



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



MARIA EVELTA SANTOS DE OLIVEIRA

**O GÊNERO DISCURSIVO *CONTO DE FADAS* COMO
INSTRUMENTO ORIENTADOR DO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Cornélio Procópio, PR

2019

MARIA EVELTA SANTOS DE OLIVEIRA

**O GÊNERO DISCURSIVO *CONTO DE FADAS* COMO
INSTRUMENTO ORIENTADOR DO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte.

Cornélio Procópio, PR

2019

MARIA EVELTA SANTOS DE OLIVEIRA

**O GÊNERO DISCURSIVO *CONTO DE FADAS* COMO INSTRUMENTO
ORIENTADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte (Orientadora)
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profa. Dra. Eliana Merlin Denagutti de Barros (Examinadora 1)
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes (Examinador 2)
Universidade do Norte do Paraná

A Deus, amor eterno.

Ao meu esposo, amigo, confidente e incentivador.

A minha família, por todo apoio incondicional.

As minhas filhas que me serviram de motivação, alicerce e entusiasmo.

Aos meus professores que desde a minha mais branda idade, têm atuado como agentes de motivação e entusiasmo para uma educação de excelência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a minha força, a minha esperança e o meu refúgio ao longo da minha vida acadêmica e em todos esses anos de lutas e persistência para passar na seleção do mestrado; aos meus pais Genésio Machado e Maria das Neves, que sempre me incentivaram a ir em busca dos meus sonhos; às minhas filhas Thaís Fernanda e Évillia Millena, que me deram forças para continuar os estudos e servir de exemplo; ao meu esposo Sebastião da Silva, por todo carinho, estímulo, incentivo, apoio e companheirismo durante a realização desta pesquisa.

A Professora Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, minha inspiração, orientadora-amiga-exemplo, pelo carinho, dedicação, confiança e atenção. A ela, que me proporcionou ensinamentos acadêmicos, mas, sobretudo, de vida, os quais levarei sempre comigo.

Aos colegas de curso do Programa PROFLETRAS, turma IV, pela companhia durante este processo pesquisa e formação que passamos.

Aos professores e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pela importante contribuição na construção e ampliação dos meus saberes profissionais, além dos aspectos pessoais, em particular à professora Eliana Merlin Denagutti que sempre me incentivou a continuar o curso.

Aos gestores, coordenadores, professores e demais funcionários da Escola Comunitária Tia Joana. A participação e a contribuição desses sujeitos foram fundamentais para a realização deste estudo.

Manifesto a minha excessiva gratidão a todos!

“Aquilo que eu escuto eu esqueço, aquilo que eu vejo eu lembro, aquilo que eu faço eu aprendo.”

Confúcio

OLIVEIRA, Maria Evelta Santos de. **O gênero discursivo *conto de fadas* como instrumento orientador do processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede) - Centro de Letras, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, PR, 2019.

RESUMO

Este trabalho, inserido na área da Linguística Aplicada, consiste em uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo-interpretativo, tendo por objetivo analisar a implementação de uma proposta didática sobre/com o gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, em contexto de 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva enunciativa de Bakhtin (2003), a qual postula a natureza interacional e dialógica da linguagem, mobilizando os gêneros como instrumentos integradores das práticas sociais de linguagem. Para o processo de transposição didática, optou-se pela metodologia de Gasparin (2009), que se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica, apresentando um encaminhamento didático capaz de promover a articulação entre teoria-prática, além de visar à emancipação dos discentes para além dos muros escolares. Considerando a base teórico-metodológica arrolada, foi elaborado um plano de trabalho docente para estudo e transposição didática do gênero conto de fadas, em sala de aula de 5º ano. Tratando-se de pesquisa-ação, adotou-se a elaboração de diário reflexivo como instrumento de coleta e análise dos dados. Os resultados obtidos apontam que o Plano de Trabalho Docente mostrou-se uma ferramenta bastante eficaz na abordagem do gênero discursivo proposto, constituindo um instrumento orientador no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Conclui-se, portanto, que o *conto de fadas tradicional* aliado à metodologia do Plano de Trabalho Docente pode ser mobilizado como eixo articulador das práticas pedagógicas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, no ensino fundamental I, constituindo-se um aliado ao ofício docente.

Palavras-chave: Gênero discursivo *Conto de fadas tradicional*. Letras. Círculo de Bakhtin. Plano de trabalho docente. Ensino de língua portuguesa.

OLIVEIRA, Maria Evelta Santos de. **The fairy tale discursive genre as a guiding implent of the process of teaching portuguese language learning**. 2019. 138 f. Dissertation (Professional Master in Network Languages) - Center of Languages, Communication and Arts, Northern State Paraná University Cornélio Procópio, PR, 2019.

ABSTRACT

This task, introduced in the area of Applied Linguistics, consists of a qualitative-interpretive action research, aiming to analyze the implementation of a didactic proposal about / with the traditional fairy tale discursive genre, in a context of 5th grade of the Elementary School. The research is based on the enunciative perspective of Bakhtin (2003), which postulates the interactional and dialogical nature of language, mobilizing genres as instruments that integrate social language practices. For the didactic transposition process, the methodology choosen was the proposal of Gasparin (2009), which is based on the Historical-Critical Pedagogy presenting a didactic referral capable of promoting the articulation between theory and practice, besides aiming at the emancipation of the students to beyond the school walls. Considering the theoretical and methodological basis listed, a teaching work plan was prepared for study and didactic transposition of the genre fairy tale, in a 5th grade classroom. As a action research, it was adopted the elaboration of reflective diary as an instrument for data collection and analysis. The got results show that the Teaching Work Plan proved to be a very effective implent in addressing the proposed discussion genre, constituting a guiding instrument in the process of teaching and learning Portuguese Language. It was concluded, therefore, that traditional fairy tales combined with the Teaching Work Plan methodology can be mobilized as an articulating axis of the pedagogical practices of reading, writing, speaking and linguistic analysis in Elementary School I.

Keywords: Discursive genre traditional fairytale. Letters. Bakhtin Circle. Teaching work plan. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Metodologias de investigação	59
-------------------	------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese da gênese dos <i>contos de fadas</i>	36
Quadro 2	– Síntese da caracterização do gênero discursivo <i>conto de fadas tradicional</i>	39
Quadro 3	– <i>Contos de Fadas</i> : breve descrição.....	41
Quadro 4	– Estrutura do Plano de Trabalho Docente	47
Quadro 5	– Plano de Trabalho Docente	65
Quadro 6	– Distribuição da carga horária e conteúdos abordados.....	73
Quadro 7	– A Pedagogia Histórico-crítica e o Plano de Trabalho Docente	74
Quadro 8	– Prática Social Inicial.....	77
Quadro 9	– Questionário referente à Prática Social inicial.....	78
Quadro 10	– Continuação do Questionário referente à Prática Social inicial.....	81
Quadro 11	– Classificação da narrativa Chapeuzinho Vermelho pelos alunos do 5º ano A Escola Comunitária Tia Joana.....	81
Quadro 12	– Problematização	87
Quadro 13	– Questões desafiadoras e problematizadoras.....	89
Quadro 14	– Respostas dos alunos referentes à dimensão histórico-cultural	95
Quadro 15	– Instrumentalização	97
Quadro 16	– Questionário referente à instrumentalização: contexto de produção	100
Quadro 17	– Sistematização das resposta dos alunos referentes ao contexto de produção	101
Quadro 18	– Questionário referente à instrumentalização: conteúdo temático.....	101
Quadro 19	– Sistematização das respostas dos alunos referentes ao conteúdo temático	102
Quadro 20	– Questionário referente à construção composicional e ao estilo	103
Quadro 21	– Sistematização das respostas dos alunos referentes à construção composicional e ao estilo do conto de fadas Chapeuzinho Vermelho.....	104
Quadro 22	– Questionário referente à Catarse.....	106
Quadro 23	– Sistematização das respostas dos alunos referentes à Catarse.....	109
Quadro 24	– Prática Social Final	109

LISTA DE SIGLAS

DCEM	Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INTA	Universidade Instituto de Teologia Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PTD	Plano de Trabalho Docente
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
	SEÇÃO 1 – DA TEORIA À PRÁTICA: gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa.....	20
1.1	Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos.....	20
1.2	Algumas considerações sobre os gêneros discursivos.....	27
1.3	Gênero discursivo conto de fadas tradicional.....	33
1.3.1	Dimensão social: a origem dos <i>contos de fadas</i>	34
1.3.2	Dimensão verbal dos <i>contos de fadas tradicional</i>	37
1.3.3	O <i>conto de fadas</i> e o seu papel social.....	42
1.4	A Pedagogia Histórico-Crítica	43
1.4.1	O Plano de Trabalho Docente	45
	SEÇÃO 2 – OS CAMINHOS DA PESQUISA	52
2.1	Em busca de um caminho: a pesquisadora e a pesquisa	52
2.2	A caracterização da pesquisa	55
2.2.1	Pesquisa qualitativo-interpretativa.....	56
2.2.2	Pesquisa-ação.....	58
2.2.3	Contexto e sujeitos da aplicação didática.....	59
2.2.4	Procedimentos de coleta e análise dos dados	61
	SEÇÃO 3 – O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE	63
3.1	Análise e discussão dos dados	75
3.1.1	Prática social inicial do conteúdo: nível de desenvolvimento atual dos alunos.....	75
3.1.2	Da prática à teoria: problematização, instrumentalização e catarse.....	87
3.1.2.1	Problematização.....	87
3.1.2.2	Instrumentalização	97
3.1.2.3	Catarse.....	105
3.1.2.4	A prática social final.....	109
3.1.2.5	A avaliação da implementação do Plano de Trabalho Docente	110
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE A – PLANO DE TRABALHO DOCENTE	123

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um passado não muito distante, a preocupação com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa voltava-se, principalmente, aos aspectos gramaticais teórico-prescritivos, resultando em um apagamento das possibilidades de integração dos processos de leitura, de escrita e de análise linguística contextualizada a práticas sociais.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos/textuais e as práticas sociais, por eles balizadas, não recebiam a devida atenção e não tinham espaço em sala de aula. Na maioria das escolas, como mencionado, havia a predominância do ensino tradicional, por meio de aulas expositivas, cujo processo de ensino-aprendizagem centrava-se no professor, único detentor do saber. Restava ao aluno apenas o papel de receptor passivo, pois, a interação em sala de aula era praticamente inexistente.

Atualmente, a realidade é outra; ou deveria ser! Vivemos em um processo de inovação tecnológica e pedagógica, em que não somente o professor é o detentor do saber. Os alunos passaram a ser protagonistas do processo educativo, participando ativamente das aulas, visto que informações e conhecimentos estão disponíveis na internet, permitindo maior circulação dos saberes. Nesse contexto, Rojo (2009) declara que um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar aos alunos a participação em várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita (letramentos) na vida cidadã, de maneira ética, crítica e democrática.

Especificamente, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) apresentam propostas que valorizam as variedades e pluralidade de uso linguístico, em diversos gêneros discursivos orais e escritos, no ensino fundamental e médio, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, no documento enfatiza-se que:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Sendo o professor o legítimo representante da escola, a seleção do gênero adequado a cada situação de ensino-aprendizagem, bem como a organização dos conteúdos em forma de conjunto de atividades, mediados pelo gênero selecionado, segundo argumentação dos PCN, é atribuição docente. Sob tal ótica, atuando como mediador entre o aluno e o conhecimento científico, cabe ao professor elaborar, organizar, aplicar e avaliar atividades contextualizadas e sequenciadas nas práticas escolares. (VYGOTSKY, 1994).

Segundo essa orientação, as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (DCEM) postulam:

A definição do método didático é fundamental na organização das práticas pedagógicas da escola, pois, além de definir a forma de organização e de abordagem dos conteúdos escolares, determina o tipo de aprendizagem pretendida. Os atributos da aprendizagem dos alunos estão diretamente vinculados ao tipo de método utilizado no processo de ensino. (MARANHÃO, 2014, p. 21).

Segundo o documento, os conteúdos dizem respeito ao que deve ser aprendido, no caso, as práticas sociais de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguística), em detrimento do conhecimento gramatical desarticulado dos usos sociais. Para isso, argumentam as DCEM, que o método se reporta *ao como* aprender, sendo que a mesma lógica se aplica ao ensinar. Em síntese, o método didático diz respeito à forma de fazer o ensino acontecer para que a aprendizagem se efetive do modo esperado. Nas palavras das diretrizes:

Então, o trabalho pedagógico se caracteriza por ser uma atividade planejada, com objetivos claramente estabelecidos e com ações organizadas de forma sistemática, didaticamente preparada para que a aprendizagem se efetive. Para isso, o ensino precisa ser organizado de modo que a mediação Sujeito–Objeto do conhecimento possa alcançar o êxito esperado: a efetivação da aprendizagem. (MARANHÃO, 2014, p. 21).

Nesse sentido, fica o questionamento: estará o professor preparado para assumir tal responsabilidade?

Segundo Gasparin e Petenucci (2008), diversos professores evidenciam um ecletismo de tendências, resultantes de teorias e metodologias mal assimiladas, postas em prática sem reflexão crítica. Para os autores, o excesso de informações, apresentadas superficialmente e sem tempo hábil para apropriações, em diversos

cursos/encontros de formação – inicial e continuada – de professores, constitui-se um dos maiores problemas enfrentados pela área educacional. Decorrente de tal situação, a maior parte dos educadores não sabe discernir o que é uma teoria de aprendizagem, qual sua concepção e qual método ela propõe.

Apesar de possuir um discurso, muitas vezes, inovador, coadunado às emergentes teorias linguísticas, diversos professores da educação básica, por não terem se apropriado, de fato, da concepção interacionista da linguagem, assumida pelos documentos oficiais, apresenta expressivas dificuldades para promover um ensino distinto daquele recebido em sua formação. Na transição entre o *velho* e o *novo*, revelam um ecletismo teórico-prático, que não permite a dinâmica das mudanças em sala de aula.

Como destacado, desde os idos da década de 1990, Geraldi (1997) já chamava atenção para a situação retratada, assinalando que ela se constitui um entrave para o avanço do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em virtude de a construção de uma prática pedagógica emancipatória implicar conhecimento sobre as tendências pedagógicas e sobre as concepções de linguagem. Em concordância com o autor, parto da premissa de que

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1997, p. 17).

Considerando, então, as postulações da perspectiva dialética¹ de construção do conhecimento e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, reafirmo a proposição de que não existe *práxis* sem conhecimento teórico/prático: somente uma sólida fundamentação teórico-metodológica pode sustentar uma prática pedagógica eficaz. E isso demanda estudo deliberado, por parte do docente, e tempo para sedimentação. (VYGOTSKY, 1994).

¹ Do grego *dialektiké*, a dialética, grosso modo, pode ser entendida como a arte de debater, persuadir **ou** refletir criticamente. Logo, pode ser concebida como método de diálogo, cujo foco é a contraposição e contradição de ideias, que, dialogicamente, conduzem a outras ideias. Historicamente, diversos filósofos debruçaram-se sobre o termo, apresentando diferentes formas de compreender e desenvolver o método dialético. Nesta pesquisa, *dialética* vincula-se à dialética postulada por Marx e Engels – Materialismo Histórico-Dialético. Para essa “nova” dialética, o mundo só pode ser compreendido em uma visão de totalidade, à medida que, refletindo uma ideia a outra contrária, pretende-se chegar à verdade. Nessa perspectiva, dialética é o pensamento e a realidade ao mesmo tempo, uma vez que a realidade é contraditória quanto o pensamento dialético.

Os teóricos do Círculo de Bakhtin, ao destacarem a essencialidade das condições de enunciação para a construção dos enunciados concretos, evidenciam que as apropriações se dão, em um contexto específico, devidamente significado, em uma dada esfera de atividade humana, por seres constituídos socialmente, mas que conservam sua idiosincrasia, à medida que operacionalizam escolhas axiológicas, éticas e responsáveis. Estas escolhas evidenciam, em termos pedagógicos, a assunção de uma determinada orientação teórico-metodológica, decorrente de um dado posicionamento político, consoante abalizado por Geraldi (1997). E é justamente isso que, segundo os pressupostos da Linguística Aplicada, faz-se necessário no contexto atual do ensino de língua portuguesa.

Frente ao cenário esboçado, nesta pesquisa, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Gêneros discursivos e a formação do professor de língua portuguesa e literatura: questões teóricas e metodológicas” (UENP/2015-2020), coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, proponho o estabelecimento de um profícuo diálogo, no sentido bakhtiniano do termo, entre ensino de língua portuguesa, gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e uma proposta de transposição didática específica e inédita para alunos de 5º ano do Ensino Fundamental: o Plano de Trabalho Docente – PTD – (GASPARIN, 2009). Nesse sentido, faço, então, de acordo com Perfeito (2012, p. 3),

[...] uma opção de domínios científico e pedagógico: a teoria enunciativa dialógica bakhtiniana e, fundamentalmente, a concepção de gêneros discursivos, levadas a efeito sob o viés de uma metodologia do ensino de Gasparin (2012), embasada na pedagogia histórico-crítica e no conceito vigotskiano² de níveis de desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal- ZPD.

Considerando que os documentos oficiais de ensino, pautam-se na teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, em especial, optam por uma metodologia fundamentada no método dialético, matriz teórica que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, considere que a junção da teoria bakhtiniana à proposta didática de Gasparin mostra-se plenamente apropriada para fundamentar uma proposta de trabalho com as práticas sociais de linguagem, de forma mais produtiva e contextualizada.

² Por haver divergências quanto ao registro do nome do teórico, nesta pesquisa, adoto a grafia *Vygotsky*, salvo casos de citação direta. Em decorrência, emprego a grafia *vygotskyana*.

Nessa perspectiva, para realizar um trabalho que compreendesse o gênero como instrumento articulador dos eixos de ensino, selecionei, nesta pesquisa, o gênero discursivo³ *conto de fadas tradicional* para ser abordado junto aos alunos de 5º ano de uma escola do município Caxias, Maranhão, onde exerço meu ofício docente.

A escolha do gênero justifica-se mediante o fato de que as histórias populares as quais chamamos de *contos de fadas* sempre exerceram grande fascínio entre as crianças e pré-adolescentes, tendo expressiva influência sobre o contexto social e cultural, de diferentes épocas. Como toda obra de arte, o conto de fadas é uma representação e, como tal, serve como instrumento valioso ao estudo da natureza humana. Seu vínculo com a oralidade auxilia na tentativa de reconstrução do passado, condição fundamental para uma reflexão no momento presente. Em seu conteúdo, tais histórias trazem informações importantes acerca da realidade local, do momento histórico e da cultura da região onde estão inseridos, possibilitando, de forma dialógica e dialética, réplicas discursivas na atualidade.

No livro *A psicanálise dos contos de fadas*, Bettelheim (2007) evidencia que os *contos de fadas* são ímpares, à medida que se constituem obra de arte integralmente compreensível para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Consoante o autor, o significado mais profundo dos *contos de fadas* será diferente para cada pessoa; e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida.

Considerando, então, a importância dos *contos de fadas* para a formação e desenvolvimento do jovem leitor e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos, este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho interventivo, notadamente uma pesquisa-ação, na área da Linguística Aplicada, que prioriza o processo, não os resultados finais, em contexto de 5º ano do Ensino Fundamental, concebendo o gênero discursivo conto de fadas tradicional como

³ Segundo Duarte (2015), nem todos os estudiosos diferenciam gêneros discursivos e gêneros textuais. Alguns usam um termo em detrimento do outro, para demarcar a vertente teórico-metodológica adotada. De acordo com Rojo (2005), a designação “gêneros do discurso ou discursivos” é adotada por autores que se fundamentam, sobretudo, na obra do Círculo de Bakhtin e seus comentadores. Já a vertente que adota a terminologia “gêneros de texto ou textuais”, ancora-se, dentre outros, nos trabalhos de Bronckart, Adam e Marcuschi. Considerando que ambas as vertentes apresentam contribuições teórico-metodológicas ao ensino de língua portuguesa, logo de saída, esclareço que, neste trabalho, adoto a terminologia “gêneros discursivos”, por pautar-me, essencialmente, na teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e em seu método sociológico para análise dos enunciados concretos.

instrumento motivador e integrador das atividades pedagógicas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Diante do exposto, nesta pesquisa, procuro responder os seguintes questionamentos:

i) Como abordar o gênero *conto de fadas tradicional*, em um 5º, de forma contextualizada e produtiva?

ii) O gênero *conto de fadas tradicional*, no contexto selecionado, constitui-se um instrumento propulsor/integrador da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da expressão oral, leitura e escrita dos alunos? De que forma?

iii) A reflexão mediada na/sobre a ação docente, em um processo de pesquisa-ação, promove resultados mais significativos quanto à ressignificação de saberes docentes e à aprendizagem dos alunos? De que forma e em que medida?

Para isso, proponho os seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar se a implementação de um estudo teórico-prático sobre/com o gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, em contexto de 5º ano, por meio da metodologia pedagógica de Gasparin (2009), pode propiciar o desenvolvimento de alunos interativos, críticos e reflexivos, capazes de ler, escrever e se expressar oralmente de forma adequada às situações de uso da linguagem.

Específicos:

i) Averiguar a abordagem do gênero *conto de fadas tradicional* via proposta didática de Gasparin (2009) como uma possibilidade de metodologia a ser empregada no ensino dos gêneros discursivos aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de forma contextualizada e produtiva;

ii) Aferir se o gênero em estudo confirma-se como instrumento propulsor e integrador da aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;

iii) Promover reflexões didático-pedagógicas sobre as ações docente-discentes decorrentes da implementação do PTD, a partir da elaboração de diário reflexivo, analisando dificuldades e avanços na ressignificação dos saberes/ações docentes e discentes.

Para alcançar os objetivos propostos, a dissertação organiza-se da seguinte forma:

Na primeira seção, apresento os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa. Nela, abordo, primeiramente, uma breve contextualização do ensino de língua portuguesa no Brasil, discutindo as implicações ao ensino de língua portuguesa decorrentes das diferentes concepções de linguagem que perpassaram o ensino. Na sequência, apresento considerações sobre a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e suas contribuições ao ensino de língua portuguesa. Posteriormente, teço breves considerações sobre a categorização do gênero *conto de fadas tradicional*, sob a ótica bakhtiniana, visto ser um gênero bastante estudado. Em seguida, apresento e discuto a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2007), reiterando que a PHC é embasada na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, que compreende o homem como um ser histórico, construído por meio de suas relações com o mundo natural e social. Finalizando a seção, exponho a proposta didática de Gasparin (2009): o Plano de Trabalho Docente, proposta de transposição didática mobilizada nesta pesquisa.

Na segunda seção, descrevo a metodologia desta pesquisa. Nela, justifico a relevância da pesquisa e teço algumas considerações sobre a pesquisadora, apresentando o meu percurso acadêmico e profissional. Na sequência, exponho a caracterização da pesquisa, sua filiação e orientação metodológica, abordando a pesquisa qualitativo-interpretativa e a pesquisa-ação, enfatizando que, em essência, tal perspectiva prima pela reflexão sobre o estudo contextualizado das práticas sociais de linguagem, via gêneros discursivos, bem como a análise do processo de ensino-aprendizagem ancorado na teoria dos gêneros transposto didaticamente por meio do plano de trabalho docente (GASPARIN, 2009). Mais adiante, discorro sobre o contexto e sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados levantados.

Na seção 3, apresento o processo de elaboração e aplicação do Plano de Trabalho Docente e analiso a proposta metodológica de Gasparin (2009), implementada via gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, como uma metodologia passível de ser empregada no ensino da língua materna e analiso a intervenção realizada em nossa pesquisa. A análise divide-se em três seções: prática, teoria e prática. Nesse sentido, exponho que os alunos já sabiam a respeito do gênero em questão, o processo de teorização pelo qual passaram e o retorno à prática social após o estudo sistematizado do gênero.

Por fim, nas considerações finais da pesquisa, respondo, então, as perguntas de pesquisa e o cumprimento dos objetivos propostos. Para isso, recorro às observações e às anotações registradas no diário de campo.

SEÇÃO 1 – DA TEORIA À PRÁTICA: gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa

Nesta seção, apresento a base teórico-metodológica que sustenta a pesquisa. Primeiramente, visando contextualizar o ensino de língua portuguesa, discuto o percurso do ensino de língua materna até a adoção do interacionismo. Na sequência, apresento algumas considerações sobre os gêneros discursivos, sob a ótica bakhtiniana. Em seguida, retrato as características do gênero *conto de fadas tradicional*. Feito isso, apresento a Pedagogia Histórico-Crítica, base da proposta de transposição didática mobiliada, neste trabalho, o Plano de Trabalho Docente, apresentado na última seção.

1.1 Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos

Para Marcuschi e Dionísio (2005), a escola precisa ensinar a língua em situações reais de uso. Nesse sentido, faz-se necessário mudar a forma como o ensino da língua portuguesa ainda é realizado em diversos contextos educacionais, nos quais não se considera, efetivamente, a dimensão dialógica e interativa da linguagem. Ainda de acordo com os autores, é preciso colocar o aluno em contato com os diferentes gêneros discursivos, uma vez que, consoante Bakhtin (2003, p. 302), eles “organizam a nossa fala quase da mesma forma que a organizam as formas gramaticais (sintáticas).”

Sob tal ótica, faz-se necessário compreender a constituição e funcionamento dos gêneros do discurso. Antes, porém, de tecer considerações a esse respeito, apresento um breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil, com o objetivo de melhor contextualizar o percurso do ensino de língua materna até a adoção do interacionismo como orientação teórico-metodológica, que requer a mobilização do conceito de gênero discursivo.

Segundo Marcuschi (2000), o processo de ensino de língua portuguesa, no Brasil, teve início com a educação jesuítica, a qual era limitada à alfabetização; quando se prolongava um pouco mais, era para “[...] o estudo da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética” (MARCUSCHI, 2000, p. 1). Nesse período, a linguagem era tida como expressão do pensamento e o ensino visava, sobretudo, à imposição da cultura (e crenças) europeia aos indígenas, ampliando a expansão do

catolicismo e manutenção da supremacia da metrópole e da igreja.

Assim, o ensino de língua portuguesa, propriamente dito, ficou restrito, por muito tempo, à leitura e à escrita de textos de cunho moralistas e/ou evangelizadores. O autor expõe que existiam os cursos chamados secundários (Cursos de Letras, Cursos de Filosofia e Cursos Teológicos), porém o ensino ministrado restringia-se ao estudo da gramática latina, retórica e o estudo dos autores clássicos. O estudo da língua portuguesa, propriamente dito, inicia-se apenas a partir da Reforma Pombalina, porém continuava sendo feito aos moldes do estudo da língua latina. Para isso,

[...] existiam os Florilégios, Seletas e as famosas Antologias com seleção de textos clássicos da literatura. Seguiam-se os preceitos da Filologia que comandava então o estudo da língua. A ideia era a de que a língua formava um grande quadro da identidade nacional e era o depositário da cultura nacional. E esta se expressava na Literatura de um povo, que devia ser imitada. Era ainda o ideal greco-latino do ensino de língua. Na língua estaria o patrimônio e a pátria de um povo, e até mesmo a visão de mundo que o animava, tal como postulava Humboldt. Em certo sentido isto perdura ainda hoje nas Academias e nas visões mais conservadoras que não admitem outro ensino a não ser o da língua dita padrão e exemplar de nossos melhores e mais consagrados autores. (MARCUSCHI, 2000, p. 1).

Marcuschi (2000) assinala que, do final do século XIX até os anos 1940 do século XX, não existiam manuais ou gramáticas pedagógicas, como as disponíveis hoje. Contudo, o ensino de língua materna estava fortemente ligado à tradição de análise gramatical, pois ainda mantinha estreita relação com a filosofia grega, que concebia a linguagem como expressão do pensamento.

Soares (1998) expõe o fato de que a denominação da disciplina, em voga nos dias atuais, de *Português* ou *Língua Portuguesa*, apenas recebeu tal denominação partir das últimas décadas do século XIX; antes disso, recebia a denominação de *Gramática*, *Retórica* ou *Poética*, nomes que, segundo Duarte (2011, p. 18), já denotam o tipo de ensino realizado: “ensino atrelado à tradição gramatical, com ênfase na norma padrão, principalmente, por meio de obras literárias, as quais eram tidas como exemplos do bem escrever”. Ainda, consoante a autora, o ensino destinava-se aos filhos de pessoas pertencentes à elite, sendo que as classes menos favorecidas não tinham acesso à escola. O ensino de língua materna, portanto, ainda estava totalmente voltado aos privilegiados, os quais já chegavam à escola com um domínio significativo da norma culta.

As primeiras evidências de mudança, no ensino de língua portuguesa, no Brasil, surgem a partir da implantação da disciplina Linguística, no currículo mínimo dos Cursos de Letras. Segundo Souza e Arão (2009, p. 3):

A Linguística foi introduzida oficialmente nos cursos de Letras no ano de 1961, por meio de uma Resolução do Conselho Federal de Educação. Entretanto, nessa época, não havia professores suficientes para ministrar essa disciplina, o que causou um enorme transtorno para os diretores dos 83 cursos de Letras que tínhamos no país. Diante dessa dificuldade, em 1964 foi organizado, na Universidade de Brasília, o primeiro curso intensivo de formação para professores de linguística sob a coordenação do professor Aryon Rodrigues e apoio financeiro do Ministério da Educação. Nesse mesmo ano, foi organizado o primeiro curso de Mestrado em Linguística do Brasil.

Ao se referir ao ensino da língua materna, Zanini (1999) destaca, nas últimas décadas, a discussão desse ensino quase sempre enfoca o ensino da gramática. Por isso, segundo a pesquisadora, é possível fazermos um retrospecto do ensino da língua materna, no período compreendido entre os anos 1960 até o final dos anos 1990.

Consoante Zanini (1999), a década de 1960 constitui-se um período de grande importância para a educação brasileira. Nesse período, a educação era, sobretudo, considerada um instrumento de mobilidade social. Desse modo, além das funções de socialização e de formação, a educação deveria dar “*status*” aos indivíduos.

No ensino, essa preocupação concretizava-se numa concepção tradicional, cujo enfoque era a transmissão de conhecimentos. O importante era a exposição e a transmissão de conteúdos que deveriam ser dominados pelo aluno. Pautada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o professor era o único detentor do saber, realizando aulas extremamente expositivas, nas quais o aluno era simplesmente o receptáculo do conteúdo transmitido.

Em 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 4.024/61. Essa lei reforçava o enfoque que já se vinha dando ao ensino da gramática pela gramática, visto acreditar-se que o conhecimento das normas que regem a língua e o domínio dos conceitos gramaticais seriam suficientes para a formação do aluno e sua atuação na sociedade. Conhecer língua materna significava dominar os conteúdos de gramática, evidenciando-se aí concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento. Essa concepção orientou a prática docente

por muito tempo, preconizando o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna.

No ano de 1971, é implementada a Lei 5.692/71. A referida lei determinava que, no ensino de 1^o e 2^o graus, dar-se-ia especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971). A partir daí, a disciplina de Língua Portuguesa passa a ser denominada “Comunicação e expressão” e, juntamente com essa mudança de nomenclatura, houve também uma mudança de postura: a língua passou a ser vista como instrumento de comunicação. Essa concepção previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição de exercícios que estimulasse a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”. Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas sem muitos questionamentos. (ZANINI, 1999).

A autora supracitada destaca que a década de 1980 foi o período mais rico em teorias sobre a língua, quer na sua descrição, quer nos questionamentos sobre as formas de melhorar o seu ensino. Para Geraldi (1997), na década de 1980, o ensino de língua materna foi objeto de um minucioso esquadramento o que resultou numa bibliografia consistente, distinta em dois grupos que entre si se complementavam.

Num grupo, estão as pesquisas voltadas para as análises com diferentes enfoques, centradas no ensino de leitura de textos (literários ou não), da gramática, na variação linguística, na análise de redações, citando alguns exemplos de temas da vasta e variada literatura do período. Noutro grupo, reuniam-se os trabalhos que, considerando ou não os resultados apresentados por tais pesquisas, passaram a veicular propostas de práticas pedagógicas, com objetivo de interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas, delineando o perfil da escola como poderia ser. Retomam-se os mesmos temas, porém com novos enfoques, objetivando à construção de propostas de atividades de ensino/aprendizagem. (ZANINI, 1999).

A partir daí, os professores de Língua Portuguesa passaram a dar ênfase aos elementos de comunicação e às funções de linguagem. Zanini (1999) destaca que as variedades linguísticas passaram a ser consideradas, assim como o contexto de produção, as circunstâncias e os objetivos que as determinam. O que passa a ser aceito e entendido são os conceitos de adequado e inadequado, sendo a linguagem,

então, concebida como algo que se constitui num processo sociointeracionista, inseparável do ser humano.

Como se pode observar, surgia a discussão sobre uma prática de ensino de língua materna que se difere do ensino da gramática descritiva. Nessa acepção, a linguagem é tida como produto da vida social, ou seja, a expressão de visões de mundo diferentes, prevendo e antevendo intenções de valores, de julgamento, que estão inseridas em todo e qualquer discurso. Nas palavras de Geraldi (1997, p. 18):

[...] a relação pensamento e linguagem é posta sob escrutínio e a importância desta na constituição daquele é (re)afirmada; às hipóteses estabelecidas nesta relação são aliados os estudos relativos às variedades linguísticas; discurso e texto passam a ser as unidades de estudo à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado; os estudos literários passam a confrontar diferentes leituras dos mesmos textos e incorporam o leitor como categoria tão importante quanto texto e autor; a questão do sujeito é retomada por diferentes áreas de conhecimento.

Nesse contexto, Zanini (1999) ressalta que *discurso* passa a ser palavra de ordem, visto o texto ser revelador de um discurso. Diferentemente do que acontecia anteriormente, ele já não é estático e revela uma dinamicidade, a qual não se buscava nos textos produzidos nas décadas passadas. Contudo, apesar dos avanços, no que concerne a discussões de novas formas de ver e compreender a língua/linguagem e o ensino, os anos 1980 configuraram-se como anos ambíguos, uma vez que:

[...] novamente, os extremos aconteceram. O ensino da gramática foi condenado a ponto de o professor ser considerado ultrapassado e inadequado para o ensino de língua materna, quando era pego ministrando aulas de gramática, fossem elas do jeito que fossem. Abandonou-se a gramática e com ela o conceito de certo e de errado. E não se encontrava um caminho seguro para a prática. Uma coisa, porém, já se vislumbrava, os sujeitos da interação verbal. (ZANINI, 1999, p. 82).

Todavia, apenas em 1996, é sancionada a nova lei de diretrizes e bases da educação, a LDB Nº 9.394. Nela, o ensino de língua materna se realiza, tentando costurar num único processo a teoria e a prática. Segundo Souza e Arão (2009, p. 72), “[...] depreende-se dessa nova LDB uma concepção de língua voltada para sua heterogeneidade, uma vez que ela sublinha o pluralismo de ideias, a diversidade cultural e o reconhecimento dos processos formativos que se dão fora da escola”. E,

se há uma nova concepção de língua, há também uma nova concepção de ensino de língua. O texto passa a ser o ponto de partida e de chegada das atividades linguísticas que possibilitam aos alunos interagirem com outros discursos, promovendo, assim, situações de interlocução, de interação, pela linguagem.

No ano de 1998, surgem no cenário educacional os PCN, que apresentam propostas pautadas na concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992), sugerindo o uso das variedades e pluralidade de uso linguístico, em diversos gêneros discursivos orais e escritos, no ensino fundamental e médio. Além disso, nos PCN de ensino fundamental (PCNEF), ressalta-se que:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Sobre os objetivos gerais da Língua Portuguesa para o ensino fundamental, os PCN afirmam que, ao longo dos oito/nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1998). Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- a) Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir texto – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- b) Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às
- c) circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- d) Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- e) Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- f) Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética,

sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;

g) Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;

h) Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

i) Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;

j) Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1998, p. 33).

Em consonância com os PCN, Soares (1998, p. 4) propõe os seguintes objetivos para o ensino de língua portuguesa:

1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.

(2) Desenvolver as habilidades de uso da escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:

- motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;

- motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.

(3) Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.

(4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

(5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de prática de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de se romper com a insistência no ensino de unidades isoladas, tais como frases, palavras e sons, indo ao

encontro da concepção de língua como interação social, defendida pelos teóricos do Círculo de Bakhtin. Imbuída dessa perspectiva, Antunes (2003) afirma que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, sendo que apenas uma concepção interacionista da linguagem eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Sob tal enfoque, torna-se imprescindível que os professores façam uma reflexão sólida sobre como operacionalizar as propostas apresentadas pela academia, de modo que seu trabalho resulte em uma orientação segura e eficaz de como desenvolver, na escola, a competência de uso da língua, nas mais diferentes situações e esferas de atividade humana mediadas pelo conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003). Para isso, é indispensável associar o conhecimento teórico à prática, desenvolvendo, assim, a *práxis*.

Do que aqui se expôs, por fim, depreende-se que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas encontra-se, apesar de os textos oficiais já terem incorporado os pressupostos da Linguística, especificamente, os postulados da concepção dialógica e interacionista da linguagem, num estágio ainda dúbio entre o que ensinar e como ensinar. Em outras palavras, não houve ainda pleno entendimento de que os gêneros discursivos devem ser compreendidos e mobilizados como instrumentos integradores dos eixos de ensino da língua portuguesa.

1.2 Algumas considerações sobre os gêneros discursivos

O estudo dos gêneros discursivos teve maior atenção a partir do trabalho de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, sendo considerado referência para a pesquisa sobre gêneros até os dias atuais. Antes das postulações bakhtinianas, os estudos concentravam-se na área da retórica, gramática e literatura sem, no entanto, a devida preocupação com a “[...] natureza linguística do enunciado”. (BAKHTIN, 2003, p. 280).

De acordo com Bakhtin (1993), o cronotopo⁴ é a porta de entrada para o estudo dos gêneros, uma vez que ele constitui o centro organizador dos acontecimentos espaço-temporais. Nas palavras do teórico, a explicação:

⁴ Bakhtin apresenta a noção de cronotopo, principalmente, nos textos: “O cronotopo em Rabelais” (1993) e “O tempo e o espaço nas obras de Goethe” (2003).

À interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”). Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Não é importante para nós esse sentido específico [...] assim o transportaremos daqui para a crítica literária quase como uma metáfora; [...] nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e tempo. (BAKHTIN, 1993, p. 211, grifos do autor).

O teórico russo defende a relevância do cronotopo para o estudo de todos os gêneros, em especial, da esfera literária, uma vez que “no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto [...] Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo” (BAKHTIN, 1993, p. 211). Machado (2010) explica que a categoria pode ser entendida como:

[...] uma metáfora conceitual que sustenta o edifício teórico de Bakhtin e que contribui para a compreensão das transformações do espaço-tempo não apenas no âmbito da semiose verbal. Cronotopo se firmou como uma categoria que define não apenas o continuum espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio de signos discretos da cultura. Da semiose verbal de onde emerge, o cronotopo orienta a compreensão da comunicação na cultura de sistemas audiovisuais, audiotáteis e dos sistemas virtuais que constroem as relações de espaço-tempo em composições arquitetônicas imprevisíveis, desafiando todo nosso conhecimento sobre as condições da própria natureza humana. *O cronotopo é uma forma de compreensão da experiência.* (MACHADO, 2010, p. 212, grifos meus).

Cabe ao cronotopo, portanto, a função de indicar o lugar social e o tempo históricos da realização do gênero (MACHADO, 2005). Por meio do cronotopo, é que se pode desvelar a imagem de homem que subjaz a cada gênero do discurso. Tal categoria, como se pode perceber, é de fundamental importância para estudo de gêneros na perspectiva bakhtiniana.

Em *Estética da criação verbal*, no capítulo *Gêneros do discurso*, ao discorrer sobre gêneros, Bakhtin (2003) postula:

Os gêneros do discurso organizam a nossa fala quase da mesma forma que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão

aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. *Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.* (BAKHTIN, 2003, p. 302, grifos meus).

Na visão do autor, os gêneros são responsáveis por delinarem as formas de construção e acabamento dos enunciados, desempenhando importante papel na interação humana, que, segundo Duarte (2015, p. 46), consiste em:

- 1) orientar o enunciador, em seu processo de elaboração discursiva, determinando as formas de construção e valoração de seu enunciado;
- 2) orientar o interlocutor no reconhecimento do acabamento do enunciado, demarcando os sentidos possíveis, no processo de recepção do discurso de outrem, e as formas e momento de réplica discursiva.

Refletindo sobre gêneros, Marcuschi (2008, p. 19) diz que eles são “[...] entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Tendo isso em vista, nota-se que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como também podem surgir e desaparecer e se diferenciar de uma região, ou cultura, para outra.

Consoante argumentação de Bakhtin (2003), os gêneros são de uma heterogeneidade imensa, variando do simples diálogo informal até gêneros de elaboração mais complexa, como, por exemplo, as teses de doutorado. Ainda de acordo com o autor, não há interação humana que não seja feita por meio de algum gênero. Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, como mencionado, o discurso é moldado pelo gênero.

Dada a importância dos gêneros para a interação humana, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem que, no ensino de língua portuguesa, estejam presentes os gêneros discursivos, de maneira que:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Para Bakhtin (2003) o ser humano em quaisquer de suas atividades vai servir-se da língua e a partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada atividade, realizará enunciados linguísticos de maneiras diversas. As esferas de atividade humana (esferas sociais de comunicação ou ainda, esferas comunicativas) são variadas e, para cada uma delas, tem-se condições comunicativas suscitadas para atender a necessidade do ser humano de expressar-se. Para o autor, as condições comunicativas das esferas sociais (científica, ideológica, oficial, cotidiana, etc) produzem seus “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Outrossim, a estes, o autor chama de gêneros do discurso ou discursivos.

Os gêneros discursivos estão presentes em todos os atos de comunicação feitos por meio da fala ou da escrita. É o que se observa em Bakhtin (2003) quando este autor aponta que a utilização da língua se dá através de enunciados pertencentes a uma esfera da atividade humana e que refletem os objetivos comunicativos dessas esferas, os gêneros são os tipos, as formas como os enunciados são utilizados.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que os enunciados são formados por conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, o que torna a concepção de cada um imprescindível para a compreensão da proposta de gêneros discursivos deste autor. Ao denominar os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin (2003), mostra que tais tipos podem sofrer modificações. As sociedades se desenvolvem, sofrem influências de outras culturas, ou de outros tantos fatores com que a língua tem relação direta, ou simplesmente mudam com o passar do tempo. Para este autor:

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. [...] Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

A alteração dos gêneros é, portanto, inevitável, pois estes estão relacionados às práticas sociais, de modo que as mudanças na vida social implicam mudanças nos gêneros. Sendo assim, é fundamental perceber o gênero como um produto social e como tal, heterogêneo, variado e suscetível a mudanças.

De acordo com os estudos do Círculo de Bakhtin, algumas condições específicas relacionadas ao objetivo da comunicação, de acordo com a esfera em que os enunciados circulam, propiciam a elaboração de gêneros discursivos, enunciados que possuem certa estabilidade na sociedade. Os gêneros discursivos emanam de uma situação social imediata e determinam a estrutura da enunciação em uma comunicação verbal concreta. Ao ser utilizado em um momento enunciativo, o gênero é selecionado de acordo com a situação comunicativa e as intenções nele desenvolvidas. Nesse contexto, a intencionalidade imanente da enunciação, o “querer dizer”, define o gênero mais adequado à enunciação, as seleções lexicais, as construções sintáticas, o estilo, e todas as escolhas realizadas de acordo com o todo do enunciado que se apresenta em um momento sócio-histórico. Essas escolhas se relacionam com a necessidade de uma responsividade ativa por parte do outro.

Nesse sentido, as palavras, orações, frases isoladas, fora de uma situação de enunciação concreta, não são capazes de produzir essas atividades responsivas ativas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 308), “é só ao tornar-se enunciado completo que adquire tal capacidade”. Para o autor, o que só acontece no interior de um contexto, no todo da enunciação que envolve as situações de produção, tem como elementos a finalidade, o interlocutor, o gênero textual, o suporte textual, a circulação social e a posição sujeito.

Consideramos os gêneros como discursivos porque sempre estão inseridos em um contexto social. Toda comunicação verbal se manifesta por intermédio de um gênero discursivo, oral ou escrito, seja na imediatez dos discursos (primários), seja nas produções mais elaboradas de enunciados (secundários), o que atesta a sua complexidade.

Os gêneros, segundo o círculo de Bakhtin (2003), são enunciados concretos resultantes das enunciações que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana. São três as características principais dos gêneros: i) o conteúdo temático; ii) estilo; iii) construção composicional.

Para Bakhtin (2003), essas características ocorrem simultaneamente em uma enunciação concreta, visto que é no momento da enunciação que se definirá

como essas características deverão ser empregadas. Sobre a mesma temática, Bakhtin e Volochinov (1992, p. 113): “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação.”

A primeira característica que levantamos corresponde ao conteúdo temático do gênero. Definido pelo enunciador, o conteúdo temático depende ainda das situações, condições de produção, e necessidades da própria enunciação. A escolha desse conteúdo só será possível e adequada ao momento da enunciação se satisfizer à intencionalidade do enunciador, se estiver de acordo com as suas necessidades.

O estilo, por conseguinte, pode ser observado na escolha dos vocábulos, na adequação da linguagem, conforme a finalidade e a própria estrutura do enunciado do gênero escolhido voltados para o interlocutor, o outro.

A terceira característica aqui levantada compreende a estrutura composicional do gênero. Esse é um elemento bem marcado que pode ser mais ou menos observado em uma construção discursiva, pois segue padrões definidos pela sociedade.

Essas três características dos gêneros, como brevemente foram levantadas nesse percurso, não são estanques e dependerão, em grande parte, das condições de produção de cada enunciado, uma vez que,

[...] o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhe são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. (BAKHTIN, 2003, p. 293).

A perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros discursivos se caracteriza, então, por relacionar a comunicação humana, que é feita através dos gêneros, a influências histórico-sociais atendendo a objetivos específicos das esferas sociais existentes nas culturas. Nas palavras de Rodrigues (2005, p. 166), os gêneros são sim produtos culturais, “[...] mas são antes uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo (os gêneros apresentam uma visão do mundo). Como modos sociais de ação (atos sociais) e de dizer, os gêneros ‘regulam’, organizam e significam a interação.”

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, algumas considerações acerca do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, bem como as principais marcas de regularidade da modalidade discursiva.

1.3 Gênero discursivo conto de fadas tradicional

As fadas não são uma fantasia, mas sim uma conexão com a realidade.

Brian Froud

A leitura e a escrita foram construídas historicamente e surgiram da necessidade do registro e preservação da memória. Com o passar do tempo elas foram se aperfeiçoando e tornaram-se mais complexas e indispensáveis para a vida nas sociedades letradas, exigindo dos indivíduos o domínio de habilidades discursivas.

A escrita exerceu um papel fundamental na evolução das ciências e, conseqüentemente, da cultura humana. Segundo Britto (2003), ela possibilita a formalização do pensamento e a memória passou a ser registrada. Esse processo permitiu o avanço do conhecimento e estabeleceu uma cultura da escrita, que, por sua vez, fez emergir novos produtos culturais e novas formas de participação na sociedade.

Essas observações remetem à percepção de que o fenômeno da cultura escrita – ou mais exatamente, da sociedade de cultura escrita – tem uma dimensão que vai além daquela em que se situam os indivíduos. O desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público, as expressões de cultura, os princípios e constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita. (BRITTO, 2003, p. 50).

Dentre as mais variadas formas de expressão artística, a prática de contar histórias sempre esteve presente na vida das pessoas, ocupando um importante papel no desenvolvimento das sociedades. Contar histórias é algo natural de forma que as crianças chegam à escola sabendo contar histórias ao seu modo. Assim, fazem relatos de fatos e eventos relacionados a elas ou a outras pessoas, seguindo uma ordem cronológica dos acontecimentos. No entanto, esta habilidade básica para relatar poderá ser aprimorada por meio da mediação realizada pelo professor, o qual

poderá apresentar aos alunos diferentes gêneros discursivos (conto, fábula, poesia, conto maravilhoso, *contos de fadas*, etc.) como forma de mostrar a riqueza e diversidade da narração nas formas oral e escrita.

1.3.1 Dimensão social: a origem dos *contos de fadas*

No livro *Os sete contos de fadas*, a autora Kupstas (1993) afirma que os contos de fadas são narrativas muito antigas e que, logo no começo, não se destinavam às crianças, constituindo-se mitos difundidos por inúmeros povos, como os Hindus, os persas, os gregos e os judeus. Essas primeiras histórias eram conhecidas como mitos e eram, na verdade, expressões narrativas de conflitos entre o homem e a natureza.

Em coadunação, Coelho (1987, p. 16) ressalta que a verdadeira origem dos *contos de fada* “perde-se na poeira dos tempos”, uma vez que nasceram em meio aos diálogos orais dos povos orientais, difundindo-se pela Europa, mais precisamente, na Alemanha, Gália, Península Ibérica, Ilhas Britânicas, localidades nas quais os celtas constituíram-se historicamente, como povo. Dessa forma, não é possível precisar uma data sobre o surgimento de tais histórias.

Segundo Duarte (2015), em suas primeiras manifestações, os *contos de fadas* eram contados por e para adultos, em diferentes circunstâncias e propósitos; entretanto, no século XVII, destinavam-se quase, exclusivamente, às moças e às crianças, visto haver uma finalidade moralizante. Só a partir do século XVIII, por meio do trabalho dos Irmãos Grimm e Andersen, os contos passaram a ser destinados, de forma quase exclusiva, às crianças. Em decorrência, argumenta a autora, *contos de fadas* e literatura infantil passaram a ser concebidos como termos sinônimos.

A ascensão da ideologia burguesa, ocorrida no século XVIII, favoreceu a “criação” de uma literatura destinada às crianças. Desse modo, o gênero discursivo *conto de fadas* foi um dos mais utilizados para a disseminação dos valores burgueses de tipo ético e religioso, inculcando nas crianças e adolescentes um determinado papel social e uma visão de mundo. De acordo com Duarte (2015), o trabalho dos Irmãos Grimm e Andersen contribuiu, significativamente, para acentuar a ideologia cristã veiculada nos *contos de fadas*. Concepção esta, ainda segunda a autora, questionada, confrontada na/pela modernidade tardia.

Longe de ser uma mera historinha para fazer criança dormir, “o *conto de fadas* carrega em si a essência da natureza/existência humana, complexa, mística, incerta”, ocasionando dificuldades para sua definição (DUARTE, 2015). Por sua vez, Merege (2010) expõe que chegar a uma definição precisa da natureza e dos limites do gênero é uma tarefa difícil, pois além da impossibilidade de apontar uma origem e uma cronologia exatas para os *contos de fadas*, também não há como determinar, com exatidão, sua transmissão ao longo dos séculos.

No entanto, Merege (2010) destaca que teóricos de diferentes áreas concordam que a essência do gênero tem origens muito antigas, provavelmente pré-históricas,

[...] tendo se iniciado com as histórias contadas pelos xamãs e pelos anciãos das tribos ao redor do fogo. Nesse período, os relatos do cotidiano se confundiriam com os mitos e os rituais, principalmente os de iniciação no mundo adulto, por meio do cumprimento de provas e/ou de algum tipo de sacrifício. (MEREGE, 2010, p. 7).

Corroborando com a autora, Paz (1995) afirma que as histórias que nutrem os *contos de fadas* pertencem a sociedades pré-literárias, entrecruzando-se com os mitos, uma vez que o *conto de fadas* é:

[...] uma alegoria da passagem iniciática na qual o herói representa a alma perdida no mundo a lutar contra os poderes inferiores de sua própria natureza e contra os enigmas que a vida lhe propõe, até encontrar, após aceitar e realizar as provas, os meios para a sua própria redenção. (PAZ, 1995, p. 18).

Analogamente, Warner (1999) afirma que os *contos de fadas*, por mais improváveis ou fantásticos que sejam,

[...] assumem a cor das circunstâncias reais em que são ou foram contados. Enquanto certos elementos estruturais permanecem, versões variantes da mesma história muitas vezes revelam as condições específicas da sociedade que o narrou e recontou dessa forma. (WARNER, 1999, p. 245).

Sob tal ótica, em concordância com Duarte (2015), concebo os *contos de fadas* como textos-enunciados, situados e significados, em um contexto específico, que lhes confere relativa estabilidade.

Nesse ensejo, reafirmando Duarte (2015), considero que os *contos de fadas tradicionais* possuem autoria demarcada. Assim, considerar determinada versão de um *conto de fadas* como mera transcrição de uma história universal, de um mito atemporal significa “[...] desprezar a importância do meio e a experiência pessoal. Ignorar a marca deixada pelos responsáveis do registro dos contos é negar a parcela de autoria dos mesmos” (CALADO, 2005, p. 49). Concernente, Duarte (2015) explica que, da mesma forma que os contos dos Grimm, de Charles Perrault e de Andersen estão repletos de valores próprios de seu tempo,

[...] quando certa mãe, na década de 1970, narrava para suas filhas um desfecho das histórias clássicas semelhante a: então, Cinderela fez seus estudos, terminou a faculdade, conseguiu um bom emprego e casou-se com o príncipe’, ela estava indicando valores e preocupações de sua época. (CALADO, 2005, p. 50).

Duarte (2015, p. 157) acrescenta que,

[...] o desejo de conhecer os mistérios do além-vida, presentes nas antigas culturas celta e bretã, onde os *contos de fadas* teriam se originado, e o latente desejo de continuidade, associados ao anseio de entendimento e justificativa para a existência humana, sem dúvida, foram responsáveis pelo processo de renovação do *gênero conto de fadas*.

Na sequência, transcrevo um quadro, elaborado por Duarte (2015), que sintetiza a gênese dos *contos de fadas tradicionais*, modernos e contemporâneos:

Quadro 1 – Síntese da gênese dos *contos de fadas*

CONTOS DE FADAS	ÉPOCA	FINALIDADE
<i>Conto de fadas tradicional</i>	Idade Moderna	Refletir valores morais, éticos e espirituais vinculados, principalmente, à espiritualidade cristã, por meio de histórias sobrenaturais, que giram em torno de uma problemática existencial.
<i>Conto de fadas moderno</i>	Idade Moderna	Refletir a ideologia cristã de que a vida terrena é o grande desafio que cada um precisa enfrentar para alcançar o céu, ao mesmo tempo em que denuncia as mazelas da sociedade.
<i>Conto de fadas contemporâneo</i>	Pós-moderna	Questionar/refutar valores/crenças disseminadas pelos contos de fadas tradicionais, evidenciando que, hoje, há outros valores morais, espirituais éticos.

Fonte: Duarte (2015, p. 159).

1.3.2 Dimensão verbal dos *contos de fadas tradicional*

O interesse em relação ao estudo e abordagem dos gêneros discursivos não é algo recente. Silva (2008) comenta que os gêneros são uma preocupação constante desde Aristóteles e Platão. Segundo o estudioso, o surgimento da noção de gênero se dá com o início da oratória, desenvolvida a partir da instauração da democracia na Grécia. Dentre os pensadores que se dedicaram ao estudo e discussões acerca do tema está Mikhail Bakhtin. É inegável a contribuição dele a respeito dos gêneros. O motivo de sua abordagem se manter como base referencial se deve ao fato de esse autor ter projetado um foco interativo amplo acerca dessas discussões, isso porque, de acordo com sua concepção, a linguagem humana é interacional por natureza:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 117).

O mesmo autor amplia o foco de análise para incluir as produções verbais por meio das quais se dá a interação na vida social. Nesse sentido, Bakhtin (2003) denomina de gêneros ou tipos de enunciados relativamente estáveis, exatamente por manifestarem e canalizarem determinadas marcas características dessa ou daquela prática social de modo a fazê-las congruir em um repertório de usos languageiros, de maneiras de dizer.

É importante destacar que Bakhtin (2003) postula três dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso: tema, forma composicional e marcas linguísticas (estilo). O tema se refere ao assunto que vai tratar o enunciado em questão, a mensagem transmitida. A forma composicional diz respeito à estrutura formal propriamente dita; e, por fim, o estilo leva em conta questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais e preferências gramaticais. Para tanto, os enunciados pertencem à determinada esfera da atividade humana; são

devidamente localizados em um tempo e espaço (condição sócio-histórica) e dependem de um conjunto de participantes, suas vontades enunciativas ou intenções.

Para melhor compreensão das dimensões constituintes do *conto de fadas tradicional*, apresento no quadro a seguir, as principais marcas de regularidade da modalidade discursiva (Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese da caracterização do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*

<p style="text-align: center;">Conteúdo Temático</p>	<p>➤ Objetos de sentido Constituído na interação, sujeito e variadas alterações conjunturais/avaliativas perpassando diversos assuntos.</p> <p>➤ Assuntos Variados e relacionados à busca da realização interna, a transcendência do eu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambição; ✓ Amor; ✓ Ciúmes; ✓ Egoísmo; ✓ Fé; ✓ Inveja; ✓ Medo; ✓ Morte; ✓ Obsessão; ✓ Ódio; ✓ Rivalidade; ✓ Traição, etc.
<p style="text-align: center;">Construção Composicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto curto, desenvolvido em prosa, que se inicia comumente, com a expressão “era uma vez”; ✓ Narrador quase sempre onisciente; ✓ Conflito único e condensação de personagens, que dificilmente sofrem alterações de caráter ao longo da narrativa; ✓ Personagem tipo (o rei, a fada, a princesa), que desempenham funções no grupo social a que pertencem; ✓ Presença ou não de fadas; ✓ Irrupção do maravilhoso, ou seja, algum evento insólito, que não causa nenhum tipo de surpresa aos personagens, nem aos leitores; ✓ Enredo que se desenrola dentro da magia feérica: reis, rainhas, príncipes, princesas, bruxas, objetos mágicos, anões, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida; ✓ Situação inicial de tranquilidade, rompida por uma perda, responsável por desencadear o desenvolvimento da narrativa; ✓ Restauração da situação de equilíbrio inicial; ✓ Ordenação temporal e causal dos eventos e ações; ✓ Ensinamento moral ou ético, que pode ser explícito ou implícito;
<p style="text-align: center;">Estilo (Marcas linguístico-enunciativas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem culta, simples e direta; ✓ Marcadores temporais e espaciais empregados de forma genérica (era uma vez, certo dia, num belo dia, muito longe daqui, foram felizes para sempre, etc.); ✓ Predomínio do tempo verbal do mundo narrado (pretérito perfeito, imperfeito e futuro do pretérito do indicativo); ✓ Adjetivação constante; ✓ Referenciação por meio de anáforas pronominais de 3ª pessoa e nominais por repetição; ✓ Emprego de vocabulários referentes à magia feérica e à ideologia cristã; ✓ Recorrência de comparações e metáforas; ✓ Predomínio da ordem direta da narração; ✓ Discurso direto marcado por meio de aspas.

Fonte: Duarte (2015, p. 171).

As características aqui apresentadas demonstram as principais marcas de regularidades do gênero *conto de fadas tradicional*, no entanto é necessário estar atento para que não se confunda com o mito ou o conto maravilhoso, tendo em vista que os três gêneros apontados se desenvolvem por meio da narrativa.

Vale ressaltar que apesar da existência de certa regularidade do gênero *conto de fadas tradicional*, existem alguns contos que não contemplam todas as características postuladas por Bakhtin (2003), no caso, o tema, a forma composicional e as marcas linguísticas (estilo). É exatamente o que acontece com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, ao que se refere ao conteúdo composicional, já que no seu enredo não aparecem a figura da *fada, do rei, da princesa, do príncipe* e outros elementos comuns a outros *contos de fadas*. Por esta razão, ao se classificar um gênero discursivo, é preciso considerar não apenas as suas dimensões, mas principalmente, a sua finalidade social.

No Brasil, os *contos de fadas* surgiram, no final do século XIX, como contos de carochinha e tem uma característica bastante relevante que diz respeito aos seus argumentos pois eles desenvolvem-se dentro da magia feérica como: *reis rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões*, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc. Os *contos de fadas* têm como eixo gerador uma problemática existencial, ou seja, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está ligada a união homem e mulher.

Assim, apresento a seguir uma breve descrição sobre os *contos de fadas tradicionais* (Quadro 3).

Quadro 3 – Contos de Fadas: breve descrição

Contos	Breve descrição
Cinderela	Um homem rico morre e deixa sua filha Cinderela aos cuidados da madrasta. Esta tem duas filhas que desprezam e humilham Cinderela, tratando-a como criada. A moça é bonita e sonhadora e imagina o dia em que seu príncipe encantado a ajudará. Um dia o rei convida todas as moças solteiras do reino para um baile, esperando convencer o filho a encontrar uma noiva. A madrasta leva as filhas ao baile, trancando Cinderela em casa. Sozinha a moça chora. Chora. Surge uma fada-madrinha, que lhe arruma belas roupas, criados e carruagem. E avisa que ela terá de voltar do baile meia-noite, hora em que o encanto se desfará. Cinderela dança a noite toda com o príncipe. Perto da meia-noite, foge, perdendo um sapato na escadaria. O príncipe percorre o reino, tentando localizar a dona do sapato. Encontra Cinderela e casam-se, para serem felizes para sempre.
A bela Adormecida	Nasce a princesa. O reino está em festa. O rei manda convite para todos, inclusive as fadas. Por engano, uma das fadas não é convidada e promete vingança. Irrompe na festa e lança sua maldição, quando a princesa fizer quinze anos, espetará o dedo no fuso de uma roca (máquina de fiar) e morrerá. Porém a outra ainda não havia dado seu presente à princesa. Não pode cancelar a maldição, mas pode modificá-la. Se a princesa tocar no fuso, não morrerá, mas dormirá cem anos, junto com todos no castelo, a não ser que antes seja acordada pelo beijo de um príncipe. O tempo passa. A moça cresce, faz quinze anos. Todas as rocas do reino foram destruídas ou proibidas, mas a fada má disfarça-se de criada e espera a princesa, fiando. Curiosa, ela pede para tentar o trabalho. Fere o dedo e cai num sono profundo, com todos no castelo. Ao longo dos anos vários príncipes tentaram salvar a princesa. Por fim um príncipe corajoso enfrenta a maldição lançada pela fada má, luta contra ela e chega ao castelo, dá um beijo na princesa e merece sua mão como paga por gesto tão corajoso.
Chapeuzinho Vermelho	A mãe de Chapeuzinho Vermelho pede que a menina leve mantimentos à casa da avó, mas que se afaste do caminho da floresta, que é perigoso. Chapeuzinho anda e é avistada pelo lobo. O lobo a convence a ir pela floresta, pega um atalho e chega antes à casa da avó. Tranca a velha no armário e se veste com as roupas dela. Chapeuzinho chega, confunde o lobo com a avó. O lobo tenta devorá-la, mas ela é salva pelo caçador.

Fonte: Oliveira (2010, p. 30).

No quadro apresentado por Oliveira (2010), é possível perceber que a efabulação básica dos *contos de fadas* expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidos, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua autorrealização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado.

Em consonância com o pensamento da autora acima mencionada, Coelho (2000) afirma que a literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

1.3.3 O *conto de fadas* e o seu papel social

Embora a literatura infantil financiada por uma determinada elite tenha sido utilizada durante muitos anos como pretexto para transmitir os valores morais da classe dominante, atualmente, a sua eficiência passou a constituir um objeto de estudo. Por esta razão, muitos pesquisadores começaram a analisar a prática da leitura e sua relação com o desenvolvimento da criança, principalmente no seu aspecto cognitivo e intelectual. Nesse sentido, Zilberman (2003) descreve a literatura voltada para as crianças dentro de uma duplicidade funcional, pois assume um caráter pedagógico dominante nos infantes, transmitindo normas morais, ao mesmo tempo em que se torna um meio de acesso ao real, já que facilita a ordenação de experiências. Segundo a autora, o livro infantil não tem um tema ou forma específicos (perpassa o medo, amor, carências, perdas, descobertas, alegrias, etc.), caminhando facilmente da realidade para o maravilhoso e o fantástico, incorporando ao texto a ilustração e modalidades específicas, como o *conto de fadas* ou a história com animais. A fantasia é, de acordo com Zilberman (2003), elemento crucial no texto dirigido à infância, permitindo à criança compreender o mundo, preenchendo as suas lacunas durante essa fase da vida e auxiliando-a a organizar suas experiências.

Considerar o livro para crianças um objeto estético, é reconhecer-lhe o estatuto de arte, [...] e perceber sua capacidade de construir um espaço textual plurissignificativo do ser humano diante do mundo. A questão é complexa porque envolve, apenas, o questionamento do fenômeno artístico literário, mas confronta as categorias estéticas com o delineamento infantil. Dessa forma, a discussão do estético está ligada a uma ética do imaginário: há um leitor/criança com o qual o escritor/adulto deseja construir uma ponte em que as setas do significado apontem nos dois sentidos e reciprocamente. (TURCHI, 2004, p. 38).

A literatura infantil é a arte, um fenômeno de criatividade, representando o mundo, o homem e a vida através de palavras. A literatura representa para crianças e adultos, o mágico, a fantasia, sendo a comunicação real para o mundo imaginário. (COELHO, 2000).

Os *contos de fadas* partem de um problema ligado à realidade como a carência afetiva da *Cinderela*, a pobreza de *João e Maria* ou a inveja e o conflito entre filha e madrasta em *Branca de Neve*. Seu desenvolvimento em busca de soluções

acontece ao desfecho de uma narrativa. Entretanto, para que ocorra de fato a aprendizagem é preciso que os contos abordem algum valor significativo para as crianças, fazendo que elas identifiquem suas dificuldades e se posicionem frente aos problemas apresentados. De acordo com Bettelheim (2007, p. 27),

Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo seus significados interpessoais, o *conto de fadas* deveria ser contado em vez de lido. Se ele é lido, deve ser lido com um envolvimento emocional na estória e na criança, com empatia pelo que a estória pode significar para ela. Contar é preferível a ler porque permite uma maior flexibilidade.

Sob tal ótica, os *contos de fadas* podem ser um grande aliado ao educador, pois o contar histórias pode divertir, estimular o imaginário, quando bem contada e ainda proporcionar à criança uma atividade sadia, enriquecendo seu vocabulário e contribuindo ao desenvolvimento da imaginação e adaptação no contexto social.

Segundo Zilberman (2003), o narrador consiste uma figura-chave ao exercer atividades desencadeadoras da narrativa, pois ao proporcionar situações imaginárias favorecendo a fantasia, ele está criando um cenário no qual o herói resolve dilemas pessoais ou sociais. Além de o narrador desencadear a ativação do imaginário das crianças, ele precisa dar coerência à história e aos conflitos que apresentam o conto.

Comentadas as principais características do gênero *conto de fadas tradicional* e seu contexto de produção, na sequência, teço considerações a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamenta o Plano de Trabalho Docente, explicitado mais a frente.

1.4 A Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica, doravante PHC, é um marco no movimento educacional brasileiro, configurando-se como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. Originada das necessidades de muitos educadores, tendo em vista que as pedagogias tradicionais não apresentavam características historicizadoras, uma vez que lhes faltavam a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação (SAVIANI, 2007). Portanto, é na realidade escolar que se enraíza essa proposta pedagógica.

Criada por Dermeval Saviani (1994), a PHC é uma corrente pedagógica que se firmou, no Brasil, na década de 1970. A denominação histórico-crítica pode ser justificada, consoante o pesquisador, da seguinte forma: i) histórico: porque, nesta perspectiva, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação; ii) crítica: por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

A PHC “procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 1994, p. 70). Dessa forma, o autor justifica:

[...] o que eu quero dizer com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 1994, p. 88).

Essa pedagogia, então, objetiva, como mencionado, resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar. Nessa perspectiva, a escola, por abrigar os meios para que o conhecimento espontâneo transforme-se em conhecimento científico, constitui poderoso instrumento de luta. E lutar, do ponto de vista de uma teoria crítica, significa opor-se à seletividade, à discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares.

Conforme o próprio Saviani (1994), a PHC é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano, uma vez que é por meio dela que o saber elaborado (científico) pode ser apropriado pelos homens; tornar-se humano implica adquirir a cultura humana. Desse modo, a questão central da PHC é propiciar as formas/métodos para que os conteúdos sejam internalizados, permitindo que o homem tenha acesso ao saber sistematizado.

De acordo com o educador, apenas uma teoria crítica, que não seja reprodutivista, poderá propiciar uma educação emancipatória. Para Saviani (2008, p. 31), “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.”

Sob tal prisma, a PHC evidencia uma proposta de ensino, especificando-se por passos/etapas que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando: 1-Prática Social; 2-Problematização; 3-Instrumentalização; 4-Catarse; 5-Prática Social.

A Psicologia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky (1994), que compreende o homem como um ser histórico, construído por meio de suas relações com o mundo natural e social. Nesta perspectiva, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza.

1.4.1 O Plano de Trabalho Docente

Visando propiciar aos professores a operacionalização da PHC, na prática de sala de aula, Gasparin (2009) criou uma proposta pedagógica denominada Plano de Trabalho Docente, doravante PTD, que tem como marco referencial a teoria dialética do conhecimento, para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente.

Nesta proposta didática, o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material (prática social dos homens e processos de transformação da natureza por eles forjados); desse modo, essa metodologia propicia o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, visando transformá-los em conhecimento científico, por meio de um ensino contextualizado. Nesse enfoque, Gasparin (2009, p. 4-5) esclarece:

[...] consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas *como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática* em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana.

No trecho transcrito, evidencia-se que o conhecimento constrói-se principalmente a partir de uma base material. Contudo, infere-se, a partir da explanação do autor, que o conhecimento humano não ocorre somente pela mediação da realidade material e da ação do homem sobre essa realidade, tendo em vista que diferentes esferas de atividade humana também se constituem expressões que

exercem tal função. Assim, “é a existência social dos homens que gera o conhecimento.” (GASPARIN, 2009, p. 4).

Nessa lógica, a reflexão sobre o processo histórico de transformações sociais possibilita a construção do conhecimento, que, em um constante devir, implica “continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços” (GASPARIN, 2009, p. 4). Por configurar-se como uma teoria crítica, a PHC e a didática dela resultante concebem a educação como um elemento construído historicamente pelos/para os homens.

Sobre o processo educativo, Gasparin (2009, p. 5) enfatiza que se deve “educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito”. Se o sujeito adquire conhecimentos nas interações sociais estabelecidas entre os homens, pautadas em uma base material, uma proposta pedagógica fundamentada na teoria dialética do conhecimento, inevitavelmente, toma como ponto de partida e chegada a prática social dos sujeitos da educação.

Entende-se, portanto, que por meio do levantamento dos conhecimentos empíricos dos alunos, pode-se dar início à teorização dos saberes, transformando-os em conhecimento científico, que, ao final do processo, volta-se à prática social do educando, sistematizado, teorizado, compreendido em sua finalidade social. Tão importante quanto à prática social inicial, o momento da teorização constitui-se de grande relevância, pois é determinante para a construção do pensamento abstrato. “A teorização possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões.” (GASPARIN, 2009, p. 7).

Em decorrência disso, não cabe ao professor a mera transmissão dos conteúdos e conceitos prontos. Seu papel, ao contrário do ensino tradicional, não é depositar teorias. O que se propõe é a tomada deste construto teórico-analítico como fundamento epistemológico de uma proposta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, priorizando os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular e seus enunciados concretos como reais objetos de ensino.

No terceiro passo da metodologia dialética, retorna-se à prática social para transformá-la. Referente a isso, Gasparin (2009, p. 7) explica que, “depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la.” Partindo desse

princípio, após compreender teoricamente um gênero, o aluno será capaz de melhor utilizá-lo em suas práticas sociais, realizando, por exemplo, leituras críticas dos textos pertencentes ao gênero estudado.

As três fases do método dialético de construção do conhecimento, brevemente elencadas – teoria/prática/teoria – têm como ponto de partida o nível de desenvolvimento atual dos educandos, para a partir deles, instigar ações docentes na zona de desenvolvimento proximal desses sujeitos, a fim de atingir um novo nível de desenvolvimento atual – denominado potencial, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. (GASPARIN, 2009).

O quadro seguinte melhor esclarece a proposta didática de Gasparin (2009):

Quadro 4 – Estrutura do Plano de Trabalho Docente

PRÁTICA (zona de desenvolvimento real)	TEORIA (zona de desenvolvimento proximal)			PRÁTICA (zona de desenvolvimento potencial)
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática social inicial do conteúdo				Prática social Final do conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos. 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo

Fonte: Gasparin (2009, p. 159).

Os cinco passos que constituem o Plano de Trabalho Docente exigem um novo modo de pensar os conteúdos os quais devem englobar de forma contextualizada todas as áreas do conhecimento humano. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os estudantes em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos para que sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política.

A Prática Social Inicial “caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (GASPARIN, 2009, p. 13). Em termos vygotskyanos, representa o nível de desenvolvimento atual do educando, já que, para Vygotsky (1994), a aprendizagem não parte do zero. Esse passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos:

a) Apresentação do conteúdo e seu objetivo geral, seguidos dos tópicos e subtópicos e seus objetivos específicos. O autor sugere que o professor faça o registro escrito do conteúdo, dialogando sobre sua finalidade social, a fim de que os discentes sejam plenamente conscientizados sobre a relevância do conteúdo a ser estudado. Para Gasparin (2009, p. 22), esse procedimento “auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico.”

b) Diagnosticar o que os alunos já sabem e investigar o que os alunos gostariam de saber a mais. O primeiro “consiste no levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado. Além disso, eles também demonstram o que já sabem *teoricamente sobre esse mesmo conteúdo*, antes que a escola o sistematize.” (GASPARIN, 2009, p. 22, grifos meus).

Em relação à problematização, Gasparin (2009) explica que a etapa consiste em explicar os principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Este passo desenvolve-se na realização de:

a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido;

b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc., conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Essas dimensões do conteúdo são trabalhadas no próximo passo, o da instrumentalização.

A problematização é o momento-chave na transição entre a prática inicial e a teoria. Trata-se da reflexão sobre os principais problemas da prática social. Segundo o autor, a etapa constitui um desafio, pois é nela que se problematiza o conteúdo, levando o discente a perceber a necessidade de buscar soluções para as questões levantadas. “O processo de busca, de investigação para solucionar as

questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulem o raciocínio.” (GASPARIN, 2009, p. 33).

Quanto à instrumentalização, Gasparin (2009) afirma que essa fase se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor:

a) apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo;

b) Neste processo usa-se todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.

A ação mediadora do professor, nesta fase, torna-se imprescindível, pois é ele quem coloca os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem em uma relação recíproca. Relação esta que, na perspectiva dialética, sempre será “triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo.” (GASPARIN, 2009, p. 49).

Para Gasparin (2009), quando o professor age como mediador social do conhecimento, o aluno tem a possibilidade de tornar-se emancipado, sendo capaz de posicionar-se diante de dado assunto. Em termos bakhtinianos, ele se torna capaz de operar escolhas axiológicas. Dessa forma, essa etapa é fundamental para o desenvolvimento de capacidades necessárias para que o discente possa confrontar e associar o seu conhecimento espontâneo ao conhecimento científico apresentado pela escola.

A Instrumentalização, por conseguinte, é,

[...] o momento do saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social. Essa fase, segundo Saviani (1999), consiste na apreensão “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social e que foram considerados fundamentais na fase da Problematização.” (GASPARIN, 2009, p. 51).

Nesse contexto, o autor acrescenta que, a caminhada construída nesta etapa não é linear, podendo “ser comparada a uma espiral ascendente em que são

retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente” (GASPARIN, 2009, p. 50). Assim, contando com a mediação do professor, os alunos, aos poucos, vão se apropriando dos saberes sistematizados historicamente pelos homens, desencadeando transformações em seus conhecimentos empíricos.

Para Gasparin (2009), a catarse apresenta-se como uma nova forma de entender a prática social. Pode-se considerá-la o momento de internalização do conteúdo, mas reorganizado, reelaborado pelo sujeito. Ela se realiza:

a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo;

b) esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado. Nas palavras de Gasparin (2009, p. 123-124),

É a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior”. Para o pesquisador, a etapa constitui: [...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido.

Em termos vygotskyanos, a catarse representa o novo nível de aprendizagem dos alunos. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2008, p. 81).

Sobre a Prática social final, Gasparin (2009) afirma que a última etapa representa um novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Este passo se manifesta: constitui-se uma nova proposta de ação a partir do conteúdo internalizado.

É a “transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos” (GASPARIN, 2009, p. 139). Nela, ocorre um retorno à Prática Social, no intuito de transformá-la. Para Saviani (2008), a educação possui a propriedade de desencadear transformações, de modo indireto e mediato, agindo sobre os sujeitos da prática. Imbuído dessa perspectiva, Gasparin (2009, p. 140) postula:

Não, porém, atuar intelectualmente, possibilitando ao aluno a compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria.

Nessa perspectiva, Saviani (2008) ressalta que uma teoria torna-se prática mediante sua materialização, que se efetiva por meio de constantes mediações, concretizando-se em forma de ações reais, efetivas.

Na proposta apresentada, podemos perceber que o novo conteúdo não é dado pelo docente, mas construído socialmente na interação entre aluno/contéudo/professor. Assim, não é o docente quem vai aferir o último estágio de aprendizado do educando, mas a prática social final, na qual ele vivencia, de forma real, o conteúdo vivido, problematizado e sistematizado pela escola.

Diante do exposto, proposta de transposição didática postulada por Gasparin (2009) constitui-se uma pedagogia que visa colocar a educação a serviço das transformações sociais necessárias à existência concreta e histórica dos homens.

SEÇÃO 2 – OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, partindo dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos, os quais defendem uma abordagem de ensino-aprendizagem que vise à formação de sujeitos, historicamente situados, capazes de participar, de forma ativa e crítica, do dialógico processo de construção do conhecimento, apresento a história da pesquisa e da pesquisadora, dialogicamente indissociáveis; separá-las é tentar compreender o todo observando apenas uma de suas partes.

Na sequência, exponho a caracterização da pesquisa, sua filiação e orientação metodológica, o contexto e sujeitos da pesquisa, considerados em suas especificidades, os procedimentos de coleta e análise dos dados levantados.

2.1 Em busca de um caminho: a pesquisadora e a pesquisa

Esta pesquisa advém das inquietações e angústias surgidas no exercício de meu ofício de professor de língua portuguesa, uma vez que antes de tornar-me aluna de mestrado, tornei-me professora. Assim, em concordância com Tardif (2002), entendo não ser possível falar do saber, no âmbito de qualquer profissão, sem,

[...] relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional. (TARDIF, 2002, p. 11).

Dessa forma, não é possível falar da história desta pesquisa, sua filiação e métodos, sem relacioná-la, muito de perto, à história da pesquisadora, que, embora possa parecer semelhante a tantas outras, consoante postulações dos teóricos do Círculo de Bakhtin, é una e irrepetível. Nesse sentido, apresento meu percurso acadêmico e profissional, que culminou na elaboração do trabalho ora exposto.

Desde a infância, em terras maranhenses, tive um expressivo interesse pelo estudo da Língua Portuguesa, sendo despertado o meu amor pela Literatura, por meio das histórias, contadas por minha avó materna, genuinamente sábia, a despeito de não conhecer o código do mundo das letras e palavras. Todas as noites, ela

costumava contar histórias da tradição oral para mim e meus irmãos; enquanto ouvia, imaginava-me uma das personagens que vivia muitas aventuras e belas histórias de amor. Uma das narrativas contadas por ela era *João e Maria*. Fascinada pelos encantos das palavras e histórias, resolvi cursar Letras Português/Literatura, no período de 2003 a 2007, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Campus de Caxias-Maranhão.

Como já havia finalizado o curso de Magistério, no ano de 1997, o que me possibilitou assumir a função de professora concursada de 1º ao 5º ano na Prefeitura Municipal de Caxias em 2007. Concluir o curso de Licenciatura em Letras, no início de em 2007, representou a concretização de sonho antigo, tornando-me a primeira pessoa da família a ter um curso superior, tendo em vista que integro uma família do interior do Maranhão, que possui poucos recursos financeiros, o que dificulta o prosseguimento dos estudos.

Gostava de todas as disciplinas ofertadas na graduação, mas as relacionadas à Literatura eram as prediletas. Assim, sempre procurava transpor o que aprendia na faculdade para a minha prática pedagógica, na sala de aula em que trabalhava, o que sempre me causava muita satisfação, pois amava a minha profissão e desejava conduzir meus alunos, da melhor forma possível, ao aprendizado da Língua Portuguesa. No entanto, aos poucos, fui percebendo que, mesmo conseguindo alcançar alguns bons resultados, ainda precisava encontrar um caminho mais exitoso para ensinar meus alunos a ler, escrever e expressarem-se oralmente de forma mais eficaz e produtiva.

No início de 2008, comecei a cursar Especialização *Lato-Sensu*, em Língua Portuguesa e Literatura, concluída em 2009, pela Universidade Instituto de Teologia Aplicada (INTA). Nesse período, meu interesse pelo estudo da língua materna tornou-se mais significativo, pois tive contato com leituras não contempladas na graduação. Depois de ter contato com vários mestres e demais estudantes, durante a realização do curso de Pós-Graduação, compreendi que, embora acumulasse alguns saberes, faltavam-me vários outros. Assim, consciente da necessidade de continuar aprendendo, passei a ler algumas obras indicadas pelos meus mestres, aos quais passei a admirar e ter como referência.

Em 2009, prestei concurso para o cargo de professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano para a Prefeitura Municipal de Codó; sendo aprovada, assumi a vaga em 2011. Foi nesse momento, que consegui perceber que era a

atuação na área específica da língua materna que me fazia sentir realização profissional.

O interesse por realizar um curso de mestrado na área de Letras tornou-se, então, latente, mas a oferta de cursos na minha região era muito reduzida, dificultando o ingresso. Inserida nessa lida, no ano de 2016, participei da seleção para o PROFLETRAS, na cidade de Teresina/PI. Na ocasião, fui aprovada, porém fiquei acima do número de vagas oferecidas para aquele município. Como o programa dava abertura de concorrência para estudar em outros polos de atendimento, por meio de uma segunda chamada, optei pelo Município de Cornélio Procópio, Paraná.

No início do ano de 2017, tive uma enorme surpresa ao ver o meu nome relacionado na lista de classificados para o curso mencionado. Mesmo sabendo das dificuldades, resolvi enfrentar o desafio, sabendo que a distância seria mais uma barreira a ser vencida. Dessa forma, efetuei a minha matrícula, consciente da necessidade de permanecer com minhas atividades laborais em sala de aula, já que essa condição era uma exigência do programa. Imediatamente, solicitei a redução da minha carga horária, sendo prontamente atendida. Diante disso, passei a me deslocar todas as semanas do Maranhão para o Paraná para assistir às aulas. Tal proeza tem sido possível mediante muito esforço pessoal e familiar, visto não ser fácil transpor a distância que separa Estados e culturas tão diferentes.

Atualmente, continuo trabalhando como professora do 5º ano A matutino, na Escola Comunitária Tia Joana, localizada no município de Caxias/Maranhão, e na Escola Modelo Municipal Remy do 6º ao 9º ano, turno vespertino, em Codó/Maranhão. Com empenho e muitos sacrifícios, tenho conseguido conciliar as atribuições de professora às de pesquisadora. Conheço, portanto, as alegrias e os desafios impostos pelo ofício docente; desafios estes que me fazem, constantemente, buscar ampliar conhecimentos e ressignificar minha prática pedagógica.

A despeito de todas as dificuldades, nunca deixei de procurar uma metodologia adequada para o ensino da língua portuguesa. Ainda não tinha um rumo certo, mas estava à procura. Refletindo sobre os desafios da formação docente, Tardif (2002, p. 19, grifos meus) assevera que *“o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”*. Considerando, então, a trajetória arrolada e o perfil dos meus alunos, considereei pertinente realizar uma pesquisa, em sala de aula do Ensino

Fundamental, mais especificamente no 5º ano, mobilizando o gênero discursivo *conto de fadas tradicional* como instrumento integrador dos eixos de ensino.

2.2 A caracterização da pesquisa

Em sala de aula, o docente depara-se com muitas adversidades que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão faz-se necessário que o professor saiba conduzir os conflitos existentes no espaço escolar. Nesse sentido, acredito, em concordância com Medeiros (2013), que o professor deve inserir-se na pesquisa da própria prática, buscando uma educação pela pesquisa.

Sobre a mesma temática, Severino (2001) destaca a importância da pesquisa em relação à elaboração dos currículos dos cursos de formação docente, os quais devem sempre se voltar para o exercício da prática docente.

Na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como princípio formativo na docência. (SEVERINO, 2001, p. 19).

Sobre o papel do professor enquanto pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que “[...] um professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos [...]”. A pesquisadora ainda destaca: “[...] o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

A mesma autora defende a ideia de que a observação do mundo e dos fenômenos que nele se dão está diretamente vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas surgem. Correlacionando essa afirmativa à realidade da escola, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33) pontua:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai

também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Sob tal prisma, acredito que um professor pesquisador é alguém capaz de questionar e (re)construir atividades pedagógicas, fazer críticas a respeito do material didático utilizado pela sua escola, mediar o ensino com segurança, tendo um olhar reflexivo sobre sua prática (MEDEIROS, 2013). Imbuída dessa perspectiva, desenvolvi, neste trabalho, à luz da Linguística Aplicada, uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho interventivo, notadamente, uma pesquisa-ação, melhor elucidada na sequência.

2.2.1 Pesquisa qualitativo-interpretativa

Ao assumir a dimensão interacionista da linguagem, como eixo norteador de análise, tornou-se imperativo o desenvolvimento de uma metodologia de cunho qualitativo e base interpretativista. Na visão de Minayo (1995, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa envolve a subjetividade, de forma que os dados são obtidos por meio do contato direto com os sujeitos e objetos da pesquisa. Assim, o processo torna-se mais significativo que o produto, não almejando-se, como fim, atingir determinados resultados. A preocupação é, portanto, retratar, consoante premissas da perspectiva interacionista, a história de vida dos participantes e todo o contexto enunciativo que permitiu o surgimento e concretização da pesquisa.

Sob tal enfoque, a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1995, p. 21-22). Já o cunho interpretativo justifica-se mediante do fato de que se trabalha com os múltiplos significados que perpassam os enunciados em estudo, produzidos pela esfera

literária. Moita Lopes (1994, p. 331) explica que “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, ou seja, o significado é construído socialmente.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativo-interpretativa tem seu surgimento relacionado a um trabalho com a razão dialética, que busca a interpretação de significados culturais, proporcionando uma alternativa ao positivismo cuja concepção é analítica e de explicações causais. Assim, segundo a autora, é importante a relevância do contexto sócio-histórico, considerando-se o pesquisador como um agente ativo na investigação.

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

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma interpretativista defende que o professor associe o exercício da pesquisa a sua prática docente, atribuindo uma nova identificação ao profissional em docência como um professor pesquisador. Essa associação permite maior conhecimento da realidade social e um direcionamento mais eficiente na construção do conhecimento em conjunto com seu aluno.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem. Exatamente isso que a Linguística Aplicada contemporânea propõe, notadamente, no âmbito de trabalhos fundamentados na dimensão interativa e dialógica da linguagem, caso desta pesquisa.

2.2.2 Pesquisa-ação

A prática metodológica adotada para o desenvolvimento da presente pesquisa é a pesquisa-ação, uma vez que a pesquisa efetivada surgiu de um mergulho na *práxis* da professora-pesquisadora; da dialógica relação entre alunos e sua professora. Ao referir-se à pesquisa-ação, Thiollent (2005, p. 15) expõe:

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

É importante que se reconheça que pesquisa-ação “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigara respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445). Em outras palavras, consiste em investigar ao mesmo tempo em que o pesquisador age no campo da pesquisa, proporcionando “[...] uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Tal processo está evidenciado no diagrama abaixo, que representa o ciclo de procedimentos metodológicos necessários para a elaboração de uma investigação.

Figura 1 – Metodologias de investigação



Fonte: Silva (2015).

Guedes (2006) destaca que o professor precisa refletir sobre seu conhecimento por meio de pesquisa, identificando os problemas relacionados à prática, pois somente a análise de seus procedimentos é que “[...] vai torná-lo capaz de levar seu aluno a construir a própria autoestima de indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender” (GUEDES, 2006, p. 41). Segundo o autor, o reconhecimento no aprender como forma de conhecimento é que permitirá ao sujeito acesso ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

2.2.3 Contexto e sujeitos da aplicação didática

O trabalho de intervenção foi desenvolvido na Escola Comunitária Tia Joana, situada na Avenida Volta Redonda s/n, bairro Volta Redonda, na cidade de Caxias/MA. Fundada em 1990 para atender às necessidades educacionais das crianças e adolescentes carentes daquele bairro, a instituição representa a concretização de um sonho idealizado pelos representantes da igreja católica e da

comunidade local, que se uniram para a concretização desse objetivo. Dentre os militantes, destacou-se a Professora Joana da Silva, que dá nome à instituição de ensino.

Depois de alguns anos de funcionamento, a escola passou a integrar o sistema municipal de ensino. Embora localizada na periferia da cidade, apresenta uma boa estrutura física, sendo construída de alvenaria e composta por 8 salas de aula, 1 sala de direção, 1 sala de informática equipada, 1 almoxarifado, um pátio e 3 banheiros, sendo 2 para uso dos alunos e alunas e um terceiro, para uso exclusivo dos 30 servidores da instituição. Atualmente, o estabelecimento de ensino apresenta como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) média de 4,5, segundo dados do Ministério da Educação de 2015, e atende ao quantitativo de 400 alunos, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 e 14 anos, matriculados nos turnos matutino e vespertino.

A turma escolhida para a aplicação da pesquisa foi o 5º ano “A” do turno matutino, constituída por 30 alunos oriundos de famílias de baixa renda, residentes no mesmo bairro onde fica situada a escola ou em bairros vizinhos. A sala era composta por 17 meninas e 13 meninos que ficavam sob minha responsabilidade. Dentre os critérios utilizados para a escolha da turma, destaco faixa etária e a dificuldade dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem da leitura, escrita e desenvolvimento da língua oral, por meio dos gêneros discursivos, além da situação de vulnerabilidade dos estudantes.

Como ocorre em qualquer sala, na referida turma, há alunos com características bem particulares. Mais da metade dos estudantes estava na faixa etária indicada para o/a ano/série indicado(a), a outra parte estava com idade defasada, dificultando o trabalho pedagógico, pois a diferença de idade, em vários momentos, interferiu no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a Teoria de Aprendizagem desenvolvida por Piaget, a criança passa por vários estágios em que cada etapa de desenvolvimento físico/biológico está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, posição com a qual concordo.

Com relação aos conhecimentos e habilidades relacionados à língua materna, o que se observou, por meio das atividades realizadas, em sala de aula, é que a maioria dos alunos não tinha os conhecimentos exigidos para o/a ano/série que se encontravam matriculados. Assim, vários deles ainda estavam em processo de alfabetização ou liam e escreviam com dificuldade. Outra barreira encontrada referiu-

se à abordagem dos gêneros discursivos, pois embora o conteúdo já tenha sido abordado, em sala de aula, alguns alunos ainda não conseguem identificar ou classificar os textos apresentados considerando a estrutura, o conteúdo temático e o contexto de produção. Por esta razão, como mencionado, considerei pertinente mobilizar o gênero *conto de fadas*, visando à mudança do quadro evidenciado.

2.2.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Bakhtin (2003, p. 330), em *O problema do texto*, propala que o que interessa, nas ciências humanas, “é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*”. Pautando-se nessa perspectiva, o teórico defende que “quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (BAKHTIN, 2003, p. 330). Para o autor, onde não há texto, não há objeto de estudo e de pensamento; apenas “o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento.” (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Imbuída, pois, da perspectiva sócio-histórica da linguagem, acredito ser possível refletir sobre minha própria prática docente, por meio da pesquisa, ampliando e ressignificando conhecimentos e ações didático-pedagógicas. Sob tal prisma, fiz opção pelo diário⁵ de campo como principal instrumento de coleta e análise de dados. A escolha justifica-se também mediante o fato de que, na atualidade, em pesquisas na área de LA, o conceito de professor competente relaciona-se intrinsecamente a uma predisposição para avaliar sua própria prática de uma forma crítica, reflexiva e sistemática (DUARTE, 2015). Corroborando o mencionado, Martins (2004, p. 85) assinala que “o diário assume grande relevância para a formação do professor. É pela linguagem, na reflexão sobre a ação, registrada em seus diários, que eles poderão ter instrumental para tentar avaliar sua prática e transformá-la.”

Por meio das anotações em diário de campo, as ações docentes e discentes, no âmbito da elaboração e implementação do Plano de Trabalho Docente

⁵ Segundo Zabalza (2004), há várias modalidades de diário: jornalísticos, avaliativos, reflexivos, etnográficos, poéticos, introspectivos, analíticos, terapêuticos, íntimos, dentre outros. Mesmo distintos, possuem variáveis básicas: acesso ao mundo pessoal, explicitação dos dilemas, avaliação e reajuste de processos, desenvolvimento profissional.

(PTD), para abordagem do gênero *conto de fadas tradicional*, no quinto ano A pela professora-pesquisadora, podem ser documentadas, permitindo que sejam revisitadas quantas vezes forem necessárias.

Nesse sentido, para a concretização da pesquisa, primeiramente, a professora-pesquisadora, ciente do perfil da turma selecionada, elaborou um PTD, seguindo os passos da proposta metodológica de Gasparin (2009). O PTD contempla cinco fases, a saber, Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Cumprida tal etapa, o PTD elaborado foi implementado, em sala de aula, visando à verificação se a junção do PTD para abordagem do gênero *conto de fadas*, via perspectiva bakhtiniana, pode propiciar um processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais contextualizado e produtivo.

Seguindo os passos do PTD, na Prática Social Inicial, foi aplicado um questionário aos alunos, por escrito, com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos espontâneos que eles possuem sobre o conteúdo. De igual forma, ao término das ações docente-discentes, na Catarse, também foi aplicada uma atividade avaliativa, visando à mensuração da ampliação ou não dos conhecimentos dos estudantes do quinto ano quanto ao gênero *conto de fadas tradicional* em como o avanço ou não na expressão oral, por meio da realização de sarau literário na última etapa da implementação do PTD.

A implementação ocorreu no segundo semestre de 2018, e exigiu 25 horas/aula para sua efetivação. Ainda, foram necessários alguns recursos didáticos e audiovisuais, notebook, câmera multifuncional, microfone, dentre outros.

Em cada etapa da elaboração e implementação do PTD, a professora-pesquisadora fará anotações em seu diário de campo, registrando o desenvolvimento da pesquisa. Assim, será possível promover momentos de reflexão e ação sobre a prática pedagógica desenvolvida, visto que ela receberá seu próprio olhar valorativo, reflexivo e crítico. Além disso, após a concretização da pesquisa, pretendo disponibilizar e divulgar os resultados obtidos, fomentando assim, novas abordagens e discussões acerca do tema em estudo.

SEÇÃO 3 – O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

O processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), seguindo os passos da proposta didática de Gasparin (2009) teve início no segundo semestre de 2018, em atendimento à proposta metodológica da pesquisa, para a abordagem do gênero *conto de fadas tradicional*, no quinto ano A, da Escola Comunitária Tia Joana.

A escolha deve-se ao fato de a proposta didática do pesquisador brasileiro, embora não dirigida a nenhuma disciplina específica, almejar a finalidade social do conteúdo, correlacionando-a, a todo momento, a sua prática social, uma vez que a escola é o espelho de uma sociedade, por isso não é neutra, mas ideológica e politicamente comprometida. (GASPARIN, 2009).

Interessante destacar que, apesar da relevância dos estudos de Gasparin, só passei a conhecer sua proposta de trabalho durante o curso de mestrado em LETRAS, por intermédio da minha orientadora, que é estudiosa desta metodologia de pesquisa. Por esta razão, a elaboração do PTD configurou-se como um grande desafio para mim, pois, até aquele momento, ainda não havia produzido nenhum Plano de Trabalho Docente. Esse fato ficou registrado no meu diário de campo.

Hoje dei início a elaboração do Plano de Trabalho Docente que irei aplicar na minha sala de aula como projeto de intervenção. Produzir este plano tem se constituído um grande desafio para mim, porque será o meu primeiro PTD. Para isso, estou aprofundando os estudos e realizando muitas pesquisas para tentar compreender a estrutura e assim, elaborar um plano de qualidade que possibilite a construção do conhecimento dos meus alunos. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 15 de agosto de 2018).

A partir disso, passei a me debruçar sobre os livros e pesquisar sobre o assunto. Além do referencial teórico, também analisei vários modelos de PTD para melhor compreensão da sua forma e funcionalidade. Desse modo, foi elaborado o primeiro Plano de Trabalho Docente, o qual contemplou os passos pedagógicos da proposta de transposição didática, a saber, Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Apesar do empenho, a versão preliminar do plano precisou ser reformulada. O fato de já conhecer a turma me levou ao entendimento de que os

alunos precisariam de mais tempo para a assimilação e compreensão dos conteúdos, visto que alguns deles demandavam uma atenção individualizada. Isso me fez perceber a necessidade de aumentar a quantidade de h/a de 21 para 25. Além disso, entendi que seria importante contemplar algumas dimensões que seriam necessárias para melhor compreensão e assimilação do conteúdo, como a dimensão escolar, religiosa e a financeira.

Apresento, a seguir, a versão preliminar do Plano de Trabalho Docente, ainda em fase de elaboração.

Quadro 5 – Plano de Trabalho Docente

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

PLANO DE TRABALHO DOCENTE I – *Conto de fadas tradicional Chapeuzinho Vermelho*

INSTITUIÇÃO: Escola Comunitária Tia Joana
 CURSO: Ensino Fundamental
 DISCIPLINA: Língua Portuguesa
 UNIDADE: Gênero discursivo *conto de fadas tradicional*
 ANO: 5º
 TURMA: A
 HORAS/AULA: 21
 PROFESSORA: Maria Evelta Santos de Oliveira

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS CONTEÚDOS

- Esta etapa será trabalhada por meio de questionamentos orais, a fim de preparar e motivar a abordagem do assunto.

1 Anúncio do conteúdo

1.1 Preparando a abordagem do conteúdo

- Num primeiro momento, a professora da turma levantará algumas reflexões:
 - a) Há várias histórias que conhecemos por meio do que nossos pais, avós ou amigos nos contaram. Essas histórias, normalmente, iniciam-se com um “Era uma vez [...]” e terminam quase sempre com um lindo “[...] felizes para sempre”. Elas fazem parte do mundo da fantasia, trazendo personagens como bruxas, fadas, magos, príncipes, cavalos encantados, duendes, dentre outros elementos mágicos. Vocês lembram os nomes de algumas dessas histórias? Quais?
 - b) De que forma entraram em contato com essas histórias?
 - c) Dentre as histórias que você se lembra, qual foi a que você mais gostou? Por quê?
 - d) E com relação aos personagens? Tem algum, em especial, do qual você se recorda?
 - Após esses questionamentos, exibir o *trailer* do filme *Deu a louca na Chapeuzinho I*.
 - e) Ao assistir ao *trailer* do filme *Deu a louca na Chapeuzinho I*, vocês se lembrarem de alguma história? Qual história? O que fez vocês se lembrarem desta história?
 - f) Vocês poderiam citar alguns personagens que aparecem no *trailer* do filme e também na historinha que vocês citaram?
 - g) Dentre os personagens citados têm alguns com os quais você mais se identifica? Por quê?
 - h) Os personagens e a historinha aos quais o filme se refere são muito conhecidos, não é verdade? Vocês sabem como são chamadas histórias como estas?
 - Depois desses questionamentos, relacionar na lousa os conteúdos que serão estudados:

1.2 Conteúdo:

- Gênero discursivo *conto de fadas tradicional*;
- Conto *Chapeuzinho vermelho*, na versão dos irmãos Grimm.
- O contexto de produção;

- O conteúdo temático;
- A construção composicional;

1.3 Objetivos

Geral:

- Conhecer a dimensão histórico-social do gênero *conto de fadas tradicional*, compreendendo-o como patrimônio histórico da humanidade;

Específicos:

- Identificar e compreender o contexto de produção do conto *Chapeuzinho Vermelho*;
- Identificar o conteúdo temático e assuntos predominantes nos contos de fadas tradicionais bem como a finalidade discursiva;
- Reconhecer as características composicionais e estilísticas dos contos, como recursos enunciativos;

2 Vivência cotidiana do conteúdo

- Objetivando diagnosticar, de forma mais dinâmica e descontraída, o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo, a abordagem continuará a ser feita oralmente, por meio de exibição de slides.

2.1 O que os alunos já sabem:

- a) Por que as pessoas escrevem *conto de fadas*?
- b) Por que alguns contos são chamados contos de fadas?
- c) Quais tipos de personagens sempre aparecem nos *contos de fadas*?
- d) Você sabe o nome de alguns escritores de *conto de fadas*? Quais?
- e) Quem, geralmente, costuma ler contos como o da *Chapeuzinho Vermelho*?
- f) Todos os contos de fadas têm um final feliz? Na nossa cultura, você conhece algum que tem um final triste?

- Neste momento, mostrar aos alunos, por meio do projetor multimídia, algumas imagens de elementos presentes em contos de fadas como, por exemplo, castelos, princesas, fadas, varinhas mágicas, etc. Também serão projetadas imagens que não remetem a contos de fadas.

- a) Vocês sabem quais dessas imagens fazem referência a contos de fadas? Como vocês identificaram isso?
- b) Será que todos os contos de fadas possuem uma fada como personagem?
- c) Há quanto tempo vocês acham que tais histórias são contadas?
- d) O conto *Chapeuzinho Vermelho* traz algum ensinamento? Qual?
- e) Você conhece outras historinhas que também transmitem ensinamentos éticos ou morais? Pode citar?

2.2 O que os alunos gostariam de saber a mais:

- a) O que vocês gostariam de saber a mais sobre *contos de fadas tradicionais*?

- b) O que vocês gostariam de saber sobre o conto Chapeuzinho Vermelho?
- c) Além do *conto Chapeuzinho Vermelho*, existe outro que despertou o seu interesse a ponto de desejar obter mais informações sobre ele? Qual?

PROBLEMATIZAÇÃO

- As atividades desta etapa serão feitas por escrito, contando com o auxílio de dicionários e textos para pesquisa. Aqui, os problemas detectados, na prática social inicial, serão problematizados, dando-se início à teorização do conteúdo espontâneo do aluno.

1 Dimensões do conteúdo:

1.1 Dimensão conceitual:

- a) Agora que estamos estudando o gênero discursivo *contos de fadas* precisamos saber o significado de algumas palavras, concorda? Busque, então, no dicionário, o significado das palavras a seguir: *conto*, *fada* e *tradicional*, para uma conversa sobre a etimologia das palavras em análise.
- b) Depois de realizar a pesquisa, explique, com suas palavras, o que um texto precisa ter para ser considerado um *conto de fadas*.
- c) Tente explicar, agora, por que histórias como as da Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Rapunzel, Branca de Neve, dentre outras, são denominadas *contos de fadas tradicionais*.
- d) Você conhece algumas histórias que apresentam características estruturais ou temáticas semelhantes aos *contos de fadas tradicionais*? Pode citar?

1.2 Dimensão histórico-cultural

- **Para refletir:** Você já imaginou como surgiram os contos de fadas? Vamos descobrir? O que acha de conversarmos um pouquinho sobre essa questão? Concorda? Então leia o texto abaixo e desvende as origens dessas encantadas histórias. Em seguida, anote brevemente suas impressões sobre o assunto, pois logo mais iremos discutir a temática com os colegas.

A origem dos contos de fadas

Aposto que você já deve ter lido e ouvido vários **contos de fadas**, não é mesmo? Os contos de fadas costumam ser nosso primeiro contato com a literatura, e antes mesmo que aprendêssemos a ler, fomos convidados a conhecer o universo lúdico que permeia histórias vindas de outros tempos. Sempre temos um conto de fada na ponta da língua e somos capazes de reproduzi-los sem necessariamente ter um livro em mão, tamanha familiaridade que temos com essas histórias.

Mas você conhece a **origem dos contos de fadas**? Como eles surgiram e por que se disseminaram em toda cultura ocidental? Bem, os **contos de fadas** remontam a tempos antigos, vindos da tradição oral de diferentes culturas pelo mundo. Eram histórias contadas de pai para filho e, dessa maneira, acabaram perpetuando-se no imaginário coletivo. Só começaram a ser registradas em livros após a Idade Média, ou seja, na Idade Moderna. Até então não havia grandes distinções entre adultos e crianças, pois ainda não havia aquilo que conhecemos hoje por *infância*, que é o período relacionado com o desenvolvimento dos pequenos.

No começo, os contos ainda não eram de *fadas*. As histórias originais pouco lembram as histórias que conhecemos hoje e, em sua maioria, apresentavam enredos assustadores que dificilmente fariam sucesso nos tempos atuais. Isso porque hoje respeitamos e conhecemos o significado da palavra infância e porque, há algum tempo, alguns escritores, como o francês Charles Perrault, adaptaram alguns contos para que eles pudessem ser mais bem aceitos pela sociedade. Posteriormente, os Irmãos Grimm e o dinamarquês Hans Christian Andersen deram segmento à proposta de Charles Perrault, com narrativas mais suaves, cujos desfechos culminavam em uma “moral da história”. Para citarmos um exemplo de como os contos foram modificados, na história “Cachinhos Dourados”, a menina que invade a casa de três ursinhos e mexe em todas as coisas deles não existia, a personagem, na verdade, era uma raposa, que ao final era jogada pela janela. Outras versões trazem um desfecho trágico, em que os “ursinhos” decidiam devorar o animal intruso.



Na história original, a personagem Cachinhos Dourados não existia, na verdade, quem entrava na casa dos três ursinhos era uma raposa.

Os contos atuais demonstram uma preocupação com o impacto que podem produzir nas crianças e na influência que suas histórias podem causar na vida dos pequenos. Por isso, temáticas consideradas violentas e pouco lúdicas foram completamente abolidas, embora ainda sejam perceptíveis resquícios de um universo um pouco assustador nos principais contos de fadas. Hoje os contos de fadas podem nos fazer sonhar, mas lá no início eram histórias dignas de nossos piores pesadelos!

Adaptado de Luana Castro
Graduada em Letras

(Disponível em: www.escolakids.com – Portal educacional da rede Record)

- Agora que você já leu o texto sobre a origem dos contos de fadas, responda às seguintes questões:
 - a) Como surgiram os contos de fadas?
 - b) Como os primeiros contos de fadas eram reproduzidos/transmitidos? Por quê?
 - c) Podemos afirmar que os primeiros contos de fadas foram feitos para crianças? Justifique sua resposta.
 - d) Em que momento histórico os contos de fadas começaram a ser compilados? O que você sabe sobre esse período?
 - e) Quais as principais diferenças existentes entre os primeiros contos e os *contos de fadas* que conhecemos atualmente?
 - f) Você conhece alguns escritores que fizeram adaptações em alguns contos para que eles pudessem ser mais bem aceitos pela sociedade? Quais escritores? Por que eles precisaram fazer essas adaptações?

- **Refletindo um pouco mais:** Você já ouviu falar em dois escritores chamados Jacob e Wilhelm Grimm, mais conhecidos como Irmãos Grimm? O texto abaixo traz algumas informações sobre eles.

Jacob Grimm (1785-1863)
Wilhelm Grimm (1786-1859)

Com seu irmão Wilhelm, o linguista e escritor Jacob Grimm, fundador da filologia alemã, dedicou-se a recolher contos populares de regiões de língua alemã. Publicada em dois volumes, em 1812 e 1815, a coletânea *Contos da infância e do lar* trazia piadas, lendas, fábulas, anedotas e narrativas tradicionais de toda sorte. Além, é claro, dos contos de fadas que associamos aos irmãos Grimm – como *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel* e *João e Maria*. De início, o projeto dos irmãos era erudito: queriam preservar impressa a cultura oral “pura” do povo alemão, ameaçada pela urbanização e industrialização. Mas, ao longo dos anos e das várias edições que a compilação teve, o público-alvo foi mudando: a edição compacta, publicada em 1825, reunindo apenas cinquenta das histórias, já era voltada para crianças, e tinha cunho educativo. (MACHADO, 2010).

- Há palavras desconhecidas neste texto? Pesquise no dicionário o significado das que você não conhece e anote para posterior discussão.
- De acordo com o texto, quais são os contos de fadas podemos associar aos irmãos Grimm? Você já leu alguns desses contos?
- Com qual objetivo os Irmãos Grimm recolheram contos populares de regiões de língua alemã?
- Você concorda que os irmãos Grimm contribuíram para o desenvolvimento dos contos de fadas? De que forma?

1.3 Dimensão social

- As histórias das quais estamos falando são muito conhecidas principalmente entre as crianças e adolescentes desde algum tempo, não são? Basta que você pergunte a alguém mais velho como, por exemplo, seu pai, mãe, tios, tias, avós, para ter certeza de que eles conhecem ao menos alguma versão delas. Você sabe dizer por que essas histórias tão antigas continuam sendo lidas até os dias atuais?
- Os temas abordados nos contos de fadas permanecem os mesmos em todos os tempos? Por que isso acontece?
- Ideologia, em um sentido amplo, significa *aquilo que seria ou é ideal*. Este termo possui diferentes significados podendo representar um conjunto de *ideias, pensamentos, doutrinas* ou visões de mundo de um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas. Nesse sentido, é correto que os contos de fadas tradicionais transmitem algumas ideologias? Você poderia citar alguns exemplos?

INSTRUMENTALIZAÇÃO

- Nesta etapa, os conhecimentos serão aprofundados por meio do trabalho com atividades de leitura e análise linguística. Este é o momento de fazer a leitura e discussão do conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm. Na sequência, apresentar as seguintes questões:

1 Atividades referentes ao contexto de produção

- Quem é o autor do texto?
- No conto lido aparecem algumas vozes como a do narrador e dos personagens. Quantas vozes aparecem no texto? A quem elas remetem?

- c) Quem, provavelmente, são os leitores deste tipo de texto?
- d) Onde se passa a história?
- e) Qual sua finalidade social?
- f) Onde textos como estes são escritos?
- g) Quem são seus possíveis escritores?
- h) Existe algum elemento presente no texto que remete a um tempo passado? Qual?

1) Atividades referentes ao conteúdo temático

- a) Qual é o assunto abordado na história?
- b) Por que Chapeuzinho, mesmo sabendo dos conselhos da mãe, conversou com um estranho?
- c) Toda escolha acarreta consequências. Quais foram as consequências da desobediência de Chapeuzinho?
- d) O que poderia ter acontecido à Chapeuzinho Vermelho?
- e) Você já agiu como Chapeuzinho, fazendo escolhas contrárias às orientações de seus pais? Por quê?
- f) O que a floresta representava para Chapeuzinho Vermelho?
- g) Para você, nos dias atuais, o que a floresta pode representar? E o lenhador?

3) Atividades referentes à construção composicional e ao estilo (marcas linguístico-enunciativas)

- a) O conto *Chapeuzinho Vermelho* é uma narrativa chamada *conto de fadas*. Quase todos os contos de fadas costumam começar com expressões bem típicas e tradicionais. Para confirmar, observe os seguintes trechos, a seguir e assinale apenas o trecho que se refere a um *conto de fadas*:

(A) “Menina igual a Madalena, duvido que exista outra. Teimosa, desobediente, malcriada (...)”

(B) “Era uma vez, num reino muito distante, um rei (...)”

(C) “Maria Helena é uma moça muito bonita. Desde criança seu maior sonho é ser artista de novela.”

- A situação inicial de tranquilidade dos contos de fadas, geralmente, é quebrada por algum motivo. Em *Branca de Neve*, por exemplo, quando a rainha morre, uma madrasta malvada entra na história causando conflitos, por ser orgulhosa e arrogante. Em *Chapeuzinho Vermelho*, há um conflito que quebra a situação inicial de tranquilidade? Qual?
- b) Nos contos de fadas é comum a presença de objetos e seres encantados. Em *Chapeuzinho Vermelho*, há algum elemento mágico ou situação mágica e impossível de acontecer em nossa realidade? Qual?
- c) Você observou que nos contos de fadas aparecem com bastante frequência as características físicas e psicológicas dos personagens? Então, identifique as principais características da personagem *Chapeuzinho Vermelho*, *do lobo* e *da Vovozinha* presentes no texto, anotando-as no seguinte quadro:

CARACTERÍSTICAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
Chapeuzinho Vermelho 		
Lobo 		
Vovozinha 		

d) Como você já sabe, a maior parte dos contos de fadas apresenta alguma moral, ou seja, uma lição que pode ser seguida pelos leitores. Nessa perspectiva, qual é a mensagem ou lição repassadas por meio do conto Chapeuzinho Vermelho?

CATARSE

- Nesta etapa, realiza-se uma síntese do conteúdo trabalhado. Para isso, os alunos realizarão atividades que buscam verificar se houve apropriação dos novos conhecimentos sobre o gênero *conto de fadas tradicional*.
- 1) Como surgiram os contos de fadas? Qual a importância de Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm (Irmãos Grimm) e Hans Christian Andersen para o desenvolvimento dos contos de fadas?
 - 2) Marque a alternativa que indica a contribuição de Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm (Irmãos Grimm) e Hans Christian Andersen no desenvolvimento dos contos de fadas:
 - (A) Eles transcreviam as histórias orais transformando-as em histórias escritas, preservando enredo na sua totalidade.
 - (B) Eles escreviam histórias que destinadas exclusivamente ao público adulto, pois o enredo era sempre carregado de humor.
 - (C) Eles modificavam as narrativas tornando-os mais suaves, em que os desfechos culminavam em uma "moral da história".
 - 3) O que um texto precisa ter para ser considerado uma narrativa do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*?
 - 4) Assinale a alternativa que contenha apenas características do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*:
 - (A) Elemento mágico, muitos adjetivos e advérbios, predominância de verbos no passado (pretérito perfeito e imperfeito), lição de moral, personagens muito bondosos, personagens muito malvados, situação inicial de tranquilidade, final feliz.
 - (B) Elemento mágico, tempo e espaço bem definidos, predominância de verbos no presente.

(C) Ausência de lição de moral, poucos adjetivos, tempo e espaço indeterminados.

5) Você gostou de aprender mais sobre os contos de fadas? O que você mais gostou em tudo o que vimos?

6) Após estudar os contos de fadas, você sente vontade de conhecer e ler outros contos fora do ambiente escolar? Quais contos?

PRÁTICA SOCIAL FINAL

- Nesta etapa ocorre uma nova proposta de ação a partir do conteúdo internalizado. Se houve, então, apropriação do conhecimento, o aluno será capaz de elencar suas intenções e transformá-las em ações em suas práticas sociais. Não cabe ao professor, portanto, mensurar a nova prática social dos discentes.

Intenções do aluno	Propostas de ação do aluno
Tornar-se um leitor de gêneros literários maravilhosos.	Ler contos de fadas tradicionais.
Ter postura crítica diante da vida.	Ler, criticamente, os contos de fadas tradicionais e os textos/filmes que os revisitam.
Ampliar o conhecimento de mundo e linguístico.	Ler textos de gêneros discursivos variados e a partir deste hábito ampliar o seu conhecimento sobre o mundo e sobre a língua.

Fonte: Produção da pesquisadora.

Conforme pode ser observado, a primeira versão do PTD prevê o uso de apenas 21h/a para a sua implementação. Nele, são abordadas somente as dimensões conceitual, histórico-cultural e social, não sendo contempladas, ainda, as dimensões escolar, religiosa e financeira.

A elaboração do Plano de Trabalho Docente demandou estudo, tempo e reflexão. Foi preciso analisar de forma crítica cada etapa do plano, visando à identificação e à correção de possíveis falhas para que estivesse condizente com a metodologia de Gasparin (2009). Assim, depois de corrigido, revisado e ampliado, o Plano de Trabalho Docente, apresentou a seguinte estrutura.

Quadro 6 – Distribuição da carga horária e conteúdos abordados

Carga Horária	Conteúdos Abordados
07 h/a	PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO <ul style="list-style-type: none"> • Anúncio do conteúdo • Vivência cotidiana do conteúdo
07 h/a	TEORIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Problematização • Dimensões do Conteúdo: • Dimensão Conceitual • Dimensão Histórico-cultural • Dimensão Social • Dimensão Escolar • Dimensão Religiosa • Dimensão Financeira
05 h/a	INSTRUMENTALIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de Produção • Conteúdo Temático • Estilo/Construção Composicional
03 h/a	CATARSE
03 h/a	PRÁTICA SOCIAL FINAL

Fonte: Produção da pesquisadora.

A abordagem apresentada por Gasparin (2009) propõe, por meio de projetos de trabalho docente, uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica, a qual procede da teoria dialética do conhecimento (prática-teoria-prática).

Tal proposta procura imprimir uma perspectiva emancipatória e transformadora à educação, buscando soluções para os grandes problemas enfrentados pelas escolas brasileiras. Para a pedagogia histórico-crítica, a construção do saber acontece no movimento do conhecimento empírico, ou seja, parte de uma visão caótica do todo para o conhecimento científico, visão mais organizada e proporcionada pelo ambiente escolar.

Apresento, a seguir, a reprodução do quadro, com algumas adaptações para o trabalho com gêneros discursivos, a partir do projeto de trabalho docente proposto por Gasparin (2009).

Quadro 7 – A Pedagogia Histórico-crítica e o Plano de Trabalho Docente

PRÁTICA Nível de desenvolvimento	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do Conteúdo
1) Apresentação do gênero	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo gênero.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento, a assimilação de um gênero. Relação aluno x gênero através da mediação docente.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Análise, leitura e/ou produção do gênero estudado.
2) Vivência social do gênero	2) Dimensões do gênero discursivo a serem trabalhadas.	2) Recursos humanos e materiais	2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos	2) Ações do aluno. Nova prática social do gênero estudado.
a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica.				
Motivação				
b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?				

Fonte: Gasparin (2009, p. 163).

Depois de entender a dinâmica do trabalho e já estar familiarizada com a proposta metodológica de Gasparin (2009), concluí o Plano de Trabalho Docente no final do mês de outubro. Depois de revisado pela orientadora, no dia 05 de novembro fui informada que o plano estava adequado e que já poderia aplicá-lo. Essa notícia deu-me ânimo, deixando-me feliz. O sentimento foi transcrito no diário de campo.

Hoje, 05 de novembro, está sendo um dia muito feliz. Recebi uma mensagem da minha orientadora dizendo que o meu Plano de Trabalho Docente está adequado e que já pode ser aplicado. Agora vou correr contra o tempo para conseguir aplicá-lo antes do final do

ano letivo. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 05 de novembro de 2018).

No que diz respeito à elaboração do Plano de Trabalho Docente, Gasparin (2009) considera que a cada novo conteúdo a ser trabalhado em sala de aula deve-se pensar e elaborar um Plano de Trabalho Docente, pois “cada unidade é um miniprojeto de trabalho que, junto aos de outras unidades, constitui o plano integrado da disciplina.” (GASPARIN, 2009, p. 150).

Dessa maneira, o planejamento deve ocorrer na forma de unidades de conteúdo, ou seja, em vez de planos de aulas diários, a elaboração deve considerar o conteúdo e, de acordo com as etapas baseadas na pedagogia histórico-crítica, selecionar um grupo de aulas necessárias para sua abordagem. Assim, com o intuito de seguir às orientações do pesquisador e zelar pela aprendizagem dos alunos, durante a elaboração, aplicação e avaliação do PTD, recorria constantemente às orientações de Gasparin (2009).

3.1 Análise e discussão dos dados

Nesta seção, analiso a proposta metodológica de Gasparin (2003), denominada Plano de Trabalho Docente, implementada via gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, como uma metodologia mais contextualizada e produtiva empregada no ensino da língua materna. Coadunando-se às etapas do PTD, a análise divide-se em três partes: prática, teoria e prática. Nesse sentido, exponho que os alunos já sabiam a respeito do gênero em questão, o processo de teorização pelo qual passaram e o retorno à prática social após o estudo sistematizado do gênero.

3.1.1 Prática social inicial do conteúdo: nível de desenvolvimento atual dos alunos

Conforme explicitado, na metodologia desta pesquisa, a implementação do PTD ocorreu na Escola Comunitária Tia Joana, situada na Avenida Volta Redonda s/n, bairro Volta Redonda, na cidade de Caxias/MA. A turma escolhida para a pesquisa foi a turma do 5º ano “A” do turno matutino, constituída por 30 alunos da periferia da cidade, sendo 17 meninas e 13 meninos, com faixa etária entre 10 e 12 anos de idade.

A abordagem do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, em sala de aula, iniciou-se no dia 12 de novembro de 2018, uma segunda-feira, com término em 14 de dezembro de 2018, totalizando 25 h/a. A implementação do Trabalho foi desenvolvida em consonância com os objetivos da pesquisa e com a apresentação de uma nova proposta de trabalho, em que o conhecimento seria construído de forma colaborativa, com a participação efetiva da professora e dos alunos da turma.

Em seguida, expliquei de forma detalhada a atividade que seria realizada, enfatizando a relevância do trabalho e a importância da participação de cada um deles na construção do saber, reafirmando que eram sujeitos ativos e, portanto, deveriam indagar, contestar e adicionar outras informações, caso julgassem necessário.

Após tomarem conhecimento do tema e compreender que a implementação do plano de trabalho estava relacionada à minha formação acadêmica, demonstraram uma certa curiosidade e vontade de participar do estudo, principalmente porque o gênero abordado, no caso, o *conto de fadas tradicional*, já fazia parte do cotidiano deles e também por perceberem que estariam contribuindo para a realização da minha pesquisa. Outro fator que provavelmente fez com que o interesse dos estudantes fosse despertado foi saber que o material a ser utilizado em sala fora desenvolvido pela própria professora, algo que dificilmente acontece. Conforme aponta Barros (2012, p. 18),

[...] os materiais didáticos utilizados pelos professores raramente são feitos por eles, o que os torna, de certa forma, “reféns” de livros didáticos e apostilas que, muitas vezes, não conseguem suprir as exigências das novas diretrizes educacionais, as quais pregam, de forma geral, uma abordagem discursiva para o ensino da língua.

O relato da autora pode ser observado e facilmente comprovado ao analisarmos os materiais didáticos manuseados na sala de aula onde trabalho, pois nem sempre contemplam as propostas pedagógicas atuais. Nesse sentido, fez-se necessário, além da análise crítica do material que disponho, a criação de um novo material que me auxiliasse na minha prática docente.

A primeira parte do trabalho relacionada à prática social inicial dos conteúdos, contemplando o anúncio do conteúdo e a vivência cotidiana do conteúdo, ocorreu entre o período de 12 a 19 de novembro de 2018, totalizando 07 h/a, conforme quadro a seguir.

Quadro 8 – Prática Social Inicial

Data	Carga Horária	Conteúdos Abordados
12/11/2018 a 19/11/2018	07 h/a	PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO <ul style="list-style-type: none"> • Anúncio do conteúdo • Vivência cotidiana do conteúdo

Fonte: Produção da pesquisadora.

A abordagem do conteúdo ocorreu no primeiro momento, por meio de questionamentos orais, que possibilitaram uma abordagem mais dinâmica e interativa, oportunizando, assim, dar voz aos alunos e motivá-los a participarem ativamente do processo educativo, conforme recomenda Gasparin (2009, p. 23), quando afirma que “ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles”. Num segundo momento, foi solicitado aos alunos que transcrevessem as respostas dadas para o questionário que lhes foi entregue. Conforme explicitado no Diário de Campo:

Depois de muito estudo e planejamento, dei início à execução do Plano de Trabalho Docente. Apesar do nervosismo, comum a todo início de projeto, tudo transcorreu dentro da normalidade. No início da aula, expliquei aos alunos como seria o trabalho, depois, apliquei alguns questionamentos sobre a prática social inicial. No primeiro momento, os alunos responderam às questões de forma oral, depois transcreveram as respostas para os questionários que lhes foram entregues. Nenhum aluno se negou a participar das atividades. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 12 de novembro de 2018).

Para facilitar o entendimento do leitor, apresento, a seguir, o questionário referente à Prática Social Inicial.

Quadro 9 – Questionário referente à Prática Social inicial

Questionário	
a)	<p>Há várias histórias que conhecemos por meio do que nossos pais, avós ou amigos nos contaram. Essas histórias, normalmente, iniciam-se com um “Era uma vez [...]” e terminam quase sempre com um lindo “[...] felizes para sempre”. Elas fazem parte do mundo da fantasia, trazendo personagens como bruxas, fadas, magos, príncipes, cavalos encantados, duendes, dentre outros elementos mágicos. Vocês lembram os nomes de algumas dessas histórias? Quais?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
b)	<p>De que forma entraram em contato com essas histórias?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
c)	<p>Dentre as histórias que você se lembra, qual foi a que você mais gostou? Por quê?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
d)	<p>E com relação aos personagens? Tem algum, em especial, do qual você se recorda?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>

Fonte: Produção da pesquisadora.

Quando questionados sobre as histórias iniciadas com “Era uma vez [...]”, que traziam personagens encantados e/ou elementos mágicos, as quais teriam sido apresentadas pelos pais, avós ou amigos, os alunos, em geral, disseram que conheciam. Ademais, no momento em que foi solicitado a eles que citassem as histórias que lembravam e que apresentavam as características relacionadas anteriormente, configuraram como as mais conhecidas *Branca de Neve, Cinderela e A Bela e a Fera*. Apenas sete alunos citaram *Chapeuzinho Vermelho*. Isso me chamou a atenção, tendo em vista que *Chapeuzinho Vermelho* foi o conto escolhido para a abordagem do gênero discursivo *conto de fadas tradicional* naquela sala.

Na visão de Gasparin (2009, p. 13), a Prática Social Inicial “caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado”. Para o autor, a aprendizagem não parte do zero. Ela desenvolve-se, basicamente, em dois momentos:

a) Apresentação do conteúdo e seu objetivo geral, seguidos dos tópicos e subtópicos e seus objetivos específicos. O autor sugere que o professor faça o registro

escrito do conteúdo, dialogando sobre sua finalidade social, a fim de que os discentes sejam plenamente conscientizados sobre a relevância do conteúdo a ser estudado. Para Gasparin (2009, p. 22), esse procedimento “auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico.”

b) Diagnosticar o que os alunos já sabem e investigar o que os alunos gostariam de saber a mais. O primeiro “consiste no levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado. Além disso, eles também demonstram o que já sabem *teoricamente sobre esse mesmo conteúdo*, antes que a escola o sistematize.” (GASPARIN, 2009, p. 22, grifos meus).

Ao refletir sobre as respostas dadas pelos alunos no questionamento anterior, em que apenas alguns alunos citaram *Chapeuzinho Vermelho*, senti a necessidade de fazer uma pergunta que embora não estivesse prevista no plano, considerava importante para o prosseguimento do trabalho, pois pretendia descobrir o motivo pelo qual parte dos alunos não apontou *Chapeuzinho Vermelho* como uma das historinhas que lembravam e que apresentavam as características informadas previamente. Para isso, perguntei oralmente para a turma se conheciam e se classificariam a história *Chapeuzinho Vermelho* como *conto de fadas*. A turma ficou dividida. Alguns alunos afirmavam que sim, outros afirmavam que não. Os que defendiam que não, alegavam não se constituir conto de fadas por não ter a presença de princesa, príncipe e nem castelo. Foi muito interessante observar os argumentos utilizados por eles. Aguçar a curiosidade foi mais uma estratégia utilizada para prender a atenção das crianças. Então disse-lhes que eles mesmos iriam descobrir a resposta no decorrer das atividades previstas para as próximas aulas.

Ainda durante a prática inicial dos conteúdos, os estudantes relataram ter entrado em contato com as histórias por meio dos livros, familiares, colegas, professores ou filmes. Ao mencionarem as histórias que mais gostaram e os motivos pelos quais tal história era a sua preferida, os alunos apontaram *Branca de Neve, Cinderela, A Bela e Fera, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho*, dentre outros. As justificativas foram variadas, o que é perfeitamente compreensível, tendo em vista que vários fatores influenciam as escolhas e preferências literárias. Como justificativas mais recorrentes para a preferência dos contos, estão a beleza das personagens protagonistas, a presença de bruxas e a coragem demonstrada por alguns personagens como *João, Maria e Chapeuzinho Vermelho*. Com relação aos personagens mais lembrados por eles, foram relacionados personagens com

características variadas, como por exemplo, *Branca de Neve*, *Cinderela*, *a Bela*, *a Chapeuzinho Vermelho*, *o Príncipe*, *a Fera*, *a Bruxa*, *o Caçador*, *o Sapo*, *o Lobo*, etc. O que causou uma certa surpresa foi observar que não somente as personagens principais foram lembradas pelos alunos, os antagonistas, assim como alguns personagens secundários também são inesquecíveis para eles e fazem parte das suas memórias.

Com o intuito de tornar o trabalho mais interativo, dinâmico e participativo, a Prática Social Inicial do Conteúdo relacionada ao anúncio e abordagem do conteúdo, conforme explicitada anteriormente, foi trabalhada, em um primeiro momento, de forma oral. No entanto, foi solicitado posteriormente aos alunos que transcrevessem as respostas para o questionário que lhes foi entregue. Tal medida foi adotada para facilitar a coleta e análise dos dados, já que as respostas por escrito permitiriam uma apreciação mais segura e contundente. Para a realização dos primeiros questionamentos, considerando as atividades orais e escritas, foram necessárias três aulas.

Dando continuidade ao trabalho, foi exibido o *trailer Deu a louca na Chapeuzinho I*. A partir da exibição, seriam levantados novos questionamentos, *a priori* orais e posteriormente escritos, estabelecendo relações entre a história e as personagens do *trailer* e as histórias e personagens que eles conheciam. O quadro seguinte melhor elucida o procedimento didático:

Quadro 10 – Continuação do Questionário referente à Prática Social inicial

e) Ao assistir ao *trailer* do filme *Deu a louca na Chapeuzinho I*, vocês se lembrarem de alguma história? Qual história? O que fez vocês se lembrarem desta história?

f) Vocês poderiam citar alguns personagens que aparecem no *trailer* do filme e também na historinha que vocês citaram?

g) Dentre os personagens citados têm alguns com os quais você mais se identifica? Por quê?

h) Os personagens e a historinha aos quais o filme se refere são muito conhecidos, não é verdade? Vocês sabem como são chamadas histórias como estas?

Fonte: Produção da pesquisadora.

Pude perceber que foi um dos momentos mais divertidos para eles, pois ficaram encantados quando o vídeo fora exibido, chegaram inclusive, a solicitar que fosse reproduzido novamente. Por se tratar de um vídeo curto, de dois minutos e quarenta e três segundos, foi possível atender à solicitação. Com certa facilidade, eles conseguiram relacionar as personagens do *trailer* às personagens do conto *Chapeuzinho Vermelho*, nomeando uma por uma. No entanto, quando indagados sobre como eram chamadas as histórias como a que fora apresentada, para alguns deles a dúvida ainda persistia. Afinal, aquela historinha seria ou não um *conto de fadas*? Alguns alunos denominaram como *conto de fadas*, outros definiram apenas como conto. Outros alunos classificaram apenas como conto animado. Houve quem classificasse como fábula e também quem preferisse não opinar, conforme quadro a seguir.

Quadro 11 – Classificação da narrativa Chapeuzinho Vermelho pelos alunos do 5º ano A Escola Comunitária Tia Joana

Contos de fadas	Conto	Conto animado	Fábulas	Não opinaram
08 alunos	5 alunos	4 alunos	8 alunos	5 alunos

Fonte: Produção da pesquisadora.

Na sequência, foram relacionados, na lousa, os conteúdos que seriam contemplados e os objetivos almejados a partir da promoção do estudo. Visando à preparação da abordagem do conteúdo sobre o conhecimento que os alunos detinham sobre a temática e o que gostariam de saber, foram feitos questionamentos, por meio de slides.

Ao serem questionados sobre o porquê de as pessoas escreverem *contos de fadas*, as crianças apresentaram respostas muito semelhantes. Na sua maioria, afirmaram que os contos eram escritos para divertir, ninar ou alegrar as crianças. Interessante a relação que eles estabelecem entre o autor e o leitor, entendendo que essas produções visam atingir um público específico, no caso o infantil. Além do mais, demonstraram conhecimento acerca do uso da leitura do gênero como entretenimento e do hábito da leitura dos contos antes de dormir.

Os próximos passos faziam referência aos motivos pelos quais os textos receberem a denominação de *contos de fadas* e solicitava que fossem apontados os tipos de personagens que costumam aparecer nessas historinhas e os escritores de contos de fadas que eles conheciam. Nesse momento, percebi que eles já conseguiam estabelecer a relação entre a denominação do gênero e as personagens presentes nos textos. Segundo a turma, aquelas histórias eram chamadas de *contos de fadas* por apresentarem fadas e outros elementos mágicos como duendes, fada madrinha e bruxas. Além disso, apontaram como tipos de personagens comuns nas histórias, a princesa, o príncipe, rei, bruxa e a madrasta.

Conforme já explicitado, no primeiro capítulo deste estudo, para Bakhtin (2003) existem três dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso: tema, construção composicional e estilo. O tema se refere ao assunto abordado. A construção composicional diz respeito à estrutura do texto e o estilo considera as questões individuais relacionadas a seleção vocabular, estruturas frasais e preferências gramaticais.

O conto *Chapeuzinho Vermelho* difere dos demais contos na construção composicional, visto que não apresenta as personagens típicas facilmente encontradas na maioria dos *contos de fadas*. Por esta razão muitos alunos sentem dificuldade em classificá-lo. Desse modo, tornou-se necessário trabalhar outras características do gênero, principalmente sua finalidade social, ressaltando o caráter pedagógico do conto, enquanto transmissor de normas morais e facilitador do processo de aprendizagem.

Sobre os escritores do gênero, a turma, de forma quase unânime, citou os Irmãos Grimm, demonstrando, assim, um conhecimento superficial sobre o assunto. Isso aconteceu pelo fato de já terem lido, em sala de aula, alguns contos dos irmãos Grimm como *João e Maria e Cinderela*.

Para Gasparin (2009), na Prática Social Inicial, o professor não faz explicações do conteúdo, apenas faz um levantamento acerca dos conhecimentos prévios dos alunos. Conforme o mesmo autor, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos constitui uma forma de motivação da aprendizagem escolar, uma vez que “os conteúdos não interessam *a priori* e automaticamente, aos aprendentes” (GASPARIN, 2009, p. 15). Desse modo, fica a cargo do professor criar um ambiente favorável à aprendizagem, propiciando aos educandos a observação de que o conteúdo a ser estudado já faz parte do seu cotidiano.

Dando continuidade ao estudo, foi perguntado aos discentes quais seriam as pessoas que costumava ler histórias como a da *Chapeuzinho Vermelho* e se todas as histórias apresentavam um final feliz. Como respostas mais recorrentes apareceram as crianças, os avós e os pais como leitores potenciais do gênero, porém houve também quem defendesse que esses textos eram lidos por todo mundo. Com relação ao final da história, foi mencionado por eles, que embora a maioria das histórias apresentem final feliz, existem também histórias com finais tristes. Dois alunos citaram, de forma resumida, exemplos de outra versão da *Cinderela* e da *Chapeuzinho Vermelho* que apresentam finais trágicos. Isso me causou uma feliz surpresa em perceber que eles detinham um conhecimento acerca da temática superior ao que eu supunha.

A seguir, mostrei por meio do projetor multimídia, algumas imagens presentes em contos de fadas, como castelos, princesas, fadas, varinhas mágicas e também outras que não remetem aos contos. Na sequência, solicitei que, no primeiro momento, indicassem as imagens relacionadas aos *contos de fadas* e no segundo momento, as que não se relacionavam. Eles ficaram eufóricos e demonstraram muito interesse em opinar. Foi necessário eu intervir e definir a ordem da fala de cada um, para que todos fossem ouvidos. Como resultado, conseguiram fazer as indicações de forma coerente.

Conforme Gasparin (2009), durante a Prática Inicial, é necessário envolver os alunos na construção ativa de sua aprendizagem. Por essa razão é de fundamental importância dar voz aos alunos. O autor acrescenta que a contextualização

estabelecida deve permear todos os passos da proposta, visto que se constitui “o pano de fundo sobre o qual e em função do qual se trabalha um conteúdo. Por isso, é retomada, regularmente, em cada uma das outras fases da metodologia. É uma presença constante.” (GASPARIN, 2009, p. 28).

Continuei a investigação sobre os saberes que os alunos possuíam, perguntando a eles se todos os *contos de fadas* possuíam fada como personagem. Eles disseram que não e citaram alguns exemplos como a *Branca de Neve*, a *Bela e a Fera* e *João e Maria*. Perguntei também há quanto tempo, na opinião deles, os *contos de fadas* eram contados. Todos disseram que eram contados há muito tempo. Questionei se o conto *Chapeuzinho Vermelho* trazia algum ensinamento e se eles poderiam citar outras historinhas que transmitem alguns ensinamentos éticos ou morais. As repostas foram afirmativas. Para os ensinamentos de *Chapeuzinho Vermelho*, disseram que a história ensinava a não conversar com pessoas estranhas, não se desviar dos caminhos e não desobedecer aos pais. As outras histórias que na opinião deles traziam ensinamentos, eram *Branca de Neve*, ensinando a não aceitar coisas de estranhos, *Pinóquio*, condenando a mentira, *A Bela e a Fera*, valorizando a beleza interior em detrimento da beleza baseada em padrões estéticos e *João e Maria* que mostrava que não devemos confiar em pessoas estranhas.

A realização da sondagem acerca do conhecimento que os alunos já detinham foi bastante frutífera, pois pude observar que já manifestavam certo conhecimento sobre a temática. A partir disso, pude redimensionar a proposta de trabalho, percebendo a necessidade de, mais adiante, prover meios para o aprofundamento e sistematização do saber sobre a temática abordada, visto que o conhecimento demonstrado pela turma precisaria ser mais estruturado. No momento em que criei um espaço propício que tornou possível tomar conhecimento daquilo que os alunos já sabiam acerca do conteúdo, fui naturalmente levando em consideração as informações que os discentes traziam consigo para a sala de aula por acreditar que é exatamente nas relações de interação entre professor e aluno, em sala de aula, que o conhecimento é construído e sistematizado.

Compreender o indivíduo significa situá-lo no contexto de uma existência socialmente configurada, ou seja, condições de trabalho e de vida humana numa sociedade de classes. O que o indivíduo traz para a situação pedagógica depende das condições de vida real que o meio social permite que ele tenha. Assim, toda situação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada

comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre. (FREITAS, 1994, p. 88-89).

No que se refere à importância de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos, Freitas (1994, p. 89) acrescenta:

[...] a escola, ao pretender ensinar, deve levar em conta o que o aluno traz consigo, a sua experiência pessoal, adquirida no seu grupo social. A experiência do saber não deve representar uma ruptura com o que o aluno traz à escola, mas deve estabelecer uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o autor ressalta a importância de se considerar o conhecimento prévio do aluno para a partir dele, fazer a mediação com o conhecimento sistematizado, ampliando os horizontes dos alunos.

Para Gasparin (2009, p. 23), “ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles.”

O professor, ao considerar o que o aluno sabe, produz o espaço para o diálogo, no qual o educando é visto como ser ativo, mediador do conhecimento. Assim, fundamentada nas ideias dos autores, que recomendam a apreciação do conhecimento que os discentes detêm a respeito do conteúdo exposto pelo professor, dei prosseguimento seguindo os passos propostos pelo Plano de Trabalho Docente, de Gasparin, acreditando estar no caminho certo.

Satisfeita com as repostas mencionadas pelos alunos e convicta de que a abordagem do tema havia despertado o interesse deles em aprender mais sobre o assunto, fiz alguns questionamentos em relação ao que gostariam de saber mais sobre a temática em destaque. As curiosidades relatadas por eles foram pertinentes e variadas. Muitas delas envolviam questões sociais ou questões relacionadas ao processo de criação do texto, especialmente à presença da verossimilhança. Eles confidenciaram, por exemplo, que gostariam de saber o que aconteciam antes do início das histórias e depois do “final feliz”, se as *princesas* tiveram filhos, quantos filhos elas tiveram etc. Outras curiosidades diziam respeito ao conto *Chapeuzinho Vermelho*. Queriam entender como o *Lobo* conseguiu engolir a *Vovozinha* e a

Chapeuzinho e como avó e neta conseguiram sobreviver dentro da barriga do lobo, até que conseguissem ser salvas pelo caçador.

O conhecimento que os alunos já possuem a respeito do conteúdo apresentado pelo professor consiste no que Vygotsky (1994) denomina de *nível de desenvolvimento real*. Este nível é determinado pelo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma. O diagnóstico das habilidades que os alunos detêm permite ao professor estabelecer uma mediação entre o nível real e o *nível de desenvolvimento potencial*. O nível de desenvolvimento potencial, segundo Vygotsky (1994), consiste na solução de dificuldades com o auxílio de um adulto ou em colaboração com outros companheiros. Nesse sentido, para Vygotsky (2009), a aprendizagem deve ser considerada um processo essencialmente social.

[...] todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. (FREITAS, 1994, p. 104).

A apropriação dos conceitos vygotskianos por parte do professor é de extrema importância, pois proporciona um ensino mais direcionado que visa não apenas o aprofundamento dos níveis que já foram atingidos pelo aluno, mas a possibilidade de atingir um novo estágio de desenvolvimento, capacitando-o para novas práticas sociais, de modo que possa conjuntamente com professor e demais colegas de turma construir um novo saber.

Em relação à aplicação da primeira parte do Plano de Trabalho Docente, denominada Prática Social Inicial do Conteúdo, registrei em meu Diário de Campo:

Fiquei bastante satisfeita com a primeira parte do plano. Depois de aplicar as primeiras atividades, consegui avaliar o que os discentes já sabiam sobre a temática, também pude verificar o interesse em participar do projeto, pois fizeram várias perguntas sobre o gênero do estudo. Para manter o interesse deles, disse-lhes que algumas delas seriam respondidas no decorrer do trabalho. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 19 de novembro de 2018).

Concluída a primeira parte do PTD, a Prática Social Inicial dos Conteúdos, que constitui, em termos vygotskianos, o nível de desenvolvimento atual dos discentes, na sequência, apresento a descrição e a análise da problematização, da

instrumentalização e da catarse. E, por fim, avalio, na prática social final, o novo estágio de desenvolvimento em que se encontram os alunos do 5º Ano A, os participantes da minha pesquisa.

3.1.2 Da prática à teoria: problematização, instrumentalização e catarse

A segunda etapa do método didático de Gasparin (2009), a Teorização, compreende três etapas distintas, mas interdependentes: problematização, instrumentalização e catarse. A primeira etapa ocorreu entre 21 e 29 de novembro de 2018, exigindo 07 h/a para a sua concretização, conforme quadro apresentado.

Quadro 12 – Problematização

Datas	Carga Horária	Temas Abordados
21/11/2018 a 29/11/2018	07 h/a	TEORIZAÇÃO Problematização Dimensões do Conteúdo: <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão Conceitual • Dimensão Histórico-cultural • Dimensão Social • Dimensão Escolar • Dimensão Religiosa • Dimensão Financeira

Fonte: produção da pesquisadora.

Segundo Gasparin (2009, p. 7), a teorização é fulcral para a “apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da realidade social.”

Nesta etapa, o professor, em um primeiro momento, faz uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, e a partir dela, promove ações que visam a mediação entre o conhecimento empírico que do aluno e o conhecimento sistematizado.

3.1.2.1 Problematização

Na primeira fase da teorização, denominada problematização, foram lançadas questões desafiadoras, por escrito, elaboradas a partir do levantamento realizado na Prática Social Inicial, em que os alunos foram incitados a refletir e a discutir questões relacionadas ao conteúdo abordado, levando em consideração a

realidade social em que eles estão inseridos e emprego dos conhecimentos construídos no seu cotidiano.

A problematização constitui-se uma etapa de fundamental importância do Plano de Trabalho Docente. Durante esta fase, são lançadas as questões que propiciam a mediação entre a prática e a teoria “é o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2009, p. 35). Nesse sentido, foi apresentado, em slides e também entregue aos alunos, uma cópia impressa do texto *Chapeuzinho Vermelho* na versão dos irmãos Grimm para que os estudantes pudessem consultar o texto no momento de responder as atividades propostas para esta etapa. Desse modo, depois de realizada a leitura e feitas as primeiras considerações orais sobre o texto, os alunos responderam às atividades escritas relacionadas às dimensões conceituais, histórico-cultural, social, escolar, religiosa e financeira.

Neste momento, entendendo que o gênero discursivo analisado apresenta uma estrutura composicional diferente da maioria dos *contos de fadas* existentes, e com o intuito de facilitar a assimilação e construção do saber, constatei a necessidade de explicar, de forma simplificada, que o *conto de fadas* é um gênero discursivo que tem como característica a presença do maravilhoso. Além disso, acrescentei que o maravilhoso refere-se à magia e o encantamento presentes nos *contos de fadas* e em outros gêneros discursivos como as lendas e os mitos, por exemplo. Sobre o maravilhoso nos *contos de fadas*, Marina Colasanti (1992, p. 71, grifos meus) afirma:

Contos de fadas são, como a poesia, as pérolas da criação literária. Estou aqui me referindo a *contos de fadas* de verdade, não a qualquer conto que só por ter príncipe, donzela e dragão se pretende um conto de fada. Conto de fada verdadeiro é aquele que serve para qualquer idade, em qualquer tempo. O que comove. E que não morre. Contos de fadas são raros e preciosos.

Nesse sentido, embora o maravilhoso inscreva um mundo sobrenatural, aparentemente irrompe como ordinário e lógico na trama narrativa: torna-se completamente plausível a presença de metamorfoses, objetos mágicos, eventos e seres que se subtraem à moldura do dito real cotidiano.

Para facilitar o entendimento do leitor, apresento, na sequência, as atividades aplicadas nesta fase.

Quadro 13 – Questões desafiadoras e problematizadoras

Dimensões do conteúdo:

Dimensão conceitual:

- a) Agora que estamos estudando o gênero discursivo *contos de fadas* precisamos saber o significado de algumas palavras, concorda? Busque, então, no dicionário, o significado das palavras a seguir: *conto*, *fada*, *tradicional*, para uma conversa sobre a etimologia das palavras em análise.

- b) Depois de realizar a pesquisa, explique, com suas palavras, o que um texto precisa ter para ser considerado um *conto de fadas*.

- c) Tente explicar, agora, por que histórias como as da *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Rapunzel*, *Branca de Neve*, dentre outras, são denominadas *contos de fadas tradicionais*.

- d) Você conhece algumas histórias que apresentam características temática ou estruturais semelhantes aos *contos de fadas tradicionais*? Pode citar?

Dimensão histórico-cultural

Para refletir: Você já imaginou como surgiram os contos de fadas? Vamos descobrir? O que acha de conversarmos um pouquinho sobre essa questão? Então leia o texto abaixo e desvende as origens dessas encantadas histórias. Em seguida, anote brevemente suas impressões sobre o assunto, pois logo mais iremos discutir a temática com os colegas.

A origem dos contos de fadas

Aposto que você já deve ter lido e ouvido vários **contos de fadas**, não é mesmo? Os contos de fadas costumam ser nosso primeiro contato com a literatura, e antes mesmo que aprendêssemos a ler, fomos convidados a conhecer o universo lúdico que permeia histórias vindas de outros tempos. Sempre temos um conto de fada na ponta da língua e somos capazes de reproduzi-los sem necessariamente ter um livro em mão, tamanha familiaridade que temos com essas histórias.

Mas você conhece a **origem dos contos de fadas**? Como eles surgiram e por que se disseminaram em toda cultura ocidental? Bem, os **contos de fadas** remontam a tempos antigos, vindos da tradição oral de diferentes culturas pelo mundo. Eram histórias contadas de pai para filho e, dessa maneira, acabaram perpetuando-se no imaginário coletivo. Só começaram a ser registradas em livros após a Idade Média, ou seja, na Idade Moderna. Até então não havia grandes distinções entre adultos e crianças, pois ainda não havia aquilo que conhecemos hoje por *infância*, que é o período relacionado com o desenvolvimento dos pequenos.

No começo, os contos ainda não eram de *fadas*. As histórias originais pouco lembram as histórias que conhecemos hoje e, em sua maioria, apresentavam enredos assustadores que dificilmente fariam sucesso nos tempos atuais. Isso porque hoje respeitamos e conhecemos o significado da palavra *infância* e porque, há algum tempo, alguns escritores, como o francês Charles Perrault, adaptaram alguns contos para que eles pudessem ser mais bem aceitos pela sociedade. Posteriormente, os Irmãos Grimm e o dinamarquês Hans Christian Andersen deram segmento à

proposta de Charles Perrault, com narrativas mais suaves, cujos desfechos culminavam em uma “moral da história”. Para citarmos um exemplo de como os contos foram modificados, na história “Cachinhos Dourados”, a menina que invade a casa de três ursinhos e mexe em todas as coisas deles não existia, a personagem, na verdade, era uma raposa, que ao final era jogada pela janela. Outras versões trazem um desfecho trágico, em que os “ursinhos” decidiam devorar o animal intruso.



Na história original, a personagem Cachinhos Dourados não existia, na verdade, quem entrava na casa dos três ursinhos era uma raposa

Os contos atuais demonstram uma preocupação com o impacto que podem produzir nas crianças e na influência que suas histórias podem causar na vida dos pequenos. Por isso, temáticas consideradas violentas e pouco lúdicas foram completamente abolidas, embora ainda sejam perceptíveis resquícios de um universo um pouco assustador nos principais contos de fadas. Hoje os contos de fadas podem nos fazer sonhar, mas lá no início eram histórias dignas de nossos piores pesadelos!

Adaptado de Luana Castro
Graduada em Letras

(Disponível em: www.escolakids.com – Portal educacional da rede Record)

- Agora que você já leu o texto sobre a origem dos contos de fadas, responda às seguintes questões:

a) Como surgiram os contos de fadas?

b) Como os primeiros contos de fadas eram reproduzidos/transmitidos? Por quê?

c) Podemos afirmar que os primeiros contos de fadas foram feitos para crianças? Justifique sua resposta.

d) Em que momento histórico os contos de fadas começaram a ser compilados? O que você sabe sobre esse período?

- e) Quais as principais diferenças existentes entre os primeiros contos e os *contos de fadas* que conhecemos atualmente?

- f) Você conhece alguns escritores que fizeram adaptações em alguns contos para que eles pudessem ser mais bem aceitos pela sociedade? Quais escritores? Por que eles precisaram fazer essas adaptações?

- **Refletindo um pouco mais:** Você já ouviu falar em dois escritores chamados *Jacob* e *Wilhelm Grimm*, mais conhecidos como *Irmãos Grimm*? O texto abaixo traz algumas informações sobre eles.

Jacob Grimm (1785-1863)
Wilhelm Grimm (1786-1859)

Com seu irmão Wilhelm, o linguista e escritor Jacob Grimm, fundador da filologia alemã, dedicou-se a recolher contos populares de regiões de língua alemã. Publicada em dois volumes, em 1812 e 1815, a coletânea *Contos da infância e do lar* trazia piadas, lendas, fábulas, anedotas e narrativas tradicionais de toda sorte. Além, é claro, dos contos de fadas que associamos aos irmãos Grimm – como *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel* e *João e Maria*. De início, o projeto dos irmãos era erudito: queriam preservar impressa a cultura oral “pura” do povo alemão, ameaçada pela urbanização e industrialização. Mas, ao longo dos anos e das várias edições que a compilação teve, o público-alvo foi mudando: a edição compacta, publicada em 1825, reunