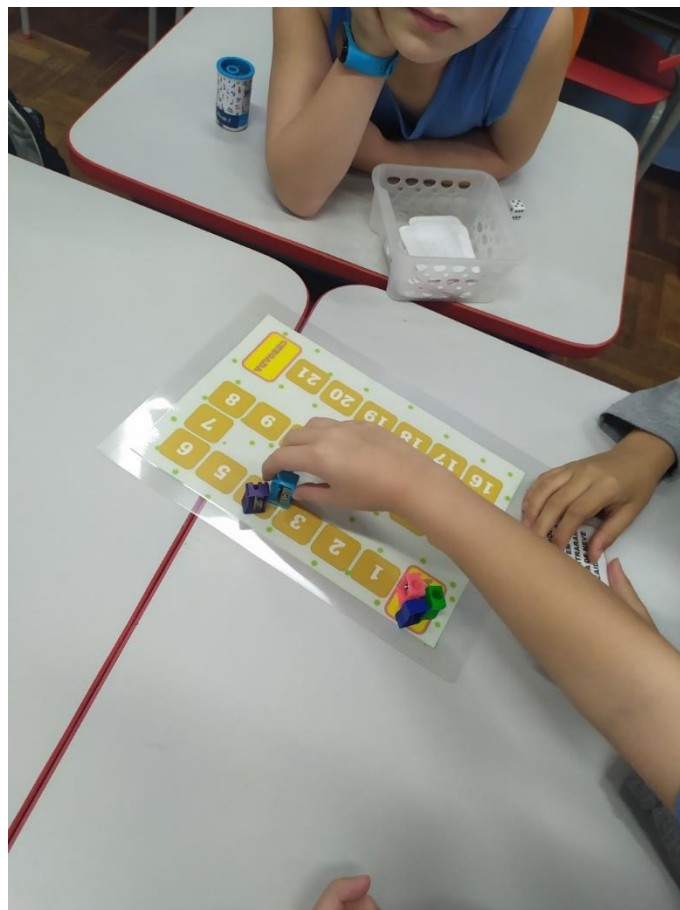
No entanto, nem todos os grupos conseguiram brincar com o jogo durante a atividade, e alguns não conseguiram realizar a pintura, pois o tempo na estação havia acabado. Assim que todos terminaram de passar por todas as estações, foi disponibilizado um momento para que pudessem jogar. Percebemos que, durante a semana, muitos levaram as peças para brincar durante o recreio com os colegas.

Na terceira estação, mostramos o jogo de tabuleiro e suas cartas, questionamos quem já conhecia esse tipo de jogo e, de acordo com o que falavam sobre o modo de jogar, íamos complementando. Relembramos que, cada vez que o grupo saísse dessa atividade, precisaria deixar tudo organizado e as cartas embaralhados para os próximos. Para fazer a marcação das casas, utilizamos apontadores coloridos disponibilizados para empréstimo em sala de aula; tínhamos dado em nossa sala, mas, caso não tenha, pode ser confeccionado facilmente com rolinho de papel higiênico e canetinhas.

No jogo de tabuleiro, segundo Alves (2015), o avanço do jogador, bem como a pontuação no jogo, apresenta a resposta do resultado desejado, e isso ocorre enquanto o jogo está em andamento, o que estimula o aluno. Conforme La Carreta

(2018), como os jogos de tabuleiro podem ser jogados em qualquer lugar e possuem uma relação direta com os envolvidos, isso possibilita o seu uso no contexto escolar. Conforme Kishimoto (2014), o jogo é uma ótima forma de aproximar os alunos do conteúdo, pois coloca o aluno em situações lúdicas, tornando-se um bom aliado na aprendizagem. Logo, podemos compreender que os jogos de tabuleiro podem ser usados como material de apoio em sala de aula, para que as crianças se sintam estimuladas a descobrir e compreender um pouco mais sobre as histórias da Pretinha de Neve e da Branca de Neve, bem como suas intertextualidades. Podemos observar as crianças jogando o jogo de tabuleiro nas Figuras 18 e 19.

Figura 18 – Jogo de tabuleiro



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

Figura 19 – Jogo de tabuleiro



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

Foi observado que, no início, precisaram de auxílio para compreender e responder às perguntas, mas, aos poucos, foram entendendo, e um passou a auxiliar o outro quando necessário, como podemos perceber no diálogo a seguir:

Aluno C: As duas histórias possuem um final parecido?

Aluno D: Não. A rainha estava quebrando o espelho de tanta raiva e no da Pretinha eles ficaram todos amigos e felizes comendo mingau.

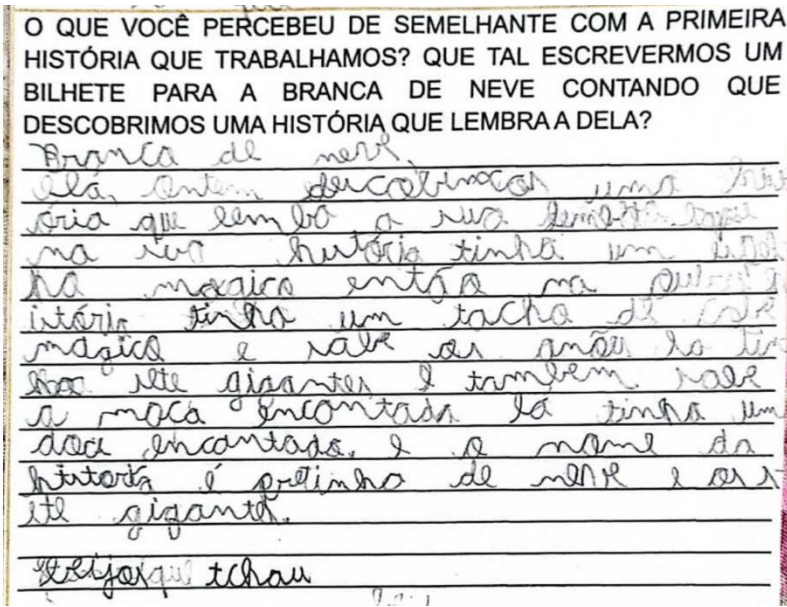
As perguntas do jogo ajudaram os alunos a refletir sobre detalhes da história e a perceber elementos intertextuais presentes nelas. Ao responderem aos questionamentos dos jogos, um auxiliava o outro, de forma que todos acabavam participando e pensando sobre os detalhes dos contos. Isso, de forma lúdica, colaborava para que notassem a intertextualidade presente nas duas histórias.

Durante as atividades das estações, conseguimos perceber os detalhes de cada obra que chamavam a atenção dos alunos, de forma que interagiam com as atividades e com os colegas, conversando bastante sobre o assunto.

Após a produção do bilhete, solicitamos que os alunos trocassem entre si, para que o colega lesse e analisasse as informações presentes nos contos que o bilhete apresentava. Demos um tempo de 15 minutos para que realizassem a leitura e conversassem com o amigo que escreveu o bilhete. Depois, realizamos uma roda de conversa para compartilharem suas percepções.

Os bilhetes foram recolhidos e analisados, escolhemos 4 que se destacaram por detalhes apresentados no texto sobre a intertextualidade que perceberam nos dois textos, ou por dificuldades superadas ao longo do ano. Apresentamos nos Quadros 7, 8, 9 e 10 alguns dos bilhetes produzidos pelos alunos. Para garantirmos uma melhor legibilidade e compreensão do texto, montamos um quadro com a transcrição, conforme as produções.

Quadro 7 – Bilhete produzido pelo aluno A

Bilhete produzido pelo aluno	Transcrição da pesquisadora
 O QUE VOCÊ PERCEBEU DE SEMELHANTE COM A PRIMEIRA HISTÓRIA QUE TRABALHAMOS? QUE TAL ESCREVERMOS UM BILHETE PARA A BRANCA DE NEVE CONTANDO QUE DESCOBRIMOS UMA HISTÓRIA QUE LEMBRA A DELA? Branca de Neve, Olá, ontem descobrimos uma história que lembra a sua. Lembra que na sua história tinha um espelho mágico então na outra história tinha um tacho de cobre mágico. E sabe os anões, lá tinha sete gigantes. E também sabe a maçã encantada lá tinha um doce encantado. E o nome da história é Pretinha de Neve e os sete gigantes. Beijos, tchau	Branca de Neve, Olá, ontem descobrimos uma história que lembra a sua. Lembra que na sua história tinha um espelho mágico então na outra história tinha um tacho de cobre mágico. E sabe os anões, lá tinha sete gigantes. E também sabe a maçã encantada lá tinha um doce encantado. E o nome da história é Pretinha de Neve e os sete gigantes. Beijos, tchau.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

No Quadro 7, podemos observar que o aluno escreveu o bilhete para Branca de Neve explicando que a turma descobriu uma história que lembra a original. Ele comparou elementos intertextuais presentes nas duas histórias, como os objetos mágicos, os alimentos encantados, a presença de anões e gigantes. Verificamos, por meio do bilhete, que ele conseguiu perceber alguns dos traços de intertextualidade entre as obras e os comparou conforme suas funções.

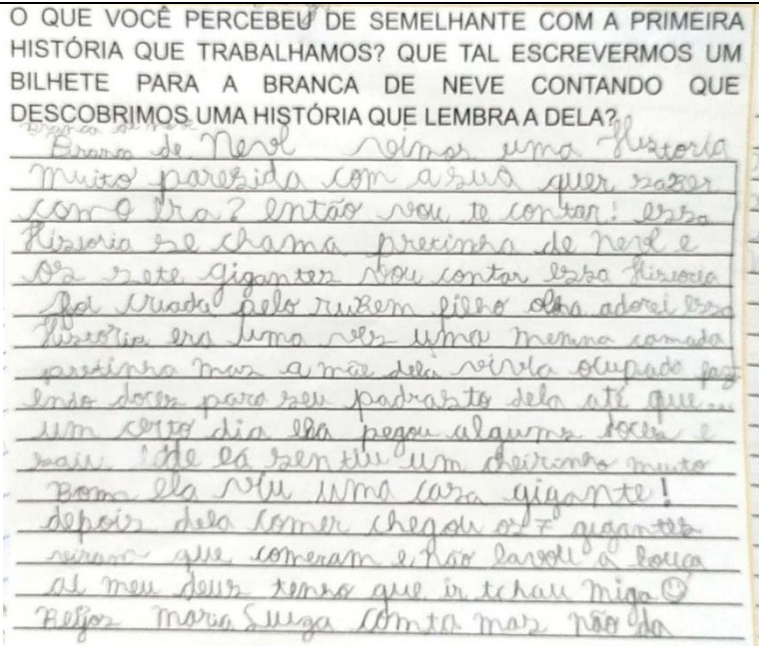
Quadro 8 – Bilhete produzido pelo aluno B

Bilhete produzido pelo aluno	Transcrição da pesquisadora
O QUE VOCÊ PERCEBEU DE SEMELHANTE COM A PRIMEIRA HISTÓRIA QUE TRABALHAMOS? QUE TAL ESCREVERMOS UM BILHETE PARA A BRANCA DE NEVE CONTANDO QUE DESCOBRIMOS UMA HISTÓRIA QUE LEMBRA A DELA? BRANCA DE NEVE, BRANCA DE NEVE NOS DESCOBRIMOS UMA HISTÓRIA PARECIDA COM A SUA ENTÃO VAMOS TE CONTAR. O NOME DESTA HISTÓRIA É PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES. TAMBÉM VIMOS TACHO DE COBRE E O ESPELHO E TAMBÉM A MAÇA E O DOCE TAMBÉM DESCOBRIMOS OS TANHOS E TAMBÉM O PADRASTO E A PADRASTA. ABRAÇOS TCHAU.	Branca de Neve, Branca de Neve nós descobrimos uma história parecida com a sua então vamos te contar. O nome desta história é Pretinha de Neve e os sete gigantes. Também vimos tacho de cobre e o espelho e também a maçã e o doce também descobrimos os tamanhos e também o padraсто e a padraста. Abraços tchau

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

Assim como o aluno A, o aluno B, no Quadro 8, apresenta uma comparação de elementos com funções parecidas nas duas histórias. O aluno acrescentou padraсто e “padraста”, provavelmente se referindo à madrasta de Branca de Neve. Acrescentou também a referência dos tamanhos, provavelmente por conta da cabana em que as princesas buscaram abrigo, pois em uma tudo era pequeno por ter os anões como moradores (Branca de Neve). Já na outra, tudo era enorme, comparado à personagem, pois se tratava de uma casa de gigantes (Pretinha de Neve).

