

O TEXTO EM CENA: DIALOGISMO E INTERAÇÃO  
NO ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADAS  
NO 6.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>

THE TEXT ON SCENE: DIALOGISM AND INTERACTION IN THE  
TEACHING OF THE TEXTUAL GENRE *FAIRY TALE* IN THE SIXTH  
YEAR OF THE ELEMENTARY EDUCATION SCHOOL

Gerson Rodrigues da Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
professorgersonrodrigues@gmail.com

Alberto Hércules dos Santos Coelho Barbosa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
alberto.hercules@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo geral identificar nas teorias do dialogismo, a partir de Bakhtin e de pesquisadores de suas ideias, estratégias de ensino do gênero textual conto para o desenvolvimento de habilidades de leitura a ele associadas. Temos como hipótese que implementar o dialogismo através da leitura de textos que se relacionam, num processo de intertextualidade explícita ou implícita, comparando-os em perspectivas textuais e contextuais, pode contribuir para uma compreensão leitora mais eficiente dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para testar essa hipótese, estabelecemos as seguintes etapas de pesquisa: diagnosticar, utilizando perguntas elaboradas de forma tradicional, o nível de compreensão textual dos alunos através de um teste inicial; avaliar os resultados parciais obtidos; implementar leitura diversificada e em diferentes semioses da história da "Chapeuzinho Vermelho", promovendo relações dialógicas entre os textos, a música e o vídeo; avaliar os resultados parciais e implementar o diagnóstico final.

PALAVRAS-CHAVE: dialogismo; ensino de leitura; intertextualidade; conto de fadas

---

<sup>1</sup> Este artigo é síntese de BARBOSA, Alberto Hércules dos Santos Coelho. **O texto em cena:** dialogismo e interação no ensino do gênero textual conto de fadas no 6.º ano do Ensino Fundamental. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, dissertação de Mestrado Profissional em Letras, 2018, 101 p., sob a orientação do Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva.

**ABSTRACT:**

This work has by general objective to identify in the dialogism theories, from Backthin and researchers of his ideas, teaching strategies of the textual gender tale to the development of reading abilities associated to it. We have as a hypothesis that to implement the dialogism through the reading of texts that relate to each other, in an explicit or implicit intertextuality process, comparing them in textual and contextual perspectives, may contribute to a more efficient reading comprehension of the sixth year's students of the Elementary Education. To test this hypothesis we have established the following goals: to diagnose, through the application of traditional questions, the reading comprehension level of the students through an initial test; to evaluate the initial results obtained; to implement diversified reading and in different semiosis of the "Chapeuzinho Vermelho" story, promoting dialogical relations among the texts, the song and the video; to evaluate the partial results and to implement the final diagnostic.

**KEY-WORDS:** dialogism; Reading teaching; intertextuality; fairy tale.

**Introdução**

É consenso entre educadores que os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental têm grandes lacunas na leitura, e muitas vezes habilidades de interpretação simples não são alcançadas, mesmo numa leitura orientada. Essas dificuldades são ocasionadas por causas diversas, que envolvem o próprio trabalho pedagógico, problemas de infraestrutura, problemas familiares, sociais e etc., causas que este trabalho não tem condições para avaliar e discutir.

Interessa a esta pesquisa este problema formulado a partir da seguinte questão: buscando aumentar o repertório de leitura dos alunos do 6º ano, aliado a uma melhora na qualidade do ato de ler, de que maneira teorias como o dialogismo e a interdiscursividade podem contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura importantes para a construção de sentidos?

Para responder a esta questão, temos como hipótese que os estudantes, ao terem contato com diferentes textos do mesmo gênero, dentro de uma perspectiva intertextual, interdiscursiva e dialógica, podem desenvolver as habilidades de leitura que serão descritas na fundamentação teórica deste trabalho.

Assim, este estudo pretende trazer para o debate e verificar na prática uma teoria tão discutida hoje, aproximando as esferas acadêmica e escolar, buscando

desenvolver nos alunos habilidades que os tornarão leitores eficientes e com conhecimento de mundo. Justifica-se este trabalho também por instrumentalizar os professores com estratégias de ensino que privilegiem o texto como objeto de aprendizagem e lugar de interação, tornando as aulas de língua portuguesa mais contextualizadas e próximas da realidade que o aluno vive.

Após o desenvolvimento da fundamentação teórica norteadora da pesquisa, será desenvolvida uma proposta de intervenção constituída de atividades que, utilizando como linha teórica o dialogismo, busquem desenvolver habilidades de leitura explicitadas ao longo da proposta de intervenção, conforme o currículo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, ora denominada SEEDUC (2012).

As etapas da pesquisa serão descritas na metodologia.

## **1. Um pouco de teoria**

Os estudos linguísticos do Ocidente sofreram grandes modificações ao serem influenciados pelos postulados de Mikhail Bakhtin e seu círculo no século XX, e importantes mudanças nos conceitos de língua, discurso e comunicação ocorreram entre os nossos estudiosos (CAMPOS, 2006).

Por isso, para trabalhar com a teoria do dialogismo e seu autor Bakhtin, destacamos suas ideias e citamos alguns estudos de autores que repercutem o teórico no Brasil, a fim de, juntamente com o conceito, apresentar as mais importantes discussões sobre ele entre os principais pesquisadores brasileiros.

### ***1.1 Conceitos de língua, texto e leitura e suas relações dialógicas***

Para Bakhtin (2014), o conceito de língua está ligado diretamente à noção de interação verbal:

... na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (p. 98)

A língua, no domínio da manifestação, é essencialmente dialógica porque envolve diferentes locutores numa comunidade, em processo de interação. Ela pode ser dividida em unidades para estudo e análise – sons, palavras, orações –, mas sua realização se dá a partir de um pressuposto: "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana." (BAKHTIN, 2003, p. 261). O enunciado é, então, a manifestação concreta da língua, sua unidade real de comunicação: "Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua." (Ibidem, p. 265).

Essa noção é importante para nosso estudo porque situa a língua no campo da significação e da comunicação, com implicações bem práticas para seu ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs (BRASIL, 2001), constroem sua própria definição de língua como "... um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade." (p. 22), ou seja, a partir desse conceito, estabelece um ensino que privilegie a interação, a comunicação efetiva e integradora, que reconhece seus sujeitos, seu contexto e suas intenções.

Isso porque "A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*" (BAKHTIN, 2014, p. 128, grifos do autor)

Ora, se a língua manifesta-se através dos enunciados, estes são "...de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante." (BAKHTIN, 2003, p. 271), pois "Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)" (Ibidem, p. 272). Os enunciados integram uma "cadeia discursiva" em que estão em constante interação: cada enunciado aguarda uma resposta, uma reação, e vão se alternando ininterruptamente, formando a comunicação discursiva. Bakhtin (2003) define mais diretamente:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma

compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro [...]. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso [...] (p. 275).

Ao estabelecer o enunciado como unidade real e delimitada pelos enunciadores, o teórico russo atribui ao ato de enunciar as seguintes características: único, irrepetível (à medida que acontece uma única vez, ele só pode ser citado, não repetido), dependente de contextos extralinguísticos para sua compreensão plena.

Essa é uma visão importante para a nossa proposta, pois prenuncia um trabalho com a língua que parte de uma realidade concreta, de um contexto. Brait e Melo (2016) afirmam que "As noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social..." (p. 65). A comunicação efetiva e seu tempo são objetos de análise considerando as enunciações individuais da cadeia discursiva.

Assim, os elementos dessa cadeia, os enunciados, são constituídos, segundo o autor russo, de três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – que se organizam num determinado campo de utilização da língua em gêneros do discurso, que Bakhtin define como "*tipos relativamente estáveis* de enunciados." (2003, p. 262). Essa organização se dá a partir do falante e de suas escolhas de conteúdo e estilo, pois "Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos)" (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Aqui é importante uma distinção feita por Rojo (2005). A autora faz uma divisão "metateórica" em dois campos diferentes de análise: a teoria dos gêneros do discurso (ou discursivos) e a teoria dos gêneros de texto (ou textuais). A primeira leva em consideração, sobretudo, o estudo das situações de produção dos enunciados, seu contexto sócio-cultural, ligada às ideias bakhtinianas. A segunda centra-se na análise da materialidade textual, da estrutura do gênero.

Embora de cunho mais teórico, essa é uma discussão importante para o ensino de Língua Portuguesa por dois motivos: como as orientações curriculares oficiais organizam o ensino pela via dos gêneros, acaba havendo uma tendência de se abordá-los apenas pela segunda teoria, da análise estrutural e

formal, muitas vezes sem considerar o contexto de produção daquele gênero e sua relação com outros textos.

É nesse sentido que o trabalho, tendo como pano de fundo o dialogismo que ora propomos, aqui se insere: uma perspectiva que equilibre as duas vertentes para um trabalho com o texto escrito de maneira mais consistente.

Essas definições norteiam o trabalho com o texto em sala de aula segundo a perspectiva do dialogismo e da interação. Por ser, segundo a concepção de Bakhtin registrada por Barros (2005), "... produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. [...]" (p. 26 – 27), o texto deve ser trabalhado como enunciado, em relação com outros textos e considerando sua temporalidade.

Por isso entendemos que a leitura de um texto é um ato "responsivo" nas palavras do autor russo, o que coloca o leitor de um texto em função ativa no processo de enunciação e resposta. É uma perspectiva que também postulam Koch & Elias (2008), assumindo uma concepção de leitura em que o sentido do texto é construído a partir da interação entre autor-texto-leitor, sendo uma "... atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (p. 11), considerando conhecimentos linguísticos, de mundo e interacionais.

Entendemos também que os gêneros são manifestações concretas dos enunciados orais ou escritos, aparecendo dentro de um suporte: no caso da notícia, por exemplo, pode ser o jornal, revista, *site*, televisão. Essa manifestação acontece também numa semiose, que é definida por Peirce (1974) como a inter-relação de três componentes: signo, objeto e interpretante dentro de um processo de significação, de atribuir significado a um signo.

Essas concepções apontam para um trabalho com língua portuguesa muito mais amplo do que a mera metalinguagem e reconhecimento de estrutura textual, sugerindo caminhos que busquem a formação de um leitor eficiente e crítico, conhecedor das diversas possibilidades que o texto oferece para produzir sentidos, do contexto de produção e de sua capacidade de produtor de textos relevantes.

A partir dessa perspectiva é que, como aporte teórico, muito podem contribuir os conceitos de dialogismo, muitas vezes assumindo outros nomes, como "polifonia" e "intertextualidade", que são abrangentes e importantes por caracterizar e discutir o caráter de interação da linguagem, colocando-a não só no prisma da comunicação pura e simplesmente, mas como mediadora das relações humanas e dialógicas.

Essas relações dialógicas se dão através das inter-relações dos conceitos que expusemos aqui: a cadeia discursiva, composta de enunciados que se alternam o tempo todo em forma de gêneros textuais/discursivos, também se compõe de enunciados que se relacionam em sua constituição, ou seja: enunciados são formados a partir de outros enunciados.

O dialogismo se estabelece assim à medida que incorporamos ao nosso enunciado o enunciado do outro, sempre. Por isso o autor afirma que "Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilaridade [...] assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos" (BAKHTIN, 2003, p. 294-295). Aqui há a descrição de que essas relações de diálogo entre os enunciados os formam, configuram o *dialogismo* que constitui a linguagem.

Bakhtin nos diz que "O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas" (2003, p. 298) porque sua constituição se dá a partir do diálogo que estabelece com outros enunciados anteriores e posteriores: uma atitude responsiva e promotora de nova atitude responsiva na cadeia discursiva, como elo dessa cadeia.

O dialogismo é, então, um dos motivos de a leitura ser uma atitude responsiva, uma atitude ativa do leitor na construção do sentido, pois "O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados." (BAKHTIN, 2003, p. 313). Ao ler um texto-enunciado, que também foi construído a partir de outros enunciados repletos de elementos extralinguísticos, o leitor atribui sentido a partir de sua atitude responsiva e enunciativa.

Como participantes da construção ideológica do sentido, os integrantes da enunciação têm seus discursos marcados por vozes diversas: é um processo definido por Fiorin (2016): "Todo enunciado constitui-se a partir de um outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes" (p. 27).

Daí a noção do conceito de dialogismo como constitutivo da linguagem, ou seja, como premissa da comunicação e da interação: estabelece-se sempre uma relação, seja de concordância, discordância, aceitação, negação, polêmica e etc.

Barros (2011), discutindo Bakhtin, ainda afirma que "A alteridade define o ser-humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro..." (p. 28). É o que também postula Brait (2005), dissertando a respeito das ideias de Bakhtin sobre diálogos: "A complexidade do pensamento bakhtiniano, que rejeita a

dominância de leituras excludentes, configura uma filosofia da linguagem que, concebendo o *eu* e o *outro* como inseparavelmente ligados e tendo como elemento articulador a linguagem [...]" (p. 12).

Acreditamos que essa concepção será aos poucos compreendida pelos alunos, embora sem toda a nomenclatura teórica, através do trabalho com o segundo conceito de dialogismo, mais palpável, mais perceptível e necessário de ser trabalhado no ensino de língua: o diálogo entre textos. E esse diálogo acontece de maneiras diferentes.

Bakhtin chama de concepção estreita de dialogismo, segundo Fiorin (2016), maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso:

A palavra usada entre aspas, isto é, sentida e empregada como palavra do outro, e a mesma palavra (como alguma palavra do outro) sem aspas. As gradações infinitas no grau de alteridade (ou assimilação) entre as palavras, as suas várias posições de independência em relação ao falante. As palavras distribuídas em diferentes planos e em diferentes distâncias em face do plano da palavra do autor. (BAKHTIN, 2003, p. 327)

Essas vozes alheias podem ser incorporadas ao enunciado de duas formas, segundo Fiorin (2016): a) discurso abertamente citado e destacado do discurso onde aparece, que Bakhtin denominou "discurso objetivado" e b) discurso internamente dialogizado.

Como uma outra forma de dialogismo diz respeito a um diálogo direto entre os textos, aqui é preciso fazer algumas observações sobre o termo *intertextualidade*. Fiorin (2016) observa que este termo não aparece na obra de Bakhtin. Ele foi popularizado por Julia Kristeva em sua apresentação de Bakhtin na revista *Critique*, na França, em 1967. Aqui a semioticista chama de texto o que o teórico russo chamava de enunciado, definindo a noção de dialogismo por intertextualidade, configurando um uso equivocado:

Este uso é inadequado, porque há, em Bakhtin, uma distinção entre texto e enunciado. Este é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. (FIORIN, 2016, p. 57)

Em outra obra (FIORIN, 2011), o autor assevera que "A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo." (p. 30).

Assim, utilizaremos a concepção de intertextualidade como diálogo entre os textos, como uma estratégia para construir o repertório polifônico dos alunos com diferentes textos em diferentes semioses. Essa perspectiva será explicitada na descrição da proposta de intervenção.

Para este trabalho utilizaremos o conceito mais estreito de intertextualidade de Koch & Elias (2008), que vão definir como "intertextualidade explícita" o texto que cita a fonte do intertexto, o que corresponde ao "discurso objetivo" de Bakhtin; e de "intertextualidade implícita" a não citação expressa da fonte do intertexto, "... cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias" (p. 92).

Assim, no trabalho com a intertextualidade sob a perspectiva do dialogismo, há a oportunidade de ampliar o repertório de leitura dos alunos através de atividades que explorem todas essas possibilidades de construção do sentido e reflexão sobre a leitura, mobilizando conhecimentos linguísticos e de mundo, apoiados na concepção bakhtiniana de que todo texto tem um sentido plural. Além disso, proporcionaremos ao aluno a possibilidade de ver recriada em outras semioses os textos lidos, ampliando ainda mais a noção intertextual, ou seja, buscando uma visão mais abrangente do quanto um texto pode dialogar com outro texto em diferentes suportes, sendo recriado e repercutido.

## ***1.2. Elaborar atividades de leitura: explorando as possibilidades do texto***

As atividades de leitura que serão descritas na proposta de intervenção têm como premissa os alunos a quem essas atividades são direcionadas. Como observa Rodrigues (2012), "[...] o aluno deverá ser parte fundamental desse processo de interpretação ao se considerar o contexto em que ele interage, quais as suas experiências que ativarão determinados conhecimentos e facilitarão o processo de interpretação de textos." (p. 54).

Acreditamos que essa proposta está adequada à teoria que propomos aqui: o enunciado da questão levará em conta os fatores extralinguísticos dos alunos, que Bakhtin definiu como dialógicos, para sua construção, em processo de diálogo permanente.

Lemos (2011) observa que "O processo de aquisição da linguagem vem sendo entendido como construção ou maturação de um conhecimento sobre a língua do qual decorre, portanto, seu uso ou instanciação." (p. 37). Essa é uma concepção que está de acordo com as orientações teóricas mais recentes e com as orientações legais também, pois os PCNs (BRASIL, 2001) postulam um ensino através de gêneros textuais, viabilizando o acesso do aluno à diversidade de textos que circulam na sociedade, proporcionando leitura, interpretação e produção.

É preciso ressaltar que um ensino que busca equilibrar as concepções de gêneros textuais e gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana é um ensino que privilegia a enunciação como objeto de estudo, ou seja, a língua manifesta em situações reais de uso. Santos, Riche e Teixeira (2013) também postulam essa concepção de trabalho:

[...] o professor precisa mostrar como se usa a língua, em que contexto se opta por uma ou outra construção. Essa abordagem, que considera a diversidade de textos – lidos/ouvidos e produzidos pelos alunos – e as situações concretas de comunicação, pode colaborar efetivamente para desenvolver a competência linguística dos educandos, objetivo principal do ensino de língua portuguesa. (p. 16)

Essa é, portanto, uma postura fundamental para um ensino de língua materna que busca uma aprendizagem crítica e que acontece com base no uso real da língua, de suas manifestações concretas e variadas. É uma concepção também que integra gramática e texto numa análise mais completa.

A partir dessas considerações, o texto assume lugar central nas aulas de língua portuguesa. E seu protagonismo precisa estar claro para o aluno, para que ele perceba a manifestação concreta da língua em suas diversas possibilidades e a importância de conhecer, refletir e participar dessas manifestações.

É necessário considerar que o texto precisa fazer sentido para o aluno, para que o aluno possa atribuir sentido ao texto. Leitura, assim, torna-se uma via de mão dupla, em que:

Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. (Santos, Riche e Teixeira, 2013, pg. 41)

Entendemos que a experiência de leitura na escola precisa ir além da experiência pedagógica e da avaliação; a leitura na escola necessita buscar o prazer do ato de ler e realizar no aluno, através desse ato, uma consciência de si e do mundo, das convergências e contradições, questionamentos e busca de respostas para essa relação complexa e indissolúvel, mediada pela linguagem, e o processo de leitura, portanto, orientado pelo professor, deve caminhar na direção da autonomia do aluno. Amadurecer o leitor é buscar sua independência, fomentar e respeitar suas escolhas, trazer para a sala de aula textos de seu universo. Por isso as atividades propostas para cada texto não devem atrapalhar, mutilar a leitura – apresentando apenas trechos de textos sem explicação de seu contexto –, mas viabilizá-la, proporcionar a experiência da intertextualidade e provocar reflexões através do dialogismo, já discutidos neste capítulo.

Assim, para que possamos realizar essas ideias, procuramos elaborar para a proposta de intervenção:

[...] atividades de leitura que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses –, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e aspectos contextuais. (Santos, Riche e Teixeira, 2013, pg. 48)

A pré-leitura pode consistir em perguntar aos alunos sobre o texto, se já ouviram falar, o que sabem dele; antecipar expectativas através do título; utilizar uma semiose diferente que tenha uma relação intertextual com o texto – uma música, um vídeo e etc.

A leitura deve ter a orientação do professor. Se for uma história, deve contar com recursos como a entonação ou atividades gestuais. Além disso, pode ter a participação dos alunos: cada um lê um determinado trecho do texto, cada aluno assume a voz de um personagem e etc.

A pós-leitura também pode relacionar o texto a outros textos, inclusive de semioses diferentes; pode abarcar o comentário dos alunos sobre o que foi lido, suas impressões, o que entenderam, o que gostaram, o que não gostaram e etc.

Assim, no processo de leitura do texto, já se terá desenvolvido reflexões para a resolução das atividades de leitura que serão propostas, além de, talvez, se ter despertado interesse pelo texto, por sua história, por seu tema.

Os exercícios, então, não devem ser de mero reconhecimento textual. Questões que partem de um único texto e indagam quantos personagens há,

como são, como agem; ou que "mutilam" o texto para que haja mero reconhecimento gramatical podem não explorar toda uma gama de possibilidades que o texto oferece nas perspectivas que foram descritas.

Os exercícios devem ser para os alunos desafios a serem resolvidos, devem promover a reflexão e alargar os horizontes da leitura do texto, auxiliando o estudante na construção de novos sentidos, na identificação de vozes que falam naquele texto, segundo a perspectiva bakhtiniana, na interlocução com outros textos e, sobretudo, conscientizá-lo de sua língua em processo pleno de manifestação.

É em busca dessas perspectivas que, para tais atividades, adotaremos como metodologia para a criação dos comandos das questões as orientações de Rodrigues (2012):

- (1) Observe uma perspectiva dedutiva: analisem-se os descritores – ou quaisquer outros elementos que sirvam de guia para a construção de questões – antes de se apresentarem os comandos propriamente ditos;
- (2) Utilize o texto do próprio descritor antes do comando da questão – mesmo que de forma indireta –, para que não se perca o foco na habilidade trabalhada;
- (3) Procure não pensar as questões como meros exercícios; proponha-se em cada uma um problema a ser resolvido, que se torne um desafio para o aluno;
- (4) A resposta comentada não deve ser um mero gabarito. Tente articular as respostas com uma proposta de trabalho. Lembre-se de que o objetivo maior será o de tornar os alunos proficientes nas habilidades trabalhadas;
- (5) Direcione uma fundamentação mais detalhada para o texto das orientações pedagógicas. Se achar necessário, indique uma ou outra fonte em notas, evitando poluir a resposta. (pg.73)

Elaborar questões para que os alunos respondam abrange uma série de envolvimento: o currículo que se está aplicando, o material escolhido, as orientações legais para o ciclo trabalhado, o Projeto Político Pedagógico da escola e o aluno, sua percepção de leitura, seu grau de entendimento e etc.

Essas questões não podem ser negligenciadas, tampouco ignoradas no trabalho autoral do professor em sua atuação pedagógica. E quando dizemos trabalho autoral, nos referimos não só à elaboração de questões, mas também

à adaptação de exercícios já prontos que nos são entregues para trabalhar com os alunos, seja nos livros didáticos, seja em materiais produzidos por entidades educacionais.

Aqui cabem algumas observações sobre a escolha do gênero textual conto de fadas para este trabalho. Além de constar na maior parte dos currículos do 6º ano do ensino fundamental, o conto é, nas palavras de Kraemer (2009):

Da ordem do narrar, [...] caracterizado formalmente pela brevidade (desenrolar da ação em apenas um episódio), pelo envolvimento de poucas personagens, pelo espaço físico diminuto (lugar único), e pelo tempo marcado por um período muito curto, o que agiliza a análise em um contexto real de sala de aula, uma vez que os gêneros literários mais extensos exercem, na maioria das vezes, menor atração aos alunos e, com efeito, menor adesão deles ao processo. (pg. 4)

Considerando que há grandes possibilidades de os alunos do 6º ano terem pouca experiência de leitura e considerando a difícil realidade de infraestrutura da escola pública, a dificuldade de acesso e reprodução de materiais, objetivamos utilizar o conto porque também facilita o trabalho do professor através de material impresso, sem perder grande tempo com cópias à mão.

Especificamente em relação ao conto de fadas para leitura infantil, há outro aspecto importante a se ressaltar:

A presença da magia como um elemento capaz de modificar os acontecimentos é o que distingue o conto de fadas. Esse elemento, porém, raramente é manipulado pelo herói, mas por seu auxiliar ou por seu antagonista, pois a personagem principal, aquela que dá nome à narrativa (Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela, João e Maria), é pessoa desprovida de qualquer poder. Por essa razão, o leitor pode se identificar com ela, vivenciando, a seu lado, os perigos por que passa e almejando uma solução para os problemas. (ZILBERMAN, 2012, p. 141)

Assim, por se tratar de um gênero textual literário, há a possibilidade de fomentar a fruição na leitura, despertando no aluno o prazer de ler, transformando a leitura escolar não só em mero trabalho pedagógico obrigatório, mas em algo estético também, além do fomento à criatividade e imaginação na construção de sentido que o leitor realiza. Por isso objetivamos construir uma proposta de intervenção que diversifique o processo de leitura através de diferentes textos em diferentes semioses, considerando o aluno como interlocutor e participante

das atividades propostas, atendendo a pressupostos teóricos e legais em busca de um ensino de língua portuguesa mais eficaz.

## **2. Traçando rotas: a metodologia da pesquisa**

### ***2.1. A pesquisa-ação e o docente: diagnosticando e repensando sua prática***

A técnica de pesquisa utilizada para este trabalho será a da pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005), é constituída das seguintes etapas: identificar um problema, planejar uma estratégia de solução, implementar e avaliar as estratégias planejadas e descrever e discutir os resultados.

Considerando que a pesquisa-ação é método de diagnóstico e aprimoramento da prática, o professor pesquisador, ao tomar a sala de aula da educação básica como contexto de pesquisa, está embasando sua prática com um arcabouço teórico que propicia o reconhecimento dos problemas, sugerindo caminhos para resolvê-los. Sendo assim, a pesquisa-ação é o método mais eficaz para uma proposta de intervenção na prática docente, além de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental.

### ***2.2. Participantes e local de estudo***

Os participantes desta pesquisa são alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. São cerca de 40 alunos no total, com faixa etária que varia entre 11 e 14 anos. No tocante à leitura, a turma não tem o hábito de ler.

A escola fez parte do projeto Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), executado pelo Governo Estadual. Com cerca de 1000 alunos dos ensinos fundamental e médio, possui 19 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, um refeitório e um auditório. Possui salas de diretoria, de coordenação e de professores, além de disponibilizar recursos como projetor e caixas de som no auditório.

### **2.3. Etapas da realização da pesquisa**

A proposta de intervenção compreendeu quatro encontros, considerando dois tempos de aula de cinquenta minutos cada, desenvolvidas as seguintes atividades:

**1.º encontro - diagnóstico inicial** - Leitura superficial de um único texto, com perguntas em perspectiva tradicional de interpretação do que foi lido a fim de verificar os resultados desse tipo de abordagem.

**2.º encontro - implementação da proposta** - Leitura do professor com os alunos de duas versões da "Chapeuzinho Vermelho", com atividades que propõem uma perspectiva dialógica na leitura e interpretação dos textos.

**3.º encontro - implementação da proposta** - Leitura e debate sobre a terceira versão da "Chapeuzinho Vermelho", comparando-a com as versões já lidas, realizando as atividades propostas.

**4.º encontro - implementação da proposta e diagnóstico final** - Os alunos assistiram ao filme *Deu a louca na Chapeuzinho* (2004), em que a tradicional história é recontada de forma bastante diferente das histórias lidas, perfazendo assim mais uma versão em diálogo com as demais.

Como diagnóstico final, propomos que o aluno respondesse duas questões comparativas das quatro versões e produzisse um texto contando a sua versão da história da Chapeuzinho Vermelho, para verificarmos como o aluno percebeu, ainda que implicitamente, as relações dialógicas dos textos, identificando o que foi absorvido das versões lidas e que outros discursos ou ideias foram utilizados em sua enunciação ao recriar a história.

Depois de analisados os testes aplicados da proposta de intervenção, selecionamos, como *corpus* desta pesquisa, dez alunos que representam todas as dificuldades e avanços obtidos nos resultados apurados para, assim, exemplificar a tendência das respostas de todos os outros estudantes à proposta de intervenção.

Os textos que compõem a proposta de intervenção, bem como orientações mais detalhadas e aplicação, serão especificados na próxima seção.

### 3. Proposta de intervenção

A proposta foi planejada em quatro encontros de dois tempos de aula de cinquenta minutos: uma para diagnóstico inicial, três para a implementação da proposta de intervenção, considerando ainda o último encontro para diagnóstico final.

#### 3.1 Diagnóstico inicial

Optamos por utilizar, como diagnóstico, uma abordagem tradicional do trabalho com o texto em sala de aula. Nesse primeiro momento houve uma leitura simples feita pelo professor, com atividades também elaboradas de forma comum, de modo a verificar os resultados desse tipo de abordagem.

Para esse primeiro momento, então, temos a seguinte proposta de atividade:

#### Aula 1: Diagnóstico inicial

(Recomenda-se que o professor traga o texto e seus exercícios em material impresso. Há uma leitura simples do texto, breves comentários e a resolução dos exercícios pelos alunos, preferencialmente sozinhos, atendidos pelo professor quando houver solicitação.)

#### Chapeuzinho Vermelho<sup>2</sup> Irmãos Grimm

1 - O conto de fadas geralmente mistura elementos do mundo real e do mundo imaginário. O que, na história, poderia ser real e o que poderia ser imaginário?

Resposta comentada: o aluno poderá reconhecer como elementos imaginários no texto um lobo com atitudes humanas e duas personagens saindo vivas da barriga desse lobo. Como elementos reais, podem ser observados aspectos do cotidiano, como uma menina levando doces para a avó, passando por lugares comuns e um caçador na floresta.

2 - Qual é a moral da história? Por que se chegou a essa moral?

Resposta comentada: a moral da história é a frase “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir”. Chegou-se a ela depois da conclusão da história contada: a filha, ao desobedecer a mãe e pegar um caminho não recomendado, acaba passando por uma experiência perigosa, embora com um final feliz.

<sup>2</sup> Texto extraído de (GRIMM, 2010).

3 - No trecho: "Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho. Assentava-lhe tão bem que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho." Qual é a expressão usada em sentido denotativo e qual utilizada em sentido conotativo?

Resposta comentada: o primeiro trecho está em sentido denotativo, por se referir à peça de roupa da personagem. A segunda expressão, ao nomear a menina por sua vestimenta, está em sentido conotativo.

4 - Identifique os elementos abaixo na história lida:

Resposta comentada:

- a) Personagens: Chapeuzinho, lobo, vovó, caçador e mãe de Chapeuzinho.
- b) Narrador: observador.
- c) Tempo: passado indeterminado.
- d) Espaço: casa de Chapeuzinho, floresta, casa da vovó.

5 - Resuma em poucas palavras o enredo, ou seja, a história contada.

Resposta: o aluno deverá registrar a história de uma menina que, ao levar doces para a avó, resolve mudar o caminho recomendado e acaba enfrentado grande perigo.

O primeiro encontro é composto de atividades tradicionais, de reconhecimento textual, como a questão 1, que aborda elementos reais e imaginários retirados do texto; a questão 2, que praticamente pede uma cópia da moral da história, e a questão 3, que destaca dois trechos e explora os sentidos denotativo e conotativo.

A questão 4 exemplifica bem essa abordagem: enumera os elementos da narrativa com respostas previsíveis, sendo complementada pela questão 5, que solicita um mero reconhecimento do enredo através de um resumo. Essa é a única questão que demanda uma resposta mais autoral do aluno.

Com essa atividade podemos obter um diagnóstico da funcionalidade desse tipo de abordagem e um primeiro momento da leitura dos alunos.

Após esse primeiro passo, iniciamos a aula 2, elaborada com base nos pressupostos teóricos explicitados no capítulo 1.

## ***2.2. Teoria e prática: proposta de intervenção em sala de aula***

Para a segunda aula desta proposta de intervenção, utilizamos o mesmo texto da aula inicial para estabelecer um diálogo com a segunda versão da história da Chapeuzinho Vermelho, utilizando também, como introdução, uma abordagem da mesma história em outra semiose.

As respostas comentadas foram realizadas pelo professor. As versões escritas aqui são para uma possível revisão do aluno ao estudar as questões sozinho.

## Aula 2: Dialogismo em duas versões de "Chapeuzinho Vermelho"

Atividade pré-textual: O professor pode relembrar com os alunos o texto lido na primeira aula, falar um pouco da história e perguntar quais são as versões do enredo que os alunos conhecem. Depois disso, exibir o vídeo com a dramatização da música *Chapeuzinho Vermelho* (ver em <https://www.youtube.com/watch?v=KIKC-YvKAxQ>), discutir as semelhanças e diferenças das histórias do vídeo e do texto lido.

Atividade textual: Após o momento introdutório, o professor retomará o texto da aula 1 e fará a leitura da segunda versão do texto. Esse momento de leitura pode ser feito pelo professor ou pelos alunos, privilegiando sempre a interação no processo.

Texto 1: Chapeuzinho Vermelho Irmãos Grimm

Texto 2: Chapeuzinho Vermelho<sup>3</sup>  
Charles Perrault

1 - Você deve ter reparado que há algumas semelhanças nas duas versões da história lida. Os personagens, por exemplo, são os mesmos nos dois textos? Provavelmente você respondeu que sim. Diga quais são esses personagens.

Resposta comentada: Você sentiu falta de alguém no segundo texto? Embora nas duas histórias estejam presentes a mãe, a avó, Chapeuzinho e o Lobo, na segunda história não há o caçador para salvar a menina!

2 - O narrador de um texto é aquele que conta a história, que narra o que fizeram os personagens em algum lugar. Nos dois textos que você leu o narrador é também personagem? Ou ele está só contando o que aconteceu sem participar diretamente?

Resposta comentada: Você deve ter reparado que os dois narradores contam a história sem participar diretamente dela, sem se fazer personagem, certo? É o que chamamos de narrador-observador. Porém, na moral do segundo texto, há um trecho: "Falo "do" lobo", ou seja, há uma primeira pessoa característica do narrador-personagem aqui.

3 - Quanto ao espaço, ou seja, o lugar ou os lugares onde acontece a história, há basicamente dois: a floresta e a casa da vovó. Depois de ler os dois textos, identifique a descrição que Chapeuzinho faz da casa da vovó no primeiro e no segundo texto, e diga quais são as diferenças das duas descrições.

Resposta comentada: Você reparou que no primeiro texto Chapeuzinho dá uma descrição mais detalhada da casa, destacando inclusive como era o ambiente em volta? Ela diz: "Fica a um bom quarto de hora de caminhada mata adentro, bem debaixo dos três carvalhos grandes. O senhor deve saber onde é pelas aveleiras que crescem em volta". Já no segundo texto, a personagem descreve com menos detalhes: "Mora depois daquele moinho lá longe, bem longe, na primeira casa da aldeia."

<sup>3</sup> Texto extraído de (PERRAULT, 2010).

4 - Nós chamamos de enredo a história que é contada, ou seja, o que aconteceu, quando aconteceu, onde aconteceu, com quem... Provavelmente, depois que você leu as duas histórias da Chapeuzinho Vermelho, percebeu que há algumas pequenas diferenças entre elas. Quais são essas diferenças?

Resposta comentada: Você viu que as diferenças são pequenas mesmo? No primeiro texto, quando Chapeuzinho encontra o lobo na floresta, os dois ainda caminham juntos um pouco; no segundo, não. No segundo texto já não há a presença do caçador para salvar a Chapeuzinho, o que faz com que o final das duas histórias também seja diferente.

5 - Quando lemos uma história, também percebemos que ela se passa em algum tempo. Mesmo que ele não esteja especificado com dia, mês ou ano, podemos dizer se a história se passa no presente ou no passado através dos verbos, que são palavras que indicam ação e tempo. Observe os verbos nesse trecho: " Chapeuzinho Vermelho **abriu** bem os olhos e **notou** como os raios de sol dançavam nas árvores. **Viu** flores bonitas por todos os cantos e **pensou** [...]". Sendo assim, pelos verbos destacados, em qual tempo as histórias se passam?

Resposta comentada: Pelos verbos, podemos perceber que a história é narrada como algo que já aconteceu, no passado. No entanto, como não há uma data específica, podemos dizer que a história se passa em um passado indeterminado.

6 - A moral de uma história é um ensinamento, uma mensagem que está relacionada com o final da história. Depois de ler as duas versões da "Chapeuzinho Vermelho", você deve ter percebido que cada moral descreve uma coisa que Chapeuzinho não deve fazer, o que são essas coisas?

Resposta comentada: É possível tirar lições das histórias que ouvimos. A primeira história mostra em sua moral que não devemos desobedecer nossos pais e desviar do caminho que eles orientaram. Já a segunda história mostra que as meninas não devem ouvir "lobos", por mais educados e gentis que eles sejam, pois podem ser muito perigosos.

7 - Leia o trecho: "Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno **capuz** vermelho. Ele lhe assentava tão bem que por toda parte aonde ia a chamavam **Chapeuzinho Vermelho**." De acordo com a leitura feita, podemos dizer que as duas palavras têm o mesmo significado? Por que uma está escrita com letra minúscula e outra com letra maiúscula?

Resposta comentada: Você reparou que capuz e Chapeuzinho, embora sejam sinônimos, não têm o mesmo significado? Capuz, no texto, é uma peça de roupa da menina; Chapeuzinho é o nome-apelido da personagem, por isso se escreve com letra maiúscula, um substantivo próprio. Já capuz, por ser um substantivo comum, se escreve com letra minúscula.

Atividade pós-textual: Após a realização da atividade, o professor pode conversar sobre a compreensão das duas versões, ressaltando com os alunos semelhanças e diferenças, de qual gostaram mais e se acham que existem mais versões da mesma história, preparando uma introdução para a aula 3.

Na aula 2 retomamos, de forma indireta, as habilidades a serem desenvolvidas nos enunciados e, estabelecendo um diálogo entre as duas versões da

história da Chapeuzinho Vermelho (a concepção estreita de dialogismo ou a intertextualidade implícita), trabalhamos os seguintes descritores:

- Identificar os elementos básicos da narrativa de encantamento: tempo, espaço, personagens, enredo, narrador.
- Identificar e interpretar a “moral da história”, explorando as relações de causa e consequência;
- Inferir o significado de uma expressão a partir do contexto.
- Diferenciar sentido denotativo e conotativo. (SEEDUC, 2012, pg. 7)

As questões 1 a 5 propõem o reconhecimento dos elementos da narrativa a partir das duas versões da história: o aluno lista os personagens na questão 1, reconhece o narrador-observador na questão 2, percebe os espaços e suas diferentes descrições na questão 3, identifica o enredo e suas pequenas distinções na questão 4 e identifica, através de uma análise linguística, o tempo na questão 5.

Como questões de reconhecimento, as perguntas apontam elementos no texto, porém preparam o aluno com enunciados que retomam os conceitos do que será reconhecido e especificado.

Além disso, a proposta de dialogismo está implícita aqui no reconhecimento das diferenças pontuais das duas versões, em que o aluno perceberá as relações diretas das duas histórias, mas com características diferentes de seus autores.

A questão 6 propõe que o aluno estabeleça uma relação entre a moral do texto 1 e a moral do texto 2, que, apesar de narrarem praticamente o mesmo enredo, listam proibições diferentes para a personagem principal. É uma estratégia interessante para que o aluno perceba as diferentes perspectivas a partir do mesmo lugar de observação: o mesmo enredo, com diferentes desfechos, é objeto de ensinamentos diferentes. Apesar de não desenvolver conceitos mais complexos como "enunciado" e "enunciador", espera-se que o aluno perceba que autores diferentes extraíram coisas diferentes da mesma história, ou seja, seus enunciados individuais são constituídos de outros enunciados.

Na questão 7 estabelece-se uma relação dialógica a partir da análise linguística: espera-se que o aluno perceba que duas palavras sinônimas funcionam de formas diferentes no contexto: enquanto uma denomina um objeto comum, a outra é substantivo próprio, nomeando a protagonista, o que faz também com que se infira o significado de cada uma numa perspectiva denotativa e conotativa.

A aula 3 deu continuidade à proposta de intervenção aqui descrita:

### Aula 3: Dialogando com a terceira versão

Atividade pré-textual: O professor relembra com os alunos as versões da história da Chapeuzinho Vermelho lidas, e retomará perguntas feitas na aula 2: Será que ainda existem outras versões da mesma história? O que muda? São com os mesmos personagens?

Atividade textual: O professor fará a leitura do texto ou pode pedir aos alunos que façam essa leitura em voz alta. Depois, antes de responder às questões, explorará as impressões dos alunos, relacionando as três versões da história.

Texto3: Chapeuzinho e o Lobo Mau<sup>4</sup>

Pedro Bandeira

1 - Agora você já leu três versões diferentes da mesma história! Vamos ver algumas informações sobre os autores dessas versões:

Os irmãos Grimm foram dois irmãos escritores alemães que morreram entre as décadas de 1850 e 1860.

Charles Perrault foi um escritor e poeta francês, que nasceu em 1628 em Paris e morreu em 1703.

Pedro Bandeira tem 74 anos, é um escritor brasileiro de livros infanto-juvenis.

Em relação à linguagem, à forma como é contada cada história, há algumas diferenças entre elas, certo? As informações que você leu sobre os autores têm influência nessas diferenças?

Resposta comentada: Você reparou que há muitas diferenças entre os autores? Enquanto um nasceu há mais de 300 anos, como é o caso de Perrault, outro ainda está vivo e é brasileiro, como é o caso de Pedro Bandeira. Certamente essas diferenças da época e dos lugares em que nasceram têm influência na linguagem, na forma de escrita e em como recriaram essa história que ouviram e/ou leram!

2 - Baseado no que você sabe sobre as outras versões da Chapeuzinho Vermelho, por que Pedro Bandeira, o autor de *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau* diz que "essa história é francesa"?

Resposta comentada: Qual dos nossos autores é francês? Pedro Bandeira afirma que essa história é francesa porque certamente leu a versão de Charles Perrault antes de escrever a sua história da Chapeuzinho Vermelho.

3 - No texto *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau*, o encontro da Chapeuzinho Vermelho com o Lobo é diferente das outras versões da história. Descreva essa cena de cada texto e comente cada um, dizendo que semelhanças e diferenças há entre as três cenas e de qual você mais gostou.

Resposta comentada: Como as histórias são escritas de formas diferentes, o encontro da Chapeuzinho com o Lobo também é: na história dos Grimm, os dois se encontram na floresta e o Lobo é simpático com Chapeuzinho, inclusive caminhando um pouco com ela e mostrando as belezas do lugar.

Na versão de Perrault, os dois se encontram na floresta e o Lobo a manda por outro caminho enquanto corre por um atalho para chegar primeiro à casa da avó.

<sup>4</sup> Texto extraído de (BANDEIRA, 1997).

Na versão de Bandeira, o Lobo não se mostra para Chapeuzinho, se esconde e conversa com ela fingindo ser o vento.

E aí, qual você mais gostou?

4 - Ainda sobre o texto de Pedro Bandeira, além da mãe, de Chapeuzinho, do Lobo, da Vovó e do Lenhador, há mais alguém que fala na história, como podemos observar nesse trecho final: " Com licença, que eu já vou indo, porque essa história de brioques me deu uma fome!". Você lembra como é o nome que se dá a ele?

Resposta comentada: Lembrou que ele se chama narrador e nesse caso é quase um personagem da história, de tanto que comenta os fatos que narra?

5 - A fábula, como você sabe, é um texto que conta uma história inventada, porém isso não impede que haja elementos do mundo real na história. Depois da leitura das três versões da Chapeuzinho Vermelho, escreva o que você acha que há do mundo real nas três histórias e o que não poderia ser real nelas.

Resposta comentada: Com certeza, você deve ter reconhecido como elementos reais uma menina levar doces para a avó e uma floresta com lenhadores. Além disso, deve ter percebido que no mundo real não é possível um Lobo criar um plano e enganar alguém, muito menos uma pessoa estar viva na barriga de um Lobo. Mas temos a imaginação!

Atividade pós-textual: O professor pode fazer uma comparação entre as três versões lidas, explorar as impressões dos alunos sobre as leituras e anunciar que na próxima aula haverá outra versão da história, só que dessa vez não será na forma de texto escrito, para introduzir a aula 4.

As seguintes habilidades de leitura foram retomadas nessas atividades:

- a. Identificar o uso do imaginário e do ficcional da narrativa em busca da retratação do mundo real;  
Identificar pontos de convergência entre textos de narrativas tradicionais e suas versões adaptadas e reescritas de forma moderna; (SEEDUC, 2012, p. 7)

A aula 3 aborda, em mais uma versão, a mesma história, desta vez destacando mais diretamente o papel do enunciador, como na questão 1, em que o aluno relacionará informações de época e nacionalidade dos autores com as formas de escrita do texto, percebendo as influências que produzem.

As relações dialógicas entre os textos ficam mais evidentes na questão 2, em que o aluno reconhecerá que Pedro Bandeira está recontando, à sua maneira, uma história de Charles Perrault, uma história "francesa".

Assim, alguns aspectos dos elementos da narrativa são aprofundados numa perspectiva dialógica: a questão 3 busca estabelecer diferenças mais significativas do enredo, agora com uma noção mais clara da influência do enunciador ao descrever aquela cena. Na questão 4 o aluno reconhecerá o narrador, só que agora sob uma forma diferente, assumindo a primeira pessoa.

A questão 5 dialoga com o conhecimento de mundo do aluno, quando solicita que este faça uma separação entre real e imaginário, considerando não só seus próprios conhecimentos, mas as três histórias que leu.

Até aqui os alunos foram expostos a três "vozes" diferentes e perpassadas com os discursos uma da outra. Como foi dito na fundamentação teórica, o primeiro conceito de dialogismo, como uma forma de constituição da linguagem, é indiretamente trabalhado aqui, buscando uma forma de compreensão dos alunos para isso.

A aula 4, por fim, expôs mais uma versão da história, desta vez em outra semiose, e fez o diagnóstico final do trabalho desenvolvido até aqui:

**Aula 4: Diálogo em outra semiose e diagnóstico final**

Atividade inicial: Filme *Deu a louca na Chapeuzinho* (recomendamos uma exibição de filme confortável e informal, transcorrendo de forma prazerosa para os alunos.)

Diagnóstico final: O professor deve procurar sanar todas as possíveis dúvidas dos alunos na resolução das questões sem, no entanto, procurar interferir em suas respostas para um diagnóstico mais fidedigno.

1 - Vimos até aqui quatro versões da mesma história. Discuta com seus colegas e escreva quais são as principais semelhanças e diferenças entre elas.

Resposta comentada: Aqui não há um modelo de resposta, discuta bastante com seus colegas e registre as semelhanças e diferenças das quatro versões da Chapeuzinho Vermelho!

2 - Os personagens são os mesmos em todas as versões da história. Porém, mudam de atitudes em algumas versões. Escolha um personagem e comente suas mudanças de acordo com a versão da história, dizendo como ele agiu em determinada versão, que características mudaram de uma versão para outra e como foi o final dele em cada história.

Resposta comentada: Aqui não há um modelo de resposta, escolha um personagem de sua preferência e registre as semelhanças e diferenças dele nas quatro versões da Chapeuzinho Vermelho!

3 - Agora é a sua vez! Escreva a sua versão da história da Chapeuzinho Vermelho, utilizando os mesmos personagens: Chapeuzinho, Lobo, Vovó e Caçador. Você pode acrescentar outros personagens, se quiser. Solte a imaginação e conte a história de acordo com a sua criatividade!

Resposta comentada: Aqui também não há um modelo de resposta: só solte a sua imaginação e seja você mesmo um escritor recriando a história da Chapeuzinho Vermelho!

A partir das atividades propostas como diagnóstico final, verificamos o quanto os alunos compreenderam de questões textuais do *corpus* da proposta de intervenção, dentro de uma análise geral das quatro versões, como está proposto na questão 1.

A questão 2 privilegia a construção dialógica de um personagem escolhido pelo aluno, dentro de uma análise pontual nas quatro histórias.

Na questão 3 verificaremos até que ponto os alunos estabeleceram relações entre os textos lidos para refletir e produzir a partir deles, e o quanto estabeleceram o dialogismo constitutivo ou intertextualidade implícita e a concepção estreita de dialogismo ou intertextualidade explícita na elaboração de sua versão da história.

## **4. Relato de aplicação**

Descrevemos nesta seção o relato de aplicação da proposta de intervenção exposta na seção 3, analisando as questões de cada encontro e o desempenho dos alunos na compreensão, ainda que implícita, do dialogismo na construção do texto.

### ***4.1. Aula 1: diagnóstico inicial***

A primeira aula, que parte de apenas um texto para uma abordagem tradicional de interpretação do gênero conto de fadas, explora, já na primeira questão, o que poderia ser real e imaginário na história lida pelos alunos e pelo professor, nos moldes de enunciados tradicionais, sem retomar conceitos.

Os alunos não entenderam muito bem a questão, e houve muitas perguntas a respeito de elementos reais e imaginários. Por mais que houvesse explicações diretas do professor a respeito da intenção da pergunta, poucas foram as respostas apuradas que resolveram, de forma completa, a questão proposta.

Acreditamos que duas coisas dificultaram o entendimento da questão: o enunciado, simplista em excesso, e possíveis dificuldades de leitura dos alunos.

A questão 2 aborda a moral da história: solicita-se um reconhecimento no texto e o motivo de ser aquela determinada moral. Porém, como a questão não explicita o conceito da palavra "moral", houve muitas perguntas dos alunos a respeito dessa palavra. O reconhecimento no texto da última fala de Chapeuzinho Vermelho como a moral da história foi realizado plenamente por todos os alunos; e a dedução de a desobediência da menina à ordem de sua mãe também foi plenamente alcançada pela maioria dos alunos.

A questão 3 aborda, a partir de duas expressões do texto, os conceitos de sentido denotativo e conotativo sem, no entanto, explicitar os significados, por isso o professor teve de explicar os sentidos e reler a questão com os alunos, tentando contextualizá-los. O que não atenuou o malogro da questão: menos da metade dos alunos responderam de acordo com o esperado, alguns não responderam, alguns registraram respostas parciais, com apenas um conceito ou cópia de uma das expressões sublinhadas.

A questão 3 é um exemplo do quanto é importante o enunciado da pergunta retomar o conceito do conteúdo trabalhado, além de oferecer exemplos de contextualização para maior clareza na apresentação ao aluno, o que não costuma acontecer nas abordagens tradicionais de interpretação, cujo diagnóstico em análise é a representação.

Quatro elementos da narrativa são abordados na quarta questão, mais uma vez sem oferecer os conceitos de personagens, narrador, tempo e espaço, o que provocou muitas dúvidas também.

Dois elementos em especial foram objetos de muitos questionamentos: tempo, o qual, para identificá-lo, os alunos procuravam datas; e o espaço, em que houve muitas dúvidas a respeito de seu significado.

No elemento "Narrador" também houve constante registro como os Irmãos Grimm, numa confusão com autor, sendo o elemento "Personagens" com o maior índice de acertos, embora com muitas enumerações incompletas.

A questão 5 solicita um resumo da história lida no texto, identificada como "enredo" na questão, o que também gerou dúvida nos alunos a respeito do significado da palavra. Como a questão exigia técnicas de resumo e mais uma leitura do texto, que não foi feita, alguns alunos não responderam e muitos apresentaram resumos incompletos.

O diagnóstico inicial apresentou alguns problemas que dificultam o processo de interpretação de um texto na abordagem tradicional: enunciados sem apresentação de conceitos, que exigem outras técnicas de escrita, sem exemplos de contextualização e por vezes genéricos demais, com respostas previsíveis e de mero reconhecimento textual, além de partir de um único texto.

Assim, a aula 2 procurou mostrar uma nova abordagem aos alunos, cujo resultado será descrito na próxima seção.

#### ***4.2. Aula 2: Dialogismo em duas versões de Chapeuzinho Vermelho***

Utilizando duas versões do conto Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm e de Charles Perrault, a aula 2 propõe que o dialogismo se estabeleça através da análise de abordagens diferentes da mesma história, trabalhando pontos convergentes e divergentes entre elas, os elementos da narrativa, elementos do gênero e questões de significado.

Na atividade pré-textual, o professor discutiu com a turma a história lida na primeira aula e exibiu o vídeo com a dramatização da música da Chapeuzinho Vermelho, de João de Barro, conforme a orientação descrita no capítulo 3. A turma interagiu bem com a atividade, descrevendo aspectos variados da história lida e suas semelhanças com a dramatização do vídeo. É preciso acrescentar que a inserção da letra da música contribuiria mais para a análise textual e a discussão das duas semioses.

Na atividade textual, o professor leu e discutiu com os alunos as duas versões do conto *Chapeuzinho Vermelho* suas semelhanças e diferenças, e posteriormente leu as questões, dirimindo as pequenas dúvidas que foram surgindo. É preciso observar que, em relação à aula 1, os enunciados trazendo os conceitos trabalhados e explicando com detalhes o que está sendo proposto provocaram muito menos dúvidas do que os anteriores.

A questão 1 busca fazer um percurso de leitura dos dois textos, começando pelos personagens. Ao identificá-los, os alunos enumeraram todos os personagens envolvidos na história, mas não especificaram que o caçador não é um personagem da segunda versão da história, de Charles Perrault. Acreditamos que o trecho do enunciado "Provavelmente você respondeu que sim" induziu a esse resultado, o que não invalida a percepção dos alunos, pois todos enumeraram corretamente os personagens.

A questão 2 apresenta o conceito de narrador para posteriormente indagar sobre as duas vozes que contam as histórias. Novamente todos os alunos identificaram que nos dois textos o narrador é observador, não houve dúvidas ou dificuldades na compreensão e na resolução da questão.

Considerando que a mesma pergunta foi feita na primeira aula, como diagnóstico, e as respostas se confundiram a respeito de autor e foco narrativo, podemos afirmar que o enunciado diferente contribuiu para um avanço significativo do conceito.

Houve certa dificuldade na resolução da questão 3. O enunciado não deixou muito clara a tarefa a ser realizada e o professor teve de explicar algumas vezes exatamente o que deveria ser feito. Muitos alunos recorreram à mera cópia dos textos e, os que interpretaram na resposta, só listaram como semelhanças e diferenças os elementos que se encontram nos textos.

A questão 4 procura estabelecer que, embora haja um diálogo entre os textos, cada um conservadiferentes aspectos em sua estrutura e abordagem da mesma história. Retomando o conceito de enredo, a pergunta instiga os alunos a reconhecer o que há de diferente entre eles.

Muitos reconheceram a ausência do caçador e a morte da avó e de Chapeuzinho num dos textos, o caminho diferente para a casa da avó e até mesmo o lanche que Chapeuzinho leva em sua cesta. O aproveitamento da questão foi muito satisfatório, tanto na percepção, quanto na descrição das diferenças. Apenas dois alunos não responderam.

A questão 5 propõe o reconhecimento de um dos elementos da narrativa, o espaço, através do elemento gramatical, o verbo. Como não há um tempo

demarcado na história, a abordagem aqui é diferente da do método tradicional exemplificado na primeira aula: o aluno apenas indicaria que, pelos verbos destacados, a história se passa no passado, na perspectiva da análise linguística, que analisa o elemento gramatical em funcionamento no texto.

Todos os alunos acertaram a questão, e o professor sinalizou que, mesmo não havendo uma data no texto, é possível identificar passado e presente na narrativa pelos verbos e até por outros elementos no texto. Essa também foi uma questão resolvida com bastante facilidade.

Uma reflexão sobre a mensagem que a história passa é proposta na questão 6, em que o aluno teria de identificar e explicar, em cada texto, o que Chapeuzinho Vermelho não deveria fazer, por ocasionar consequências ruins.

Muitos alunos acertaram completamente a questão, mas houve algumas respostas parciais – com ausência da moral do segundo texto – e com alguns equívocos na interpretação da moral também do segundo texto. Acreditamos que a versão de Charles Perrault suscitou um pouco mais de dificuldade pela linguagem utilizada: palavras desconhecidas e períodos em ordem indireta, o que não faz parte do cotidiano de leitura dos alunos. Ainda assim, a questão foi bem assimilada.

A questão 7 propõe uma reflexão sobre significado das palavras, além de reconhecimento de um aspecto gramatical: o aluno, ao reconhecer as diferenças entre "capuz" e "Chapeuzinho", identificando que a primeira nomeia um objeto que deu origem ao apelido, quase nome de uma pessoa, perceberá que essas são razões das escritas com letra minúscula e maiúscula, respectivamente, quando poderão ser introduzidos os conceitos de substantivo próprio e comum, conteúdos do bimestre em questão.

Um pouco mais da metade dos alunos não respondeu à questão satisfatoriamente, mesmo após a explicação do professor. Poucos formularam a resposta de acordo com o esperado, com muitas parciais.

A aula 2 buscou introduzir a questão dialógica dos textos, mesclando o reconhecimento de elementos da narrativa com análise gramatical, em atividades ancoradas em duas versões da mesma narrativa, com enunciados que exploram os conceitos apresentados e buscam não só o mero reconhecimento textual, mas uma reflexão sobre o que o aluno está lendo.

Dessa forma, as maiores dificuldades foram encontradas nas questões 3 e 7, acreditamos que por dois diferentes motivos: o enunciado, que precisa ser mais claro, e dificuldades de habilidades de leitura dos alunos, que precisam ser aprimoradas.

Nesse sentido, podemos afirmar que a aula 2 alcançou o objetivo a que se propôs: apresentou atividades mais claras e obteve um índice melhor de respostas a essas atividades, além de proporcionar a leitura dialógica.

O conceito de dialogismo será um pouco mais aprofundado na aula 3, com questões que exploram mais diretamente a teoria.

### ***4.3. Aula 3: dialogando com a terceira versão***

A aula 3 busca trabalhar, mais diretamente, a questão do dialogismo no gênero textual conto de fadas. Como já ressaltamos, não é necessário, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, saber o nome da teoria e suas nomenclaturas, mas é importante fazê-los perceber as particularidades dialógicas das manifestações linguísticas através desse gênero textual.

A partir dessa premissa, a questão 1 introduz informações sobre o tempo em que viveram os autores das versões lidas para comparar os modos de escrita ou, nas palavras de Bakhtin, o estilo, com base nas informações biográficas dos autores. Esta questão exigiu um trabalho de explicação maior do professor, que precisou esclarecer o que realmente a questão propunha.

Embora registrássemos essa dificuldade inicial, ao entenderem a proposta, os alunos alcançaram a resposta esperada, ou seja, perceberam que as diferenças nas versões da história que leram se deram também pelas diferentes origens e tempos em que os autores viveram.

A questão 2 foi muito bem apreendida pelos alunos: a maioria da amostra percebeu a alusão que Bandeira fez a Charles Perrault, autor francês, a fonte de sua adaptação. Apenas um aluno atribuiu a nacionalidade francesa ao próprio Pedro Bandeira, ou é provável que sua redação não deixou muito clara a resposta esperada.

Fica claro, através de respostas como "pegou do autor francês", "se baseou" e "quis homenagear" que os alunos perceberam a relação dialógica e intertextual entre as versões de Bandeira e Perrault: ainda que os conceitos não apareçam de forma didática, o ponto de contato, a relação que se estabelece na leitura e na produção foi claramente compreendida pelos alunos.

A questão 3 demandou um trabalho de comparação da cena em que Chapeuzinho Vermelho encontra o Lobo: os alunos teriam que descrever cada cena e comentar cada uma, ressaltando as semelhanças e diferenças entre elas. Foi distribuída a aula 2, com os outros textos, para que os estudantes pudessem relembrar a cena, mas a questão não obteve êxito total: a maioria dos alunos

descreveu cada cena, porém apenas um fez um comentário genérico sobre o texto 3.

É recomendável que em questões assim haja opções de resposta: por exemplo, letra a) para descrever cada cena e letra b) para compará-las. A questão, como na proposta, foi lida e discutida em sala, porém os resultados não foram como os esperados. A proposta nessa questão era, além de ter um panorama de cada versão dessa cena importante para a história, identificar as preferências pessoais dos alunos por qual versão mais agradável de ler, o que de certa forma também seria uma preparação para uma atividade da aula 4 e diagnóstico final.

Na questão 4, além do conceito de narrador-personagem ser lembrado pelo aluno, a proposta é reconhecer um modo diferente de narrar na versão de Pedro Bandeira: o narrador, em 1º pessoa, interage com o leitor, diferente das outras versões, em 3º pessoa. Seria importante que os alunos reconhecessem, aqui, a individualidade do enunciado bakhtiniano: embora outras vozes, outras influências sejam percebidas, o estilo individual está presente.

Embora com algumas hesitações – como na confusão entre autor e narrador –, todos os alunos responderam de acordo com a resposta esperada.

Por fim, a questão 5 busca explorar o modo de composição das fábulas e dos contos de fadas, fazendo uma comparação de elementos reais e imaginários. Animais falando e lenhadores que tiram pessoas vivas de barriga de lobo poderiam ser reconhecidos como ficção, enquanto cenas cotidianas como pedidos da mãe e visitas aos avós fazem parte da realidade nas respostas esperadas.

A maioria dos alunos respondeu da maneira esperada, mas houve generalizações de apenas um elemento real ou imaginário e apenas um aluno reproduziu a pergunta no campo para resposta.

A penúltima aula buscou introduzir mais uma versão dialógica da história já conhecida pelos alunos, além de trabalhar questões como o estilo individual, as influências do enunciado e a comparação desses enunciados, preparando os alunos para que eles mesmos sejam enunciadore de uma versão da história.

Constatamos que apenas a questão 3 não atendeu plenamente à sua proposta, acreditamos que pelo enunciado que reunia muitos comandos com atividades trabalhosas, o que pode ter confundido os alunos. No entanto, a comparação aconteceu, e os alunos tiveram a oportunidade de visualizar a mesma cena acontecendo em enunciados diferentes.

A atividade foi finalizada com os alunos falando sobre as três versões lidas, expondo suas preferências e o que perceberam de semelhanças e diferenças entre elas, ficando clara a percepção intertextual que os estudantes tiveram. Assim,

foi anunciada a próxima aula, que buscaria selar o trabalho com o dialogismo das versões de "Chapeuzinho Vermelho" tornando o aluno seu enunciador.

#### **4.4. Aula 4: diálogo em outra semiose e diagnóstico final**

A aula 4 iniciou com a exibição do filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, do diretor Todd Edwards, cujo enredo, embora preserve os personagens principais, subverte todo o tradicionalismo da história: com personagens de outros contos de fadas em uma trama repleta de aventura e mistério, os alunos perceberam a inversão de papéis: o Lobo não é mais um vilão, Chapeuzinho não é uma menininha tão ingênua e a Vovó é uma aventureira.

Essa inversão busca contribuir para a produção dos alunos, que poderão fazer sua versão da história depois de lê-la em semioses diferentes e vendo que a apreensão e adaptação de um enunciado pode ser muito autoral: os elementos da versão original estabelecem um diálogo, e o estilo individual imprime a marca autoral no enunciado, para usar as palavras de Bakhtin (2003).

Por isso a questão 1 busca explorar, na sistematização da escrita, as percepções dos alunos acerca das três versões lidas, da música e do filme. Mais uma vez, o enunciado pode ter contribuído para respostas parciais: verificou-se que a abordagem mais correta consistiria na divisão em opções a), b) e etc., para uma divisão mais clara dos comandos. Todas as respostas foram parciais.

A questão 2 propõe a análise intertextual através de um personagem: a construção da personalidade de determinado elemento da história contribui muito para a percepção do diálogo estabelecido entre as versões. Isso se percebeu pela escolha dos alunos, que em sua maioria apontaram os dois personagens que mais sofreram mudanças das histórias escritas para a versão em filme: o Lobo e a Vovó.

As respostas, dentro do esperado, traçam o panorama dessas mudanças mais profundas.

A questão 3, que finaliza o diagnóstico, propõe que o aluno seja o enunciador da história que conhece, porém imprimindo sua marca autoral na criação de sua própria versão. Agora, na prática, haverá a materialização das relações dialógicas dos enunciados: o discurso do aluno se formará a partir de outros discursos.

As histórias criadas, em sua maioria, apresentam os personagens do enredo original, conforme o enunciado, e seguiram a tendência das versões escritas: ao contrário do filme, as recriações pouco inovam ou subvertem os personagens.

Destacamos, portanto, duas em que o Lobo e a Chapeuzinho se tornam amigos, uma em que o Lobo sai vencedor da história, devorando o caçador e a última em que Chapeuzinho dá lições e conselhos ao Lobo, num desfecho incomum.

O diagnóstico final apurou resultados significativos: ao trabalhar o gênero conto de fadas tendo por base a teoria do dialogismo e a intertextualidade, o leque de leitura dos alunos é expandido e eles têm oportunidade de conhecer textos de diferentes épocas, autores e lugares tratando do mesmo tema, reconhecendo a característica dialógica que nossa língua possui, ainda que não tenham contato com a nomenclatura teórica.

Acreditamos que o resultado do trabalho foi bastante positivo: a turma, no encerramento da proposta de intervenção, observou que não sabia que uma mesma história poderia ter tantas versões, especulou se haveria mais e avaliou positivamente todo o trabalho realizado. Além disso, foi possível observar na prática a proposta criada e realizar todos os ajustes necessários. Revemos todas as atividades com enunciados problemáticos e sugestões de correções podem ser encontradas no anexo deste trabalho.

## **Considerações finais**

Ao iniciar este trabalho, colocamos como problema a seguinte questão: buscando aumentar o repertório de leitura dos alunos do 6º ano, aliado a uma melhora na qualidade do ato de ler, de que maneira teorias como o dialogismo e a interdiscursividade podem contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura importantes para a construção de sentidos?

Os resultados obtidos nesta pesquisa respondem de maneira satisfatória ao problema colocado, à medida que demonstram uma melhora efetiva no desenvolvimento de habilidades de leitura quando os estudantes têm contato com diferentes textos do mesmo gênero, dentro de uma perspectiva intertextual, interdiscursiva e dialógica.

Nesse sentido, a pesquisa-ação realizada ajuda também a pensar a realidade do próprio professor pesquisador: ao pensar atividades ancoradas numa teoria e aplicá-las em sala de aula, verificou-se o quanto de sua prática também precisa ser aperfeiçoada, o quanto as atividades planejadas não atingem todos os objetivos propostos, o quanto é necessário, sempre, conhecer seus alunos para uma prática adaptada à realidade deles.

Por isso decidimos, a partir da análise de resultados, sugerir pequenas mudanças nas atividades elaboradas, com a certeza de que o trabalho docente é quase como a fábula da moça tecelã: um constante fazer e refazer, criar, recriar e adaptar, tendo sempre como objetivo principal uma aprendizagem efetiva.

Por isso também escolhemos essa abordagem de estudo que, embora não seja nova, ainda tem muito a nos dizer para o trabalho em sala de aula. É nesse sentido que, ao propormos um trabalho que tenha as ideias de Bakhtin e seu círculo como alicerce teórico, esperamos problematizar o trabalho com o texto em sala de aula, o ensino de Língua Portuguesa de uma maneira geral.

Assim, esperamos instrumentalizar o professor com os modelos que expusimos aqui. A leitura intertextual proposta e as diversas conexões que os textos fizeram com outras semioses podem ser caminhos de trabalho produtivos para os colegas professores do ensino fundamental, e nosso intuito aqui foi apontar esses caminhos.

Desejamos que esta pesquisa possa motivar, de fato, uma compreensão responsiva ativa de seus leitores, e que as atividades aqui elaboradas se transformem em enunciados em outras salas de aula do país, cumprindo o propósito deste trabalho e do Mestrado Profissional em Letras de uma maneira geral.

Esperamos que cada vez mais haja reflexão, planejamento e contextualização da prática docente na educação básica, com enunciados que formem uma cadeia repleta de compreensão e consciência de que, no Brasil, a educação enquanto processo formal precisa ser cada vez mais fundada no diálogo, no dialogismo que nos constitui e é essencial em todas as relações humanas.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, trad. Paulo Bezerra, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail.. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 2014.
- BANDEIRA, Pedro. **Chapeuzinho e o Lobo Mau**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 1-10, 2011.

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, p. 25-36, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Primeiro e segundo Ciclo. 3. ed. Brasília: MEC/ SEE, v.2, 2001.
- BRAIT, Beth e MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, p. 61-78, 2016.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Revista Conexão Letras**. Rio Grande do Sul: UFRGS, v.11, n.16, p. 123-137, 2016.
- DEU A LOUCA NA CHAPEUZINHO. Direção de Todd Edwards, Tony Leech e Cory Edwards. Produção de Preston Stutzman. Realização de Kanbar Entertainment. [s.i.], 2004. DVD, color.
- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e Discursiva. In BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 29-36, 2011..
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 161-194.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GRIMM, Irmãos. Chapeuzinho Vermelho. In: TATAR, Maria (org.). **Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e Outros..** Rio de Janeiro: Zahar, Trad. Maria Luiza X. de A. Borges, 2010.
- CANTIGAS de Chapeuzinho Vermelho. Composição de João de Barro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KIKC-YvKAxQ>. Acesso em 16 de novembro de 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRAEMER, Márcia Adriana Dias. O conto na contemporaneidade: uma abordagem dialógica do gênero na perspectiva das vozes bakhtinianas. **V SIGET– Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Rio Grande do Sul:, p. 1-19, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, Série Educação em Ação, 1993.

- LEMOS, Cláudia T. G. de. A função e o destino da palavra alheia. In BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 37-44, 2011.
- PEIRCE, C. S. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural, sel. Armando Mora D'Oliveira, trad. Armando Mora D'Oliveira e Sergio Pomerangblum, 1974.
- PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: TATAR, Maria (org.). **Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e Outros**. Rio de Janeiro: Zahar, Trad. Maria Luiza X. de A. Borges, 2010.
- RODRIGUES, Gerson. Modelos de leitura e interpretação de texto. In: PALOMANES, Roza & BRAVIN, Ângela Marina (orgs.). **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, p. 53-74, 2012.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 184-207, 2005.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba & TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SE-EDUC). **Currículo Mínimo – Língua Portuguesa e Literatura**. Rio de Janeiro, 2012.
- TRIPP, David. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p-443-446, set-dez. 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 23 de julho de 2019.