Quadro 9 – Bilhete produzido pela aluna C

Bilhete produzido pela aluna	Transcrição da pesquisadora
 O QUE VOCÊ PERCEBEU DE SEMELHANTE COM A PRIMEIRA HISTÓRIA QUE TRABALHAMOS? QUE TAL ESCREVERMOS UM BILHETE PARA A BRANCA DE NEVE CONTANDO QUE DESCOBRIMOS UMA HISTÓRIA QUE LEMBRA A DELA? Branca de Neve, vamos uma história muito parecida com a sua quer saber como é? Então vou te contar! Essa história se chama Pretinha de Neve e os sete gigantes vou contar essa história foi criada pelo Rubem Filho olha adorei essa história era uma vez uma menina chamada Pretinha mas a mãe dela vivia ocupada pagando doces para seu padrasto dela até que... um certo dia ela pegou alguns doces e saiu. Lhe lá sentiu um cheirinho muito bom ela viu uma casa gigante! Depois dela comer chegou os 7 gigantes ruins que comeram e não lavou a louça ai meu Deus tenho que ir tchau miga. Beijos Maria Suiza conta mais não dá.	Branca de Neve, Branca de Neve vimos uma história muito parecida com a sua quer saber como era? Então vou te contar! Essa história se chama Pretinha de Neve e os sete gigantes vou contar essa história foi criada pelo Rubem Filho olha adorei essa história era uma vez uma menina chamada Pretinha mas a mãe dela vivia ocupada fazendo doces para seu padrasto até que... um certo dia ela pegou alguns doces e saiu de lá sentiu um cheirinho muito bom ela viu uma casa gigante! Depois dela comer chegou os 7 gigantes viram que comeu e não lavou a louça ai meu Deus tenho que ir tchau miga. não lavou a louça ai meu Deus tenho que ir tchau miga. Beijos Conta mais não dá.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

A aluna C (Quadro 9) escreveu um bilhete contando um pouco além dos colegas que apresentamos anteriormente. Ela apresenta um diálogo com Branca de Neve, contando para ela sua opinião sobre o conto, o nome do autor e um pouco da história, para que a personagem pudesse perceber quais foram as semelhanças que ela percebeu. Como havia acabado o momento da escrita por conta do final da aula, ela precisou entregá-lo antes de terminar a narrativa, mas não deixou de se despedir e explicar o motivo de não ter continuado.

Quadro 10 – Bilhete produzido pelo aluno D

Bilhete produzido pelo aluno	Transcrição da pesquisadora
O QUE VOCÊ PERCEBEU DE SEMELHANTE COM A PRIMEIRA HISTÓRIA QUE TRABALHAMOS? QUE TAL ESCREVERMOS UM BILHETE PARA A BRANCA DE NEVE CONTANDO QUE DESCOBRIMOS UMA HISTÓRIA QUE LEMBRA A DELA? <i>Aluno D</i> Quando eu estava com a Branca de Neve, eu estava muito preocupado. Eu estava bem? Lá você teve se enganada porque eu sabia que você tinha ficado bem	Branca de Neve, Você ainda está com os anões porque eu tô muito preocupado. Você está bem? Lá você teve se enganada porque eu sabia que você tinha ficado bem

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

O aluno D, apesar de ter fugido do tema proposto, conta para Branca de Neve sobre os elementos intertextuais presentes entre as histórias; o aluno apresentou uma preocupação muito válida. Ele escreveu sobre sua preocupação com a segurança da personagem, que passou a viver em uma casa cheia de homens e realizando todo o trabalho doméstico. Isso demonstrou que sua análise da obra foi além dos elementos esperados, pois, no caso da história da Pretinha de Neve, ela volta a conviver com os pais, mas Branca de Neve, por um bom tempo, continuou sua convivência apenas com os anões e não voltou a ter contato com os pais.

Para uma melhor visualização da análise de todas as produções dos alunos, elaboramos o Quadro 11, para que pudéssemos melhor observar a recorrência das palavras presentes nos bilhetes. A maioria colocou em seu bilhete, para Branca de Neve, que achavam que as duas histórias eram parecidas.

Quadro 11 – Recorrência das palavras presentes nos bilhetes

Palavras escritas nos bilhetes dos alunos	Quantidade de vezes que apareceram
Descobrimos	4
Lembra	2
Parecida	9
Espelho/ Espelho mágico	6
Tacho de cobre	6
Anões	4
Gigantes/ sete gigantes	6
Maçã/ Maçã encantada/ Maçã envenenada	9

Doce/ Doce encantado/Doce mágico	8
Padrasto	3
Madrasta	1
Tamanho	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Podemos observar que as palavras mais mencionadas na produção dos bilhetes foram sobre a presença de elementos encantados, como o espelho e o tacho de cobre, que eram mágicos e interagiam com alguns dos personagens, bem como os alimentos encantados, a maçã e o doce, que teriam um objetivo parecido: fazer com que a personagem dormisse. Conforme Bamberger (2006), a fase em que os alunos se encontram é a da fantasia e, por conta disso, os elementos mágicos chamaram tanto a atenção das crianças.

Dia 5: Paródia dos alunos

Na última atividade, após relembrar as duas histórias e discutir sobre como *Pretinha de Neve e os sete gigantes* apresentava ideias semelhantes, mas ao mesmo tempo mudava a história da *Branca de Neve e os sete anões*, incentivamos os alunos a expressarem todas as suas percepções de intertextualidade entre as duas histórias.

Em seguida, propusemos a produção de uma paródia escrita pelas crianças. Explicamos que, da mesma forma que em *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, precisavam colocar detalhes que fizessem o leitor lembrar as histórias trabalhadas. Exemplificamos que, se quisessem, poderiam incluir personagens das diferentes histórias interagindo, como os gigantes e os anões, ou a Pretinha de Neve e a Branca de Neve. Apresentamos a proposta de produção (Figura 21) colada em uma folha pautada e esclarecemos que, caso precisassem de mais folhas, poderiam pedir. Ao produzirem a própria história, permitimos a estimulação da criatividade dos alunos, pois precisam planejar e adaptar as histórias trabalhadas, promovendo também uma maior percepção da intertextualidade. A produção de texto foi usada como forma de verificação da apropriação da intertextualidade a partir das outras perspectivas de trabalho com o texto.

Figura 21 – Proposta de produção de texto

NOME: AGORA QUE VIMOS OS CONTOS DA “BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES” E “PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES” E APRENDEMOS SOBRE A INTERTEXTUALIDADE, QUE TAL PRODUIR O SEU PRÓPRIO CONTO DA BRANCA DE NEVE PARA OS COLEGAS E PARA A PROFESSORA? VOCÊ PODE ESCOLHER ONDE SE PASSA A HISTÓRIA, COMO SERÃO OS PERSONAGENS E SUAS ATITUDES, OS OBJETOS MÁGICOS.
--

Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora (2023)

Os alunos demonstraram grande entusiasmo ao elaborarem suas próprias versões da história e primeiro planejaram os detalhes que colocariam em suas histórias para logo depois escreverem. Dada a presença significativa de meninos na sala, muitos comentaram que colocariam aventuras e talvez batalhas em suas narrativas. Já as meninas apresentaram suas ideias relacionadas a outras histórias trabalhadas em sala de aula ou com animações que assistiram. Como os alunos dessa turma estão acostumados, desde o início do ano, a serem desafiados a produzirem textos de diferentes gêneros, sempre ficam animados com a proposta de produção textual. Como sugestão na unidade didática, mencionaremos que os professores podem optar por conduzir a atividade em duplas, caso acharem necessário.

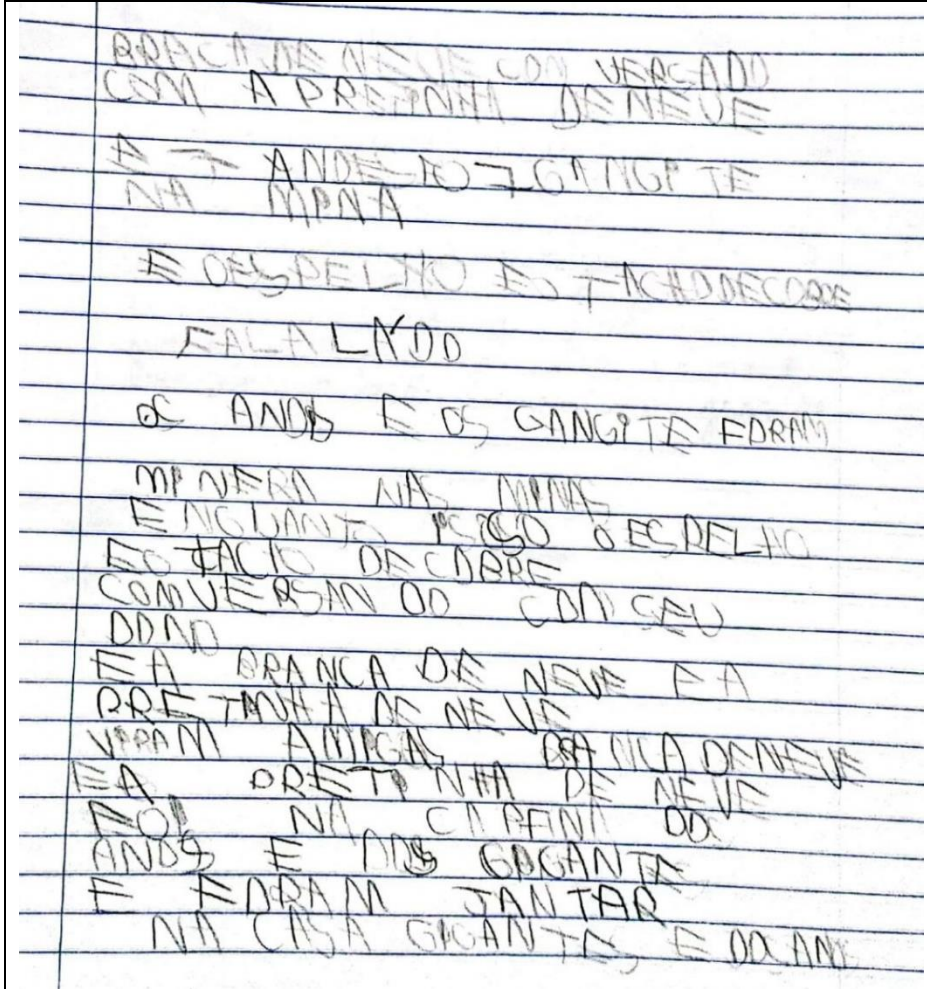
Quando os alunos finalizaram a produção textual, disponibilizamos materiais para a confecção de fantoches de palito, representando os personagens que criaram, possibilitando a socialização com os colegas e, em casa, a apresentação aos pais de suas produções. Segundo Pereira (2017), os fantoches podem proporcionar uma melhor comunicação, superar a timidez e proporcionar prazer nas crianças ao verem os personagens tendo vida.

No momento que os alunos apresentavam, questionamos sobre quais trechos de suas produções remetiam aos contos trabalhados, para que assim pudéssemos verificar se eles compreenderam o que é intertextualidade e se conseguiram percebê-las em suas produções. Observamos que grande parte dos alunos referenciaram os personagens, muitas vezes em situações diferentes.

Ao analisarmos as produções e garantirmos uma melhor legibilidade e compreensão do texto, montamos um quadro com a transcrição, conforme as produções. Escolhemos 4 textos, dentre todos, para observarmos como incluíram a intertextualidade dos dois contos trabalhados com inclusão de novos elementos,

criando uma versão diferente da história. Os Quadros 12, 13, 14 e 15 apresentam algumas das paródias produzidas pelos alunos.

Quadro 12 – Texto produzido pelo aluno F

Texto produzido pelo aluno
 BRANCA DE NEVE COM VERGADO COM A PRETINHA DE NEVE E 7 ANÕES E 7 GIGANTES NA MINA E O ESPELHO E O TACHO DE COBRE FALANDO OS ANÕES E OS GIGANTES FORAM MINERA NAS MINAS ENQUANTO ISSO O ESPELHO E O TACHO DE COBRE CONVERSANDO COM SEU DONO E A BRANCA DE NEVE E A PRETINHA DE NEVE VIRAM AMIGAS E A BRANCA DE NEVE E A PRETINHA DE NEVE FOI NA CABANA DOS ANÕES E DOS GIGANTES E FORAM JANTAR NA CASA GIGANTES, E DO ANO
Transcrição da pesquisadora
BRANCA DE NEVE CONVERSANDO COM A PRETINHA DE NEVE E 7 ANÕES E OS 7 GIGANTES NA MINA E O ESPELHO E O TACHO DE COBRE FALANDO OS ANÕES E OS GIGANTES FORAM MINERA NAS MINAS ENQUANTO ISSO O ESPELHO E O TACHO DE COBRE CONVERSANDO COM SEU DONO E A BRANCA DE NEVE E A PRETINHA DE NEVE VIRAM AMIGAS BRANCA DE NEVE E A PRETINHA DE NEVE FOI NA CABANA DOS ANÕES E DOS GIGANTES E FORAM JANTAR NA CASA GIGANTES E DOS ANÕES

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

O autor desse texto (Quadro 12) é um aluno que frequenta o reforço no contraturno. Podemos perceber que, apesar de sua dificuldade em discorrer o texto com coesão e coerência, conseguimos deduzir que em sua narrativa os

personagens das duas histórias possuem uma amizade, por exemplo, Branca de Neve e Pretinha de Neve conversam, os gigantes e anões provavelmente trabalham juntos na mina, e no final todos acabam jantando juntos. Desse modo, o aluno conseguiu criar uma relação intertextual entre as duas histórias.

Quadro 13 – Texto produzido pelo aluno G

Texto produzido pelo aluno	
	A PRINCESA E O TUBARÃO
	ERA UMA VEZ
	UMA PRINCESA QUE ESTAVA
	VIAJANDO NO FAMOSO
	TISUNAME NO DIA SEGUINTE
	COMEÇOU UMA TEMPESTADE
	ELA ERA TÃO, TÃO FORTE
	QUE COMEÇOU A NAUFRAGAR
	O TISUNAME A PRINCESA FOI
	ENGOLIDA POR UM TUBARÃO
	ELA FICOU NA BARRIGA
	DO TUBARÃO TINHA MUITO
	PEIXE MORTO A PRINCESA FICOU
	CINCO DIAS NA BARRIGA DO
	TUBARÃO NO DÉCIMO DIA
	O TUBARÃO CUSPIU A PRINCESA
	EM UMA PRAIA BEM BONITA
	E ELA VIVEU FELIZ DA VIDA
	NAQUELA PRAIA ELA ENCONTROU
	7 GIGANTES E ELAS VIRARAM
	AMIGOS PARA SEMPRE.
Transcrição da pesquisadora	
A PRINCESA E O TUBARÃO	
ERA UMA VEZ UMA PRINCESA QUE ESTAVA VIAJANDO NO FAMOSO TISUNAME (quis se referir ao Titanic). NO DIA SEGUINTE COMEÇOU UMA TEMPESTADE ELA ERA TÃO, TÃO FORTE QUE COMEÇOU A NAUFRAGAR O TISUNAME. A PRINCESA FOI ENGOLIDA POR UM TUBARÃO. TINHA MUITO PEIXE MORTO. A PRINCESA FICOU CINCO DIAS NA BARRIGA DO TUBARÃO. NO DÉCIMO DIA O TUBARÃO CUSPIU A PRINCESA EM UMA PRAIA BEM BONITA E ELA VIVEU FELIZ DA VIDA. NAQUELA PRAIA ELA ENCONTROU 7 GIGANTES E ELAS VIRARAM AMIGOS PARA SEMPRE.	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

O Quadro 13 apresenta o texto de um aluno que inseriu sua história em uma aventura. Durante a produção, comentou que escreveria sua história no *Titanic*, no entanto, durante a escrita, acabou se confundindo e escrevendo *tsunami*. Ao trazer o navio para a história, utilizou uma forma de intertextualidade, de forma que o leitor, ao conhecer a obra cinematográfica, consegue captar que o navio irá naufragar. No final da história, ele utiliza um elemento intertextual com a história da *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, ao mencionar que a princesa encontrou os sete gigantes e se tornaram amigos.

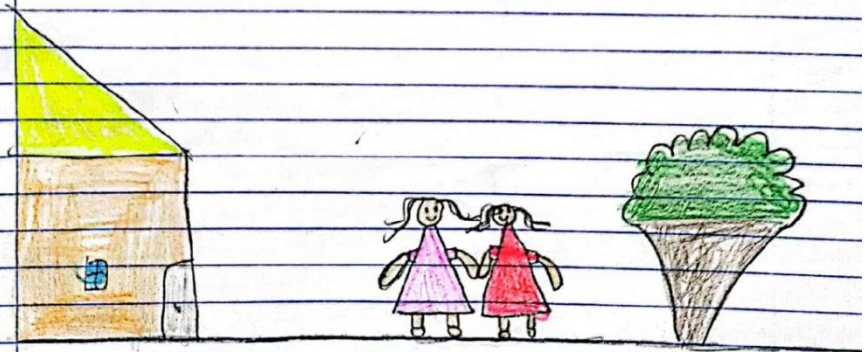
Quadro 14 – Texto produzido pela aluna C

Texto produzido pelo aluno
Uma vez Branca de Neve foi passear na floresta, mas com... os sete anões. Nomeio do caminho viu uma onça, mas a Merida chegou a tempo "Ufa" Merida falou "mas por que estão ai?" Nem deu tempo de falar e a Alice no país das Maravilhas e o coelho que do nada começou a correr e foram seguir o coelho. Dai apareceu o leão com muita fome, mas ouviram uma voz que falou "Calma gente, sou eu, a Chapeuzinho e o leão se chama leão faminto" depois fizeram um grande Banquete!!
Transcrição da pesquisadora
Uma vez Branca de Neve foi passear na floresta, mas com... os sete anões. Nomeio do caminho viu uma onça, mas a Merida chegou a tempo "Ufa" Merida falou "mas por que estão ai?" Nem deu tempo de falar e a Alice no país das Maravilhas e o coelho que do nada que do nada começou a correr e foram seguir o coelho. Dai apareceu o leão com muita fome, mas ouviram uma voz que falou "Calma gente, sou eu, a Chapeuzinho e o leão se chama leão faminto" depois fizeram um grande banquete.
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

No texto do Quadro 14, podemos perceber que a aluna fez uma intertextualidade com os contos, mas também com outras histórias trabalhadas em sala de aula, como *Alice no país das Maravilhas* e *Chapeuzinho e o leão faminto*. Aparece uma referência ao filme *Valente* da Disney, com a personagem Merida, que é uma princesa escocesa muito corajosa e exímia com arco e flecha. Desse modo, a aluna colocou a Merida como heroína das princesas Branca de Neve e Pretinha de

Neve, salvando-as do perigo. A aluna utilizou então uma forma de intertextualidade implícita, pois é necessário o leitor recuperar em sua memória a referência para que o texto complete um sentido.

Quadro 15 – Texto produzido pelo aluno H

Texto produzido pelo aluno
Um dia a branca de neve e a pretinha de - neve são melhores amigas um dia elas viram uma casa muito grande e tinha uns gigantes dentro e elas falaram oi pequeninos - querem jantar elas não aceitaram e - cada uma foi pra sua casa no - outro dia elas foram brincar e os - gigantes foram perguntar para elas e di - se sim e elas formaram uma família - e viveram felizes para sempre para - sempre 
Transcrição da pesquisadora
Um dia a Branca de Neve e a Pretinha de Neve são melhores amigas um dia elas viram uma casa muito grande e tinha uns gigantes dentro e eles falaram “oi pequeninos querem jantar?” elas não aceitaram e cada uma foi para sua casa. No outro dia elas foram brincar e os gigantes foram perguntar para elas e aceitaram e formaram uma família e viveram felizes para sempre.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2023)

O Quadro 15 contém o único texto da turma que foi ilustrado. O aluno ilustrou as personagens Pretinha de Neve e Branca de Neve como amigas que sempre brincavam juntas. Acrescentou em sua história uma amizade entre as duas personagens com os gigantes.

Ao analisarmos as produções, montamos um quadro com a quantidade de vezes que algumas palavras apareceram nas produções textuais dos alunos. No Quadro 16, podemos observar essa relação.

Quadro 16 – Recorrência das palavras presentes nos textos

Palavras presentes na paródia dos alunos	Quantidade de vezes que a palavra apareceu nas produções
Princesa	7
Pretinha de Neve	9
Branca de Neve	11
Irmãs	3
Amigas	3
Casa muito grande	1
Colar mágico	1
Gigantes/ Sete gigantes	9
Pequenos	1
Rainha	4
Maçã	1
País distante	1
Madrasta	1
Castelo	3
Anões/ Sete anões	3
Rei	4
Bruxa	6
Espelho/espelho mágico	3
Mina	1
Tacho de cobre	1
Jantar/ Grande banquete	2
Cabana	1
Tubarão	5
Dragão	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Com as informações presentes no Quadro 16, podemos perceber que seis alunos inseriram suas histórias em ambientes com tubarão e dragão, para que as princesas vivessem uma aventura. Cinco alunos inseriram objetos mágicos, como o espelho, o tacho de cobre e um colar. Seis produções tinham a bruxa como vilã da história. Ocorreram vinte menções às personagens Branca de Neve e Pretinha de Neve; em seis delas eram irmãs ou amigas.

Podemos perceber, então, que os alunos apresentaram referências aos contos em seus textos, desse modo, utilizaram elementos intertextuais e inseriram suas histórias em novos contextos e situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou a intertextualidade implícita como forma de auxiliar no aprendizado durante a alfabetização. Tinha como objetivo propor uma unidade didática que pudesse ajudar o professor a trabalhar com a intertextualidade em conto de fadas, a partir de um processo de comparação entre o texto-fonte e o texto que acionou a respectiva intertextualidade.

Com nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que a intertextualidade é viável para se trabalhar com turmas de alfabetização, pois percebemos que os alunos compreenderam a presença intertextual em textos com os quais tiveram contato. Como este ano continuamos com a mesma turma, pudemos perceber que os alunos que entraram esse ano, e não participaram da pesquisa, possuem uma dificuldade maior em perceber a presença de um texto em outro. Já os alunos que estavam na turma durante o ano anterior identificam e falam sobre as semelhanças que percebem com outra história conhecida e perguntam se se trata de uma versão.

Os alunos compreenderam a paródia como uma nova versão de uma história que já existe, apresentando semelhanças e/ou diferenças com o texto original. Buscam em suas leituras e nos contam quando percebem que um texto apresenta elementos que lembram outro texto.

Vale salientar que não utilizamos, durante a aplicação, o termo intertextualidade, e sim uma versão, algo parecido, que lembra, pois se trata de um termo complexo para crianças de 6 a 8 anos.

Durante a aplicação, pensávamos que os alunos relacionariam os elementos intertextuais dos contos com a realidade, mas poucos o fizeram, possivelmente devido à idade. Algumas das relações que fizeram com seu cotidiano foram a relação de quantidade de alunos em sala, de meninos e meninas, com a de personagens da história; e a relação de receber alimentos de estranhos. No entanto, ocorreram muitas menções de outras histórias que perceberam semelhanças com algum detalhe dos contos durante o trabalho com os contos escolhidos. As relações intertextuais foram com livros trabalhados em sala e com outros com os quais já tiveram contato.

Reconhecemos que esta pesquisa resultou em fonte importante para o trabalho dos professores e recomendamos a investigação, por meio da aplicação de unidades didáticas similares com crianças mais velhas, por já possuírem um domínio

maior da leitura e escrita. Desse modo, seria possível evidenciar a relação de elementos intertextuais envolvendo a realidade cotidiana dos alunos.

Concluimos que a intertextualidade em uma turma de alfabetização é funcional para a leitura e produção, mas não para o trabalho com a metalinguagem. Podemos dizer, então, que a intertextualidade é uma ótima forma de motivação teórica para o ensino da leitura e da produção de texto durante a alfabetização.

É importante enfatizar que a produção textual é promovida e encorajada pelos alunos da turma em que foi aplicada a unidade didática, desde o início do ano letivo. Dessa forma, é possível que haja variações na aceitação ou nos resultados obtidos entre diferentes turmas.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pudemos observar de perto a evolução e engajamentos dos alunos, bem como a contribuição e eficácia das estratégias aplicadas. Enfrentamos, também, o desafio na adaptação de conceitos complexos para crianças no processo inicial da leitura e escrita, mas as apropriações efetuadas evidenciaram resultados positivos e proporcionaram um grande aprendizado. Em suma, esta pesquisa reforça a importância de acreditar no potencial das crianças e investir em metodologias diversificadas já no processo de alfabetização. A intertextualidade, juntamente com as vozes presentes nos textos que circulam socialmente, são importantes, pois estas revelam valores sociais, históricos e culturais, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Com isso, pretendemos auxiliar, fornecendo subsídios para os professores enriquecerem cada vez mais a sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lucia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 97-122.
- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências engajadoras. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS, 2015.
- ARAÚJO, Júlio César; LOBO-SOUSA, Ana Cristina. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 565-583, set. 2009.
- BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2016. **Anais [...]**. 2016, p. 679. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875/4753>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2006.
- BARBOSA, Claudio Sampaio. **Intertextualidade e dialogismo na revista Cidade Nova**. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BELINKY, Tatiana. **Branca de Neve e os sete anões**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**. Tradução de Sally Tilelli. São Paulo: DVS, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAÚJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 75-95.

CABREIRA, Maria do Carmo. **A compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental**: um diagnóstico de leitura. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/950/1/Maria_Carmo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

CALLARI, Alexandri. **Branca de Neve**: os contos clássicos. São Paulo: Évora, 2012.

CAMPOS, Cláudia de Arruda; BEZERRA, Maria de Lourdes Leandro. A hora da história. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 78-85, maio 1988. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741988000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2023.

CANTON, Katia. **Era uma vez... Irmãos Grimm**. São Paulo: Dcl, 2006.

CARROLL, Lewis. **Alice**: aventuras de Alice no país das maravilhas e através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARVALHO, Carolina; SOUSA, Otília Costa e. Literacia e ensino da compreensão na leitura. **Interacções**, [s.l.], v. 7, n. 19, p. 109-126, 7 nov. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25755/INT.473>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: Semed, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Intertextualidade e Psicanálise. **Calidoscópio**, Vale do Rio dos Sinos, v. 10, n. 3, p. 310-320, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FARIA, Maria da Graça dos Santos; CARVALHO, Ana Paula Lima de. Sobre intertextualidades estritas e amplas. **Revista de Letras**, Araraquara, v. 2, n. 36, p. 7-22, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

COLASANTI, Marina. **Ana Z, aonde vai você?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COSTA, Adriana. **Dica de paródia para trabalhar a Dengue - (Ensino Fundamental)**. 2017. Disponível em: <https://planoaaula.blogspot.com/search?q=dengue>. Acesso em: 1 maio 2023.

COSTA, Maria Rosane Alves da. Personagens negras na literatura infantojuvenil: analisando a figura da princesa negra no conto pretinha de neve e os sete gigantes

(2013). **Literaturas de Língua Portuguesa Para Crianças e Jovens: Revista Crioula**, [s.l.], n. 25, p. 65-83, jan. 2020.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Atividades de leitura e análise linguística**: 5º ano. Cascavel: Assoeste, 2015. p. 7-18. (Caderno pedagógico 01).

ESCOLA MUNICIPAL MARIA FANNY QUESSADA DE ARAÚJO. **Projeto Político-Pedagógico**. Cascavel: Escola Municipal Maria Fanny Quessada de Araújo, 2023.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

FARIA, Maria da Graça dos Santos. **Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais**. 2014. 118 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FILHO, Rubem. **Pretinha de Neve e os sete gigantes**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

FREEPIK. **Vista do imponente castelo com paisagem natural**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/vista-do-imponente-castelo-com-paisagem-natural_40572836.htm#query=castelo%20fosso&position=32&from_view=search&track=ais. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREEPIK. **Coroa de ouro realista para rei ou rainha**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/coroe-de-ouro-realista-para-rei-ou-rainha_18309478.htm#query=coroe&position=20&from_view=search&track=sph. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREEPIK. **Frame decorativo**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/frame-decorativo_804161.htm#query=espelho%20com%20moldura&position=24&from_view=search&track=ais. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREEPIK. **Pequena cabana na floresta**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/pequena-cabana-na-floresta_13832581.htm#query=casinha%20na%20floresta&position=2&from_view=search&track=ais. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREEPIK. **Close-up de maçã fresca**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/close-up-de-maca-fresca_6818031.htm#query=ma%C3%A7%C3%A3&position=5&from_view=search&track=sph. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GALLAND, Antoine. **As mil e uma noites**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. São Paulo: Ateliê, 2009.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

GOMES, Maria Aparecida Gonçalves. **Revelações**: poderes e afeto nas entrelinhas do bilhete escolar. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011.

GONÇALVES, Laiza Karine. **A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2009.

GRIMM, Jacob. **Os contos de Grimm**. São Paulo: Paulinas, 1989.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco; SANTOS, Jucenilton Alves dos. A paródia como gênero textual em um olhar discursivo bakhtiniano: uma relação de intertextualidade. **Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v. 3, n. 1, p. 32-45, jan. 2018.

HIGA, Salete Cristina Arfelli Martini. **Jogo pedagógico**: facilitador do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização do 1º ano do ensino fundamental i. 2012. 43 f. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20936/2/MD_EDUMTE_VI_2012_21.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

HIGA, Sue Ellen Lorenti. **Famílias que participam de biblioteca**: a mediação afetiva na constituição do sujeito leitor. 2015. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Contos de fadas e infância(s). **Educação e Realidade**, [s.l.], v. 1, n. 31, p. 107-126, jan./jun. 2006.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Lisboa: Edições 70, 1985.

IVO VIU A UVA. **Bela adormecida 2**. 18 abr. 2010. Disponível em: <https://www.ivouiuauva.com.br/coitado-do-principe/bela-adormecida-2/>. Acesso em: 5 maio 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos

Romero de (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LA CARRETTA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro**: manual prático. Curitiba: Appris, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-82.

LEITE, Leandro Butier. **Alfabetização e letramento no 5º Ano do Ensino Fundamental**: problemas de aprendizagem e proposta de intervenção. 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021.

LIMA, Elisandra de Oliveira. **Compreensão dos mecanismos constitutivos do humor**: o uso de tirinhas como instrumento de ensino-aprendizagem. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/profletas-mossoro-dissertacoes/arquivos/3621elisandra_lima_oliveira.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap. 1. p. 13-34.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. *In*: **Políticas e práticas de alfabetização**: perspectivas autorais e contextuais. Rio de Janeiro: VW, 2021. p. 57-65. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/354173008_Alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia/links/612975e538818c2eaf649e09/Alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2014. 97 min. Filme.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

MAZZI, Maria Gloria Cusumano. Intertextualidade e paródia. **Fragmentos**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 43-57, jan. 2011.

MENDES, Franciele Lima de Oliveira. **“A mais bela dama”**: as ressignificações do feminino em adaptações (2012-2013) do conto “Branca de Neve”. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/3648/1/Dissertacao_Franciele_Li_ma_Mendes.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

MENEGASSI, Renilson. Concepções de escrita. *In*: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José (Orgs.). **Escrita e ensino.** 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010. p. 11-24.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

OLIVEIRA, Maycon Rezende de; FABRI, Camila de Sales; AMORIM, Márcia Fonseca de. A construção do referente no gênero textual charge. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 157-178, 2019.

PEREIRA, Pamela Cristina de Souza. Contação de história na educação infantil. **Caminhos No/Para O Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa em Espaços Escolares**, v. 8, n. 2, p. 935-950, dez. 2017.

PIXABAY. **Mapa mundial.** s.d. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/arquitetura-casa-frente-fachada-151576/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PIXABAY. **Mulher.** s.d. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/floresta-arvores-imagens-de-energia-158343/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PIXABAY. **Monte Kilimanjaro.** s.d. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/ponte-de-brooklyn-1025146/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão.** São Paulo: Pitangüá, 2018.

RODRIGUES, Vania Dias dos Santos. Metodologias de ensino na alfabetização. **Educação Continuada**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 5-11, mar. 2023. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/642652f7a953953ba97d87d5>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROMANZINI, Andréia Vedana; BOTTON, Letícia Thomasi Jahnke; VIVIAN, Aline Groff. Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do Ensino Fundamental. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 5, p. 148-163, dez. 2022.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase e cia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SANTOS, Patrícia Ferreira dos. **Retextualização de gêneros escritos no sexto ano do Ensino Fundamental II**: um estudo dos indícios de autoria no gênero paródia de conto maravilhoso. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

SARAIVA, Mônica de Araújo. **Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita**: análise da prática docente. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

SARAIVA, Mônica de Araújo. Gêneros discursivos: a reescrita na alfabetização. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da (Orgs.). **A pesquisa na educação básica**: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas: Pontes, 2015. p. 197-228.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na Educação Infantil**. Pode? 2006. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/nhsjPgh5G9PqwzbPXCmFv8zBJbVkpFzFDvUDDFu2bPaWHazP8DQkvJ9BsDzA/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Marcio Araújo de. Por um retorno ao texto e seus (dis)sabores: pesquisas sobre literatura no Profletras. **EntreLetras**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 86-102, 2018. Doi: 10.20873/uft.2179-3948.2018v9n2p86. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/6077>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SMITH, Alex T. **Chapeuzinho e o leão faminto**. São Paulo: Brinque-Book, 2019.

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

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

SOUSA, Pedro Amaral. **Leitura de charges em uma perspectiva sociocognitivo-discursiva de referência**: o caso das anáforas indiretas. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

SOUSA, Rafael Rossi de; BAIÃO, Jonê Carla. Brincar e aprender com a língua portuguesa: considerações sobre ludicidade e aprendizagem da linguagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/11/brincar-e-aprender-com-a-lingua-portuguesa-consideracoes-sobre-ludicidade-e-aprendizagem-da-linguagem>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SOUZA, Denise Loreto de. **As faces de Branca de Neve**: um estudo comparativo. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva?: uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute, 2013.

TATAR, Maria. **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

THEODORO, Ana Cláudia Nascimento. **Era uma vez... As metamorfoses nos contos de fadas contemporâneos**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

TIRAS DIDÁTICAS. **Drummond, pedra no caminho**. 15 dez. 2014. Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2014/12/15/drummond-pedra-no-caminho/>. Acesso em: 5 maio 2023.

VACARIO, Marcia; PINHO, Jacilda de S. Reeducação sociolinguística: uma proposta didática para reflexão do uso concreto do português brasileiro. **Sociodialeto**, [s.l.], v. 8, n. 22, p. 272-291, abr. 2017. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/85/60>. Acesso em: 20 maio 2023.

VON FRANZ, Marie Louise. **A interpretação dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE(S)

Apêndice A – Unidade didática

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Depois da aplicação em sala de aula, e orientações com a orientadora, propomos a seguinte unidade didática, idealizada para ser aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, e desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unioeste, sobre o tema intertextualidade implícita em contos de fadas utilizando os contos: *Branca de Neve e os sete anões* (2015), de Tatiane Belinky e *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (2013), de Rubem Filho.

O objetivo desta unidade é evidenciar caminhos possíveis no trabalho com a intertextualidade implícita em conto de fadas, a partir de um processo de comparação entre o texto-fonte e o texto que acionou a respectiva intertextualidade, com olhar específico para o ano escolar em questão. O foco da unidade é a leitura e a intertextualidade; usamos a produção escrita como uma forma de verificação do conteúdo trabalhado.

Esta unidade didática foi aplicada em uma turma de 2º ano, em uma escola municipal de Cascavel-PR, no período de 2 a 18 de outubro de 2023, com alunos na faixa etária de 6 a 8 anos. Nela, são propostas atividades que priorizam o desenvolvimento da leitura e da compreensão da intertextualidade implícita. Este material se divide em 5 aulas, que se organizam da seguinte maneira: na aula 1, apresentamos o conto *Branca de Neve e os sete anões* (2015) e propomos a produção de um cartaz; na aula 2, apresentamos o conto *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (2013) e realizamos uma comparação entre as duas histórias; na aula 3, apresentamos atividades em estações, que são jogo da memória, lista de semelhanças e diferenças das capas dos contos, pareamento de trechos intertextuais e jogo de tabuleiro; na aula 4, há uma proposta de escrita de um bilhete

para a Branca de Neve; na aula 5, há uma proposta de produção de uma paródia pelos alunos dos contos trabalhados.

Destacamos que o material pode ser replicado ou adaptado a diferentes realidades pedagógicas, em cada contexto de ensino e aprendizagem.

Boa leitura e bom trabalho!

UNIDADE DIDÁTICA: Intertextualidade nos contos de fadas: atividades com paródias

ATIVIDADES PARA O PROFESSOR

1. Ler os dois contos:

- Branca de Neve e os sete anões: BELINKY, Tatiana. **Branca de Neve e os sete anões**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
 - O conto de fadas apresenta uma menina órfã de mãe, e que sua madrasta, a rainha, queria ser a mulher mais bonita do mundo. Quando sua madrasta descobre que quem ocupa esse lugar é Branca de Neve, manda matá-la. Branca de Neve consegue escapar e encontra a cabana dos sete anões, que a abrigam. Ao descobrir que a enteada ainda está viva, a rainha vai ao seu encontro fantasiada de velhinha para enganar a menina e matá-la com uma maçã enfeitiçada. No entanto, não consegue tal feito, pois ao ser levada para o castelo do príncipe, o pedaço da maçã que Branca de Neve havia comido saiu de sua garganta e ela acordou.
- Pretinha de neve e os sete gigantes: FILHO, Rubem. **Pretinha de Neve e os sete gigantes**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.
 - Conta a história de uma menina chamada pretinha de neve, que mora com o padrasto, que é o rei, e a mãe em um castelo na África. A menina se sente muito sozinha, então resolve fugir de casa. Acaba encontrando a cabana dos sete gigantes, torna-se amiga deles e passa a viver lá. O rei e sua esposa ficam preocupados com o sumiço da menina e o padrasto decide procurá-la disfarçado de mendigo e utilizar um doce encantado

para fazer a menina dormir e levá-la novamente ao castelo. O doce acaba derretendo, pretinha descobrindo que é o padrasto e todos acabam tornando-se vizinhos.

2. Ler sobre:

- Intertextualidade: presentes nas páginas 28 a 30 e 36 a 40 desta dissertação.
- Conto de fadas: presentes nas páginas 41 a 48 desta dissertação.

3. Caso queira saber algum detalhe da aplicação: páginas 52 até 94 desta dissertação.

AULA 1 BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES

CONTEÚDOS:

- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma): Estratégia de leitura; Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica; Leitura colaborativa e autônoma (Brasil, 2018, p. 94 e 96).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A BNCC:

- “**(EF15LP02)** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas” (Brasil, 2018, p. 95).
- “**(EF15LP16)** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas” (Brasil, 2018, p. 97).
- “**(EF15LP18)** Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” (Brasil, 2018, p. 97).

RECURSOS:

- Imagens impressas (castelo, coroa, espelho, cabana, maçã);
- Livro: *Branca de Neve e os sete anões* (2015), de Tatiane Belinky;
- Cartolina, giz de cera, lápis de cor, tesoura, cola, material para recorte.

DURAÇÃO: Duas aulas de 50 minutos.

ENCAMINHAMENTOS:

- Como forma de antecipação da história, apresentar imagens que remetem a ela (castelo, coroa, espelho, cabana, maçã). Essas imagens devem ser apresentadas de forma individual, esperando que os alunos pensem e

digam quais histórias conhecem e podem estar relacionadas às imagens. Segue sugestão de imagens correlacionadas.

Figura 1 – Castelo



Fonte: Freepik (s.d.)

Figura 2 – Coroa



Fonte: Freepik (s.d.)

Figura 3 – Espelho



Fonte: Freepik (s.d.)

Figura 4 – Cabana



Fonte: Freepik (s.d.)

Figura 5 – Maçã



Fonte: Freepik (s.d.)

- Registrar no caderno as suposições dos alunos, sempre questionando qual é a relação da história com a imagem, como podemos observar no Quadro 1. Neste primeiro momento, sem questionamentos sobre a ligação com as imagens.
- Para trabalhar com o Quadro 1, propomos considerar o seguinte conceito de intertextualidade:

- A intertextualidade implícita, como aponta Koch (2015), ocorre quando o autor do texto espera que o leitor consiga reconhecer o intertexto por sua memória do texto-fonte, para que assim consiga construir o sentido. No caso da atividade, as imagens servem de motivação para que as crianças se lembrem e relacionem com as diferentes histórias que conhecem, buscando em seu conhecimento literário para realizar conexões.

Quadro 1 – Possibilidades apresentadas pelos alunos

Imagem	Percepções intertextuais dos alunos/História
Castelo	
Coroa	
Espelho	
Cabana	
Maçã	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

- Assim que todas as imagens forem apresentadas, verificar com os alunos quais das histórias escritas no quadro levam-nos a estabelecer referência às imagens. Peça sempre para que justifiquem o motivo para que seja excluído ou não o nome da história analisada;
- Assim que restar apenas o nome da história que será trabalhada, *Branca de Neve e os sete anões* (2015), de Tatiane Belinky, apresentar a capa do livro, chamar a atenção dos alunos para o título, para as ilustrações, para o nome dos autores e da tradutora.

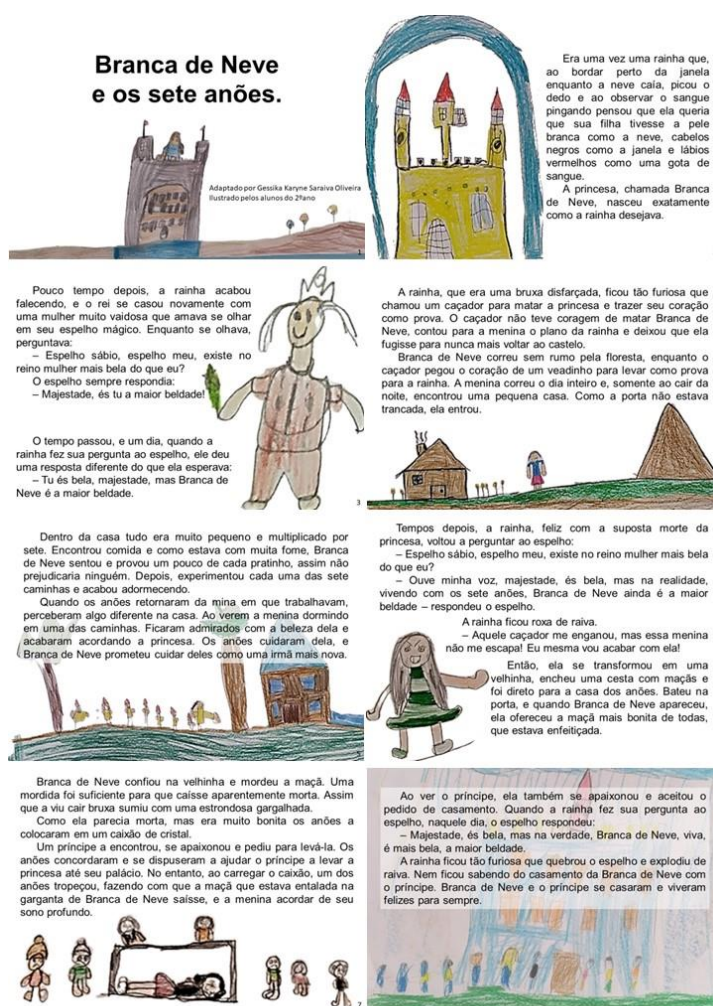
Figura 6 – Capa do livro *Branca de Neve e os sete anões*



Fonte: Belinky (2015)

- Realizar a leitura do livro em voz alta pelo professor.
- Entregar uma versão adaptada da história para os alunos poderem ter contato com as histórias e realizarem sua leitura em outros momentos, como no exemplo da Figura 7.

Figura 7 – Adaptação do livro *Branca de Neve e os sete anões* para os alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com ilustrações dos alunos participantes da pesquisa

- Conversar com os alunos sobre a história, o que perceberam e o que fariam diferente, caso fossem a personagem principal (Quem é o pai da Branca de Neve? Qual era o objeto encantado da rainha? Por que a rainha não gostava de Branca de Neve? O que a rainha perguntava para o espelho? O que o espelho respondeu para a rainha? Aceitaria o alimento de uma estranha? A ideia de a menina viver em uma casa com sete desconhecidos foi boa? Por

quê? O que você achou da ideia que o príncipe teve de levar a Branca de Neve para o seu castelo, para vê-la dormindo sempre que quisesse?);

- Dividir a turma em pequenos grupos e propor a produção de um cartaz, em que seriam colocadas as partes de que mais gostaram da história; para isso, serão disponibilizados materiais para recorte e pintura. Apresentar o seguinte enunciado:
 - VAMOS MONTAR UM CARTAZ COM A PARTE QUE VOCÊS MAIS GOSTARAM DA HISTÓRIA PARA APRESENTAR AOS NOSSOS COLEGAS DE SALA. PARA ISSO, USAREMOS CARTOLINA, MATERIAIS PARA RECORTE E PINTURA.
- Solicitar que os grupos apresentem de forma voluntária seu cartaz. Durante as apresentações, questionar sobre os elementos presentes nos cartazes que fazem referência à história.
- Colar os cartazes no pátio da escola para que outras crianças também possam apreciá-los.

AULA 2 PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES

CONTEÚDOS:

- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma): Estratégia de leitura; Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica; Leitura colaborativa e autônoma (Brasil, 2018, p. 94 e 96).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A BNCC:

- “(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas” (Brasil, 2018, p. 95).
- “(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas” (Brasil, 2018, p. 95).
- “(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (Brasil, 2018, p. 97).

RECURSOS:

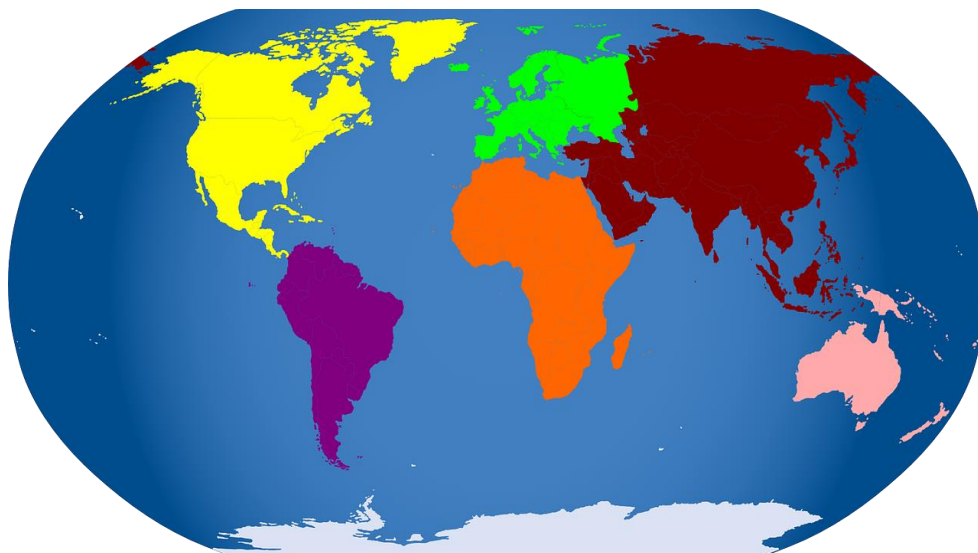
- Livro: *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (2013), de Rubem Filho;
- Globo terrestre ou mapa-múndi;
- Imagens impressas;

DURAÇÃO: 30 minutos.

- **ENCAMINHAMENTOS:**

- Apresentar o globo terrestre, que servirá para questioná-los sobre como acham que é a vida em outros lugares (caso não tenha, pode apresentar a imagem do mapa-múndi, Figura 8).

Figura 8 – Mapa-múndi



Fonte: Pixabay (s.d.)

- Questionar onde está representado o país que estamos, qual outro lugar do globo terrestre que já ouviram falar e sabem mostrar a localização.
- Apresentar a localização do continente africano e perguntar o que sabem sobre ele. Explicar que a imagem (Figura 9) que será apresentada é relacionada com esse continente e questionar sobre o que chamou a atenção deles:

Figura 9 – Mulheres africanas



Fonte: Pixabay (s.d.)

- Esclarecer que a África é um continente com muitos países e sua cultura é muito rica. Explicar que a história do livro que leremos acontece nesse continente.
- Apresentar a capa e o título, pois são dados importantes para o trabalho com a intertextualidade, por isso, questionaremos os alunos sobre o tema da história, se o título e as ilustrações lembram algo para eles.
- Realizar a leitura do livro em voz alta pelo professor.

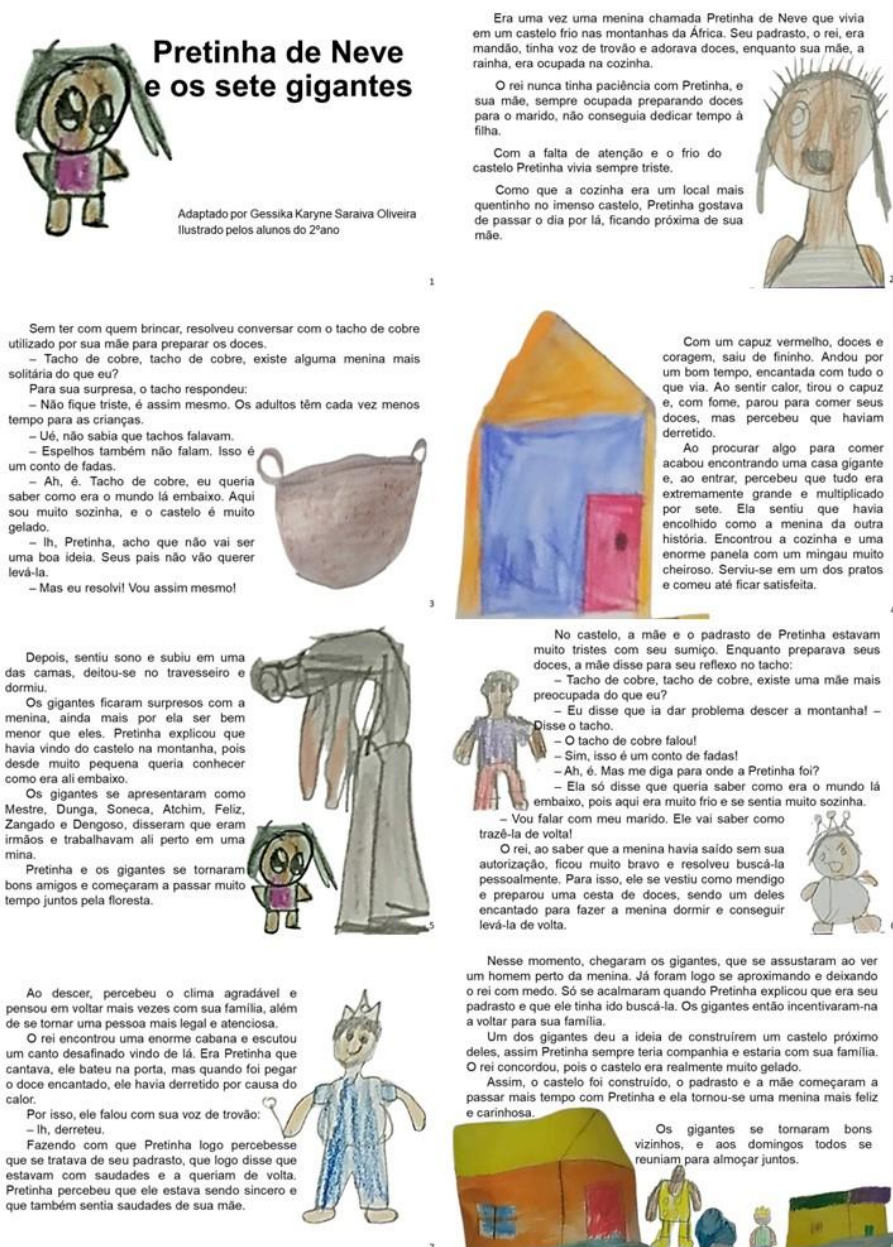
Figura 10 – Capa do livro *Pretinha de Neve e os sete gigantes*



Fonte: Filho (2013)

- Entregar uma versão adaptada da história para os alunos poderem ter contato com as histórias e realizarem sua leitura em outros momentos, como no exemplo da Figura 11.

Figura 11 – Adaptação do livro Pretinha de Neve e os sete gigantes para os alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com ilustrações dos alunos participantes da pesquisa

- Questionar os alunos se as hipóteses levantadas durante a antecipação da leitura foram ou não confirmadas, para que, assim, socializem com os colegas quais eram suas expectativas e suas conclusões sobre o livro.
- Apresentar a imagem do monte Kilimanjaro (Figura 12), que aparece na história, e questionar sobre os elementos que aparecem na imagem, relacionando-os tanto com a história quanto com a região em que ele está localizado. Conversar sobre o motivo de ter neve apenas no pico, pois trata-se de um monte muito alto:

Figura 12 – Monte Kilimanjaro



Fonte: Pixabay (s.d.)

- Conversar com os alunos sobre a história (Qual o nome do autor e do título? Quais eram as características do rei? Ele era carinhoso e atencioso? O que o rei era da Pretinha? Como era a Pretinha de Neve? Nessa história, existia magia ou coisas mágicas? Como era a cabana em que a menina entrou?);
- Questionar os alunos se já viram alguma história que lembrava a da *Pretinha de Neve e os sete gigantes*. Conversar sobre as semelhanças e diferenças que perceberam com a história da Branca de Neve, trabalhada na aula anterior;
- Montar, no quadro ou em uma cartolina, uma tabela com as informações que as crianças apresentarem sobre as semelhanças e diferenças entre as histórias, como podemos ver no exemplo a seguir:

Quadro 2 – Informações intertextuais

Itens do conto que indicam intertextualidade	Branca de Neve e os sete anões	Pretinha de Neve e os sete gigantes
Família	Resposta esperada: Madrasta, pai, filha	Resposta esperada: Padrasto, mãe, filha
Objeto mágico	Resposta esperada: Espelho	Resposta esperada: Tacho de cobre
Quem morava na cabana encontrada?	Resposta esperada: Anões	Resposta esperada: Gigantes
O que foi oferecido para a personagem?	Resposta esperada: Maçã envenenada	Resposta esperada: Doce encantado
Conseguem enganar a personagem?	Resposta esperada: Sim, ela aceita o alimento oferecido pela madrasta disfarçada	Resposta esperada: Não, ela descobre que era o padrasto
Como termina a história?	Resposta esperada: Branca de Neve se casa com o príncipe e a madrasta explode de raiva	Resposta esperada: O rei constrói um castelo perto da cabana dos gigantes e todos se tornam amigos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

AULA 3 ATIVIDADES EM ESTAÇÕES

CONTEÚDOS:

- Oralidade: Contação de histórias (Brasil, 2018, p. 96).
- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma): Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica; Leitura colaborativa e autônoma; Formação do leitor literário; Estratégia de leitura (Brasil, 2018, p. 94 e 96).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A BNCC:

- “**(EF15LP19)** Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (Brasil, 2018, p. 97).
- “**(EF15LP18)** Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” (Brasil, 2018, p. 97).
- “**(EF15LP04)** Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 95).
- “**(EF15LP16)** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas” (Brasil, 2018, p. 97).

RECURSOS:

- Atividades impressas;
- Dados e marcadores para o jogo (podem ser utilizados como marcador apontadores de cores diferentes);
- Cronômetro.

DURAÇÃO: 3 aulas de 50 minutos.

ENCAMINHAMENTOS:

- Relembrar a história da *Branca de Neve e os sete anões* e *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, questionar os alunos sobre como era a história e deixando que eles a recontem e a complementem;
- Comparar as ilustrações dos dois livros e o que podemos perceber da cultura do lugar em que se passa a história;

- Dividir a turma em 3 grupos; caso a turma seja muito numerosa, dividi-la em 6 grupos, montando duas estações de cada para que todos os alunos possam realizar as atividades nas três estações.
- Apresentar as três estações, explicando que em cada estação eles permanecerão por 45 minutos. Colocar no cronômetro do celular o tempo de 45 minutos; quando esse tempo acabar, irá fazer um barulho que indicará que precisam passar para a próxima estação; ao final da atividade, todos terão passado pelas três estações.
- As atividades das estações serão sobre os livros apresentados e serão de pareamento de trechos das duas histórias, observação das capas dos livros, jogo da memória, jogo de tabuleiro.
- Na primeira estação:
 - Apresentar as citações em aspas e explicar sua funcionalidade, salientando que, todas as vezes que vissem algum trecho entre aspas, seria porque foram tirados de algum lugar. As citações em aspas são uma forma de intertextualidade explícita. Exemplificar com trechos de histórias já trabalhadas em sala de aula para descobrirem de qual era a obra – por exemplo “E foi aí que o leão apareceu. O leão faminto” (Smith, 2019, p. 12), de *Chapeuzinho e o Leão Faminto*; “As pessoas, então, foram ficando cada vez mais quietas, cada vez mais caladas” (Rocha, 2018, p. 12), de *O reizinho mandão*.
 - Apresentar a fala da personagem Pretinha de Neve: “Tacho de cobre, tacho de cobre, existe alguma menina mais solitária do que eu?” (Filho, 2013, p. 9), em seguida, questionaremos se já escutaram ou leram algo semelhante em outro momento. A resposta que buscamos seria que já viram no livro da Branca de Neve (2015), no qual a rainha pergunta: “Espelho sábio, espelho meu, existe no reino mulher mais bela do que eu?” (Belinky, 2015, p. 2).
 - A atividade proposta consiste em apresentar alguns trechos retirados das duas histórias (Figura 13), que serão disponibilizados recortados e espalhados pela mesa, para que os alunos leiam e realizem o pareamento, de acordo com as semelhanças encontradas, e classifiquem de acordo com a história correta. Os trechos foram

escolhidos conforme as semelhanças apresentadas nas duas histórias, para que, assim, consigam perceber a intertextualidade implícita presente nas histórias.

- Os trechos tratam de uma citação, caso de uma intertextualidade explícita. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007), na citação, é perceptível a presença de um texto em outro, ou seja, uma citação direta com o trecho retirado do livro. Ao apresentarmos esses trechos retirados dos contos, podemos possibilitar a comparação e a possível percepção de suas semelhanças, ou seja, a paródia, que é uma forma de intertextualidade implícita.

Figura 13 – Atividade de pareamento dos trechos das histórias

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES
"TACHO DE COBRE, TACHO DE COBRE, EXISTE ALGUMA MENINA MAIS SOLITÁRIA DO QUE EU?"	"ESPELHO SÁBIO, ESPELHO MEU! EXISTE NO REINO MULHER MAIS BELA DO QUE EU?"
"VIU-SE DIANTE DE UMA CABANA ENORME! ERA TÃO GRANDE QUE NEM DAVA PARA ALCANÇAR A JANELA E VER O QUE HAVIA DENTRO"	"AO CAIR DA NOITE DEU COM UMA JEITOSA CASINHA NO MEIO DE UMA CLAREIRA"
"FOI ENTRANDO, DEVAGARINHO, IMPRESSIONADA COM O TAMANHO DAS COISAS: AS CAMAS, A MESA, AS CADEIRAS, E TUDO COM SETE LUGARES"	"DENTRO, ELA VIU UMA PEQUENA MESA, POSTA PARA SETE PESSOAS PEQUENAS, NA FRENTE DE SETE PRATOS DE COMIDA "
"DISFARÇOU-SE DE MENDINGO, VESTINDO ROUPAS EM FARRAPOS E COLOCANDO UM GRANDE CHAPÉU. CARREGAVA CONSIGO UMA BOLSA CHEIA DE DOCES. (...) E, EM UM DOS DOCES, COLOCOU UM ENCANTAMENTO PARA FAZER PRETINHA DORMIR E LEVÁ-LA DE VOLTA"	"TRANSFORMOU-SE NUMA VELHOTA , ENCHEU UMA CESTA DE APETITOSAS MAÇÃS. (...) QUANDO BRANCA DE NEVE APARECEU, A VELHA OFERECEU-LHE A MAÇÃ MAIS BONITA DE TODAS. (...) AQUELA MAÇÃ ESTAVA ENVENENADA!"

Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora (2023) com trechos retirados das obras *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (Filho, 2013) e *Branca de Neve e os sete anões* (Belinky, 2015)

- Em seguida, levar os alunos, ainda nessa estação, a observarem as capas dos dois livros (Figura 6 e Figura 10) e realizar uma comparação entre elas, anotando em uma lista de semelhanças e diferenças percebidas ao observar as capas dos livros em uma folha sulfite;

- Dessa forma, podemos compreender que a capa do livro pode auxiliar os alunos na compreensão da leitura, bem como na percepção da intertextualidade, pois, na capa da *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (2010), existe uma alusão à capa da *Branca de Neve e os sete anões* (2015).
- Na segunda estação:
 - Apresentar o nome de alguns personagens e questionar os alunos sobre em qual história eles aparecem e qual apresenta uma função semelhante na outra história. Por exemplo, sugerir os seguintes personagens: gigantes e anões, rei e rainha, Pretinha de Neve e Branca de Neve.
 - Depois, apresentar o jogo da memória (Figura 14), para explicar aos alunos que precisam ilustrar os personagens correspondentes, de tal forma que a informação verbal esteja diretamente relacionada com a ilustração. Com o jogo da memória, as crianças poderão perceber a alusão à *Branca de Neve e os sete anões*, presente em *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, ao trazer alguns personagens que apresentam a mesma função na história, mas com uma aparência diferente, como os gigantes que acolhem a menina.

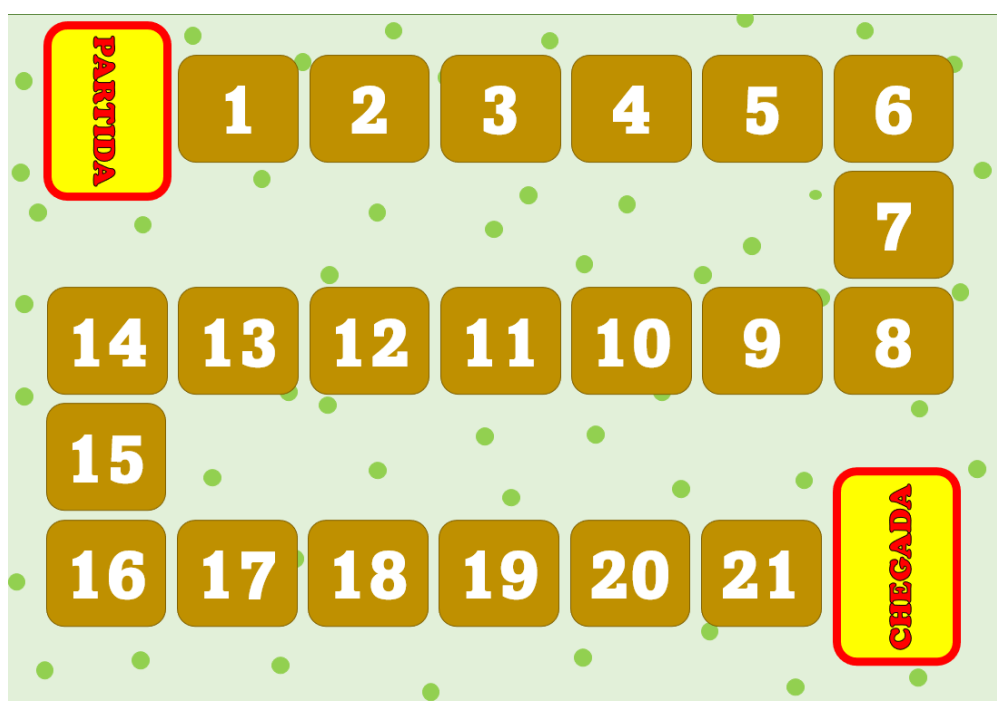
Figura 14 – Jogo da memória



Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora (2023)

- Na terceira estação:
 - Apresentar o jogo de tabuleiro (Figura 15) e suas cartas. Explicar as regras do jogo, no qual terão de embaralhar as cartas e deixá-las viradas para baixo, depois, jogar o dado e avançar a quantidade de casas indicada. Em seguida, os alunos deverão retirar uma carta do monte e responder ao questionamento proposto. Os colegas que estão participando do jogo e o professor podem auxiliar, se necessário.
 - As perguntas (Figura 16) foram projetadas para que os alunos pudessem perceber e observar a intertextualidade implícita entre as histórias, bem como detalhes dos contos, como as características dos personagens.

Figura 15 – Tabuleiro para jogo



Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora (2023)

Figura 16 – Cartas para o jogo do tabuleiro

A RAINHA DESCOBRIU ONDE VOCÊ ESTÁ. VOLTE UMA CASA.	VOCÊ ENCONTROU UMA CASA PARA SE ABRIGAR. AVANCE DUAS CASAS.	EM QUE LOCAL OS PERSONAGENS QUE ABRIGARAM A BRANCA DE NEVE E A PRETINHA DE NEVE TRABALHAVAM?
APARECEM OBJETOS MÁGICOS NAS DUAS HISTÓRIAS. QUAIS ERAM?	O ALIMENTO ENFEITIÇADO FOI COMIDO PELAS DUAS PERSONAGENS?	OBSERVE AS CAPAS DOS LIVROS. QUAL É A MAIOR DIFERENÇA ENTRE ELAS?
OBSERVE AS CAPAS DOS LIVROS. QUAIS SEMELHANÇAS VOCÊ ENCONTROU?	QUEM MORAVA NA CABANA NA HISTÓRIA DA BRANCA DE NEVE?	QUEM MORAVA NA CABANA NA HISTÓRIA DA PRETINHA DE NEVE?
COMO ERA A FAMÍLIA DA BRANCA DE NEVE?	COMO ERA A FAMÍLIA DA PRETINHA DE NEVE?	QUAL ALIMENTO FOI OFERECIDO PARA A BRANCA DE NEVE?
QUAL ALIMENTO FOI OFERECIDO PARA A PRETINHA DE NEVE?	A PRETINHA DE NEVE É SALVA PELO PRÍNCIPE? O QUE ACONTECE?	AS DUAS HISTÓRIAS POSSUEM UM FINAL PARECIDO?
AS HISTÓRIAS SE PASSAM NO MESMO LUGAR?	POR QUE A PRETINHA DE NEVE ESTAVA TRISTE NO INÍCIO DA HISTÓRIA?	QUAL É A CARACTERÍSTICA DO REI QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO?
QUAL PERSONAGEM TINHA UMA MADRASTA?	QUAL PERSONAGEM TINHA UM PADRASTO?	O QUE O TACHO DE COBRE DISSE?
O QUE O ESPELHO MÁGICO DISSE?	O QUE OS ANÕES FIZERAM QUANDO CHEGARAM EM CASA E ENCONTRARAM BRANCA DE NEVE CAIDA?	O QUE OS GIGANTES FIZERAM QUANDO VIRAM UM ESTRANHO CONVERSANDO COM A PRETINHA DE NEVE?
EM SUA OPINIÃO, QUAL ERA O PERSONAGEM MAIS MALVADO?	QUAL ERA A QUANTIDADE DE CADEIRAS E CAMAS EM CADA HISTÓRIA?	QUAL É A CARACTERÍSTICA DA RAINHA QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO?

Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora (2023)

- Ao encerrar a atividade das estações, conversar com os alunos sobre o que acharam das atividades e se tiveram alguma dificuldade em realizá-las.

AULA 4 UM BILHETE PARA BRANCA DE NEVE

CONTEÚDOS:

- Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma): Planejamento de texto (Brasil, 2018, p. 94).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A BNCC:

- “**(EF02LP13)** Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (Brasil, 2018, p. 103).

RECURSOS:

- Folha sulfite com a proposta de produção textual impressa.

DURAÇÃO: 80 minutos.

ENCAMINHAMENTOS:

- Lembrar a história da *Branca de Neve e os sete anões* e *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*.
- Solicitar que apontem trechos presentes nos dois contos que apresentam uma relação intertextual. No Quadro 3, apresentamos exemplos de intertextualidade que apareceram nos dois textos. Esse quadro pode ser usado tanto para observar as indicações intertextuais dos alunos quanto para apresentar aos alunos como sugestão, se necessitarem de auxílio.

Quadro 3 – Possíveis relações intertextuais

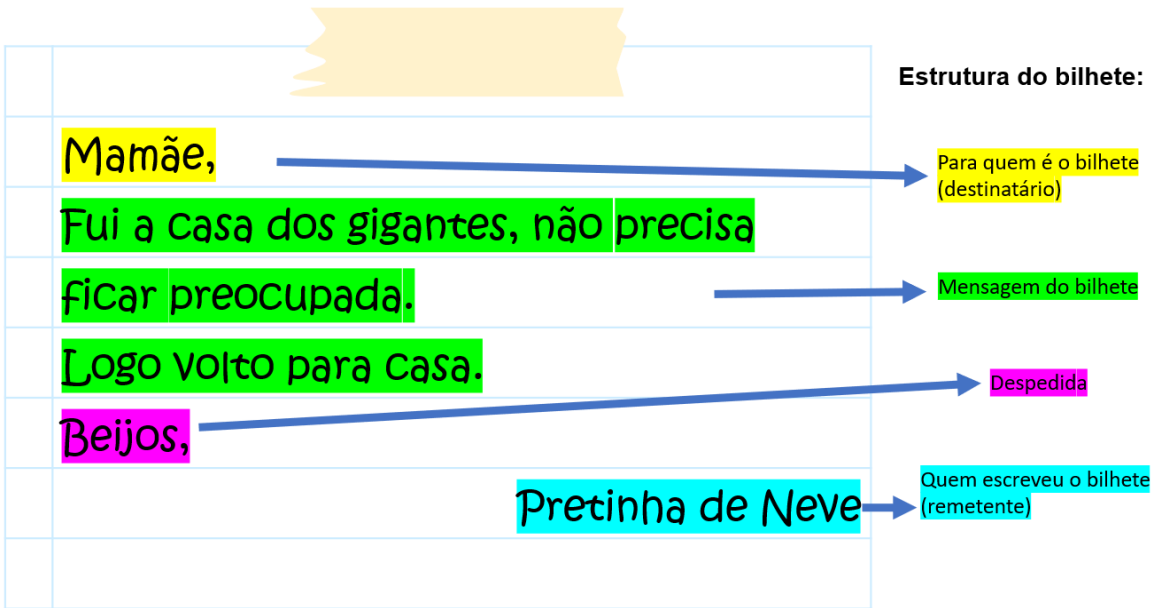
<i>Branca de Neve e os sete anões</i> Texto-fonte	<i>Pretinha de Neve e os sete gigantes</i> Texto com traços intertextuais
“Eles perceberam que havia algo diferente na casa e foram perguntando um por um: ‘Quem foi que comeu do meu pratinho?’, ‘Quem foi que bebeu do meu copinho?’. Até que viram, maravilhados, a linda mocinha que dormia na sétima cama.” (Belinky, 2015, p. 10).	“‘Ei, alguém comeu do nosso mingau. Tem um prato aqui sem lavar!’ E a minha cama também está desarrumada! Alguém andou aqui e fez bagunça! Seja quem for, é muito mal-educado. Comeu mingau e nem lavou a louça! Ao ouvir aquilo, Pretinha se sentiu incomodada. Apesar do medo que sentia, saiu debaixo da cama e falou para os gigantes: ‘Não sou mal-educada! Apenas estava andando por aí com fome, senti esse cheiro

	gostoso e resolvi entrar e comer um pouquinho... Aí me deu sono e eu quis dormir. Não lavei a louça porque não alcanço a torneira. Se houvesse alguém aqui, eu teria pedido licença, viram?” (Filho, 2013, p. 12).
“Espelho sábio, espelho meu, existe no reino mulher mais sábia do que eu?”, a resposta que ela ouviu foi bem inesperada, porque o espelho disse: ‘Ouve minha voz, Majestade, és bela, mas na realidade, vivendo com os sete anões, longe da maldade, Branca de Neve ainda é a maior beldade” (Belinky, 2015, p. 14).	“Tacho de cobre, tacho de cobre, existe uma mãe mais preocupada do que eu?’ ‘Eu disse a ela que não era uma boa ideia descer a montanha’ disse o tacho’ ‘O tacho de cobre falou!’ ‘Sim, isto é um conto de fadas, etc.” (Filho, 2013, p. 14).
“Branca de Neve, apesar de avisada pelos sete anões para não falar com estranhos, confiou na simpática velhinha, aceitou a maçã, agradecida, e quis prová-la na hora. Deu uma mordida na cheirosa maçã... e caiu morta! Aquela maçã estava envenenada! E a bruxa malvada sumiu de lá zunindo, com uma gargalhada sinistra...” (Belinky, 2015, p. 19).	“Em um dos doces, colocou um encantamento para fazer pretinha dormir e levá-la de volta. (...) O mendigo continuou em silêncio. Apenas abriu a bolsa para pegar o doce encantado e oferecer à menina. Só que por causa do calor, o doce derreteu. E o mendigo falou com sua voz de trovão: ‘lh, derreteu!” (Filho, 2013, p. 18).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

- Relembrar a estrutura de um bilhete (Figura 17): é necessário indicar um destinatário (quem vai receber), elaborar uma mensagem e criar um remetente (quem escreveu). Como podemos ver no exemplo a seguir:

Figura 17 – Cartas para o jogo do tabuleiro



Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora (2024)

- Propor que produzam um bilhete para a Branca de Neve, para que os alunos

produções se conseguiram identificar a presença da intertextualidade com os contos trabalhados.

- Realizar uma roda de conversa para compartilhar as semelhanças que perceberam entre os contos e que foram escritas nos bilhetes.
- Para uma visualização mais clara da análise de todas as produções e para entender se os alunos perceberam a intertextualidade entre os textos trabalhados, criamos o Quadro 4, para que pudéssemos melhor observar a recorrência das palavras presentes nos bilhetes. Ele poderá ser usado com as palavras que aparecerem nos bilhetes de seus alunos:

Quadro 4 – Recorrência das palavras presentes nos bilhetes

Palavras escritas nos bilhetes dos alunos	Quantidade de vezes que apareceram	Indicativo de intertextualidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

AULA 5 PARÓDIA DOS ALUNOS

CONTEÚDOS:

- Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma): Planejamento de texto (Brasil, 2018, p. 94).
- Leitura/escuta (compartilhada e autônoma): Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica (Brasil, 2018, p. 96).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A BNCC:

- “(EF15LP05) Planejar, com a ajuda 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” (Brasil, 2018, p. 95).
- “(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” (Brasil, 2018, p. 97).

RECURSOS:

- Folha sulfite com a proposta de produção textual impressa.
- Palitos de picolé;
- Folha sulfite, giz de cera, lápis de cor, tesoura, cola e fita adesiva.

DURAÇÃO: Três aulas de 50 minutos.

ENCAMINHAMENTOS:

- Relembrar como a história da *Pretinha de Neve e os sete gigantes* apresentava ideias semelhantes, mas ao mesmo tempo mudava a história da *Branca de Neve e os sete anões*;
- Como forma de verificação da compreensão da intertextualidade, propor a produção de uma paródia.

- Explicar que podem escolher o local em que se passa a história, como serão os personagens e quais serão suas atitudes. O objetivo é levar os alunos a exercitarem a intertextualidade, ao produzirem uma paródia da história original. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 137), “a paródia se elabora a partir da retomada de um texto, que é retrabalhado para obter diferentes formas e propósitos em relação ao texto-fonte”.

Figura 19 – Proposta de produção de texto

NOME:

AGORA QUE VIMOS OS CONTOS DA “BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES” E “PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES” E APRENDEMOS SOBRE A INTERTEXTUALIDADE, QUE TAL PRODUIR O SEU PRÓPRIO CONTO DA BRANCA DE NEVE PARA OS COLEGAS E PARA A PROFESSORA? VOCÊ PODE ESCOLHER ONDE SE PASSA A HISTÓRIA, COMO SERÃO OS PERSONAGENS E SUAS ATITUDES, OS OBJETOS MÁGICOS.

Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora (2023)

- Uma proposta de paródia poderia dar mais protagonismo ao Espelho e criar uma relação intertextual explícita para implementar a paródia.

Uma possibilidade seria:

Espelho: Oi. Não sei como vim parar nesta história. Ela se parece com a minha.

Tacho de Cobre: Oiiii! Eu acho que há muitas semelhanças. E você parece bem familiar.

Espelho: Jura? É mesmo?

Tacho de Cobre: Sim. Você fala como eu falo.

- Esse exemplo poderia ser apresentado como uma possibilidade de construir paródia e já exercitar a intertextualidade explícita, caso sejam trazidas falas do texto-fonte, basicamente aspeadas.
- Assim que finalizarem a produção textual, proporcione materiais para que os alunos possam produzir fantoches de palito, com os personagens que criaram, para socializar com os colegas, e em casa com os pais, a sua produção.
- Durante as apresentações, questione os alunos sobre quais trechos, em sua produção, remetem aos contos trabalhados. Assim, buscamos verificar se eles compreenderam o que é intertextualidade e se conseguem percebê-la em suas produções.

CONCLUSÃO E SUGESTÕES

A proposta foi implementada em uma turma de 2º ano, que, desde o início do período letivo, foi incentivada a produzir textos mais longos, mesmo enfrentando dificuldades próprias do período de apropriação da linguagem escrita, devido ao processo de alfabetização. Essa abordagem justificou a importância do ajuste de algumas atividades para melhor atender às necessidades específicas dos alunos. Isso pode significar que algumas atividades podem precisar de ajustes, conforme as dificuldades de seus alunos.

Salientamos que o foco da unidade foi a leitura e a intertextualidade. A produção escrita foi usada para a verificação da compreensão do aluno com relação à intertextualidade presente nos textos lidos.

Ao iniciar a unidade didática partindo de um texto, proporcionamos aos alunos uma base sólida no processo de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, possibilitamos uma compreensão mais significativa tendo como base a prática social ressignificando o conhecimento. Segundo Menegassi (2010, p. 19), “o texto é o ponto de partida e de chegada a novas produções, constituindo-se também como lugar, de interação aos participantes desse processo, no caso, o professor, o aluno e o próprio texto em construção”. Esse conceito destaca a importância do texto como uma ferramenta de mediação que facilita a interação e o desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura. Considerando isso, acreditamos que, para que tenham um ponto de partida para produzir, é necessário que tenha interagido com produções de outros autores. Dessa forma, o professor deve utilizar um texto para leitura, não como modelo exato do que deve ser escrito, mas sendo um ponto de partida para que o aluno construa o seu. Isso permite que os alunos compreendam diferentes estilos, estruturas e vocabulários, enriquecendo seu repertório linguístico e a compreensão dos novos conceitos.

Nesse contexto, o professor utilizará o texto como um ponto de partida que oferecerá ao aluno, conforme afirma Geraldi (1997), a organização do que e como dizer, como fonte inspiradora para organização e produção do seu discurso. Essa abordagem incentiva os alunos a explorarem sua criatividade e a desenvolverem suas habilidades de escrita de forma segura, autêntica e significativa, levando em consideração suas próprias experiências e interpretações. Ao fazer isso, o processo

de escrita se torna uma prática mais dinâmica e interativa, promovendo um aprendizado mais profundo e engajador.

Como a unidade didática tem como foco o 2º ano do Ensino Fundamental e considerando a faixa etária dos alunos, não utilizamos o termo intertextualidade com as crianças durante a aplicação, pois trata-se de um tema muito complexo. No entanto, podemos perceber que os alunos compreenderam a paródia como uma nova versão de uma história que já existe, apresentando semelhanças e/ou diferenças com o texto original.

Ao conduzir a análise, lembrando a história da *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, proporcionamos aos alunos uma oportunidade rica para perceberem como os diferentes textos que lemos em nosso dia a dia podem apresentar ideias semelhantes. Ao mesmo tempo, eles trazem também novos conhecimentos sobre o mundo que nos cerca, bem como nos aproximam dos elementos culturais presentes em diferentes espaços e contextos. Ao comparar essa história com a clássica *Branca de Neve e os Sete Anões*, os alunos desenvolveram uma compreensão mais profunda sobre a diversidade presente na literatura e a importância da representação. Essa análise comparativa não apenas enriqueceu o repertório literário dos alunos, mas também promoveu uma compreensão crítica. Além disso, ao explorar as mudanças na narrativa e nos personagens, os alunos foram incentivados a refletir sobre questões de identidade, cultura e a produção literária, tornando a experiência de aprendizagem mais rica.

Com isso, mesmo sem saberem o significado do termo “intertextualidade”, buscamos formas para que os alunos pudessem perceber e compreender seu significado, estabelecendo relações em diferentes textos. Ao escreverem seu texto adaptando a história da *Branca de Neve e os sete anões* para um novo contexto, os alunos estão produzindo uma nova paródia da história original trabalhada. Dessa forma, desenvolvem uma compreensão inicial sobre um dos tipos de intertextualidade implícita, que é a paródia.

Propomos, portanto, que o trabalho com a intertextualidade esteja presente e seja incorporado às atividades em sala de aula, utilizando inclusive outros gêneros narrativos.

REFERÊNCIAS

BELINKY, Tatiana. **Branca de Neve e os sete anões**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

FILHO, Rubem. **Pretinha de Neve e os sete gigantes**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

FREEPIK. **Vista do imponente castelo com paisagem natural**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/vista-do-imponente-castelo-com-paisagem-natural_40572836.htm#query=castelo%20fosso&position=32&from_view=search&track=ais. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREEPIK. **Coroa de ouro realista para rei ou rainha**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/coroe-de-ouro-realista-para-rei-ou-rainha_18309478.htm#query=coroe&position=20&from_view=search&track=sph. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREEPIK. **Frame decorativo**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/frame-decorativo_804161.htm#query=espelho%20com%20moldura&position=24&from_view=search&track=ais. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREEPIK. **Pequena cabana na floresta**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/pequena-cabana-na-floresta_13832581.htm#query=casinha%20na%20floresta&position=2&from_view=search&track=ais. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREEPIK. **Close-up de maçã fresca**. s.d. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/close-up-de-maca-fresca_6818031.htm#query=ma%C3%A7%C3%A3&position=5&from_view=search&track=sph. Acesso em: 18 jun. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

MENEGASSI, Renilson. Concepções de escrita. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José (Orgs.). **Escrita e ensino**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010. p. 11-24.

PIXABAY. **Mapa mundial**. s.d. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/arquitetura-casa-frente-fachada-151576/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PIXABAY. **Mulher**. s.d. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/floresta-arvores-imagens-de-energia-158343/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PIXABAY. **Monte Kilimanjaro**. s.d. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/ponte-de-brooklyn-1025146/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. São Paulo: Pitangüá, 2018.

SMITH, Alex T. **Chapeuzinho e o leão faminto**. São Paulo: Brinque-Book, 2019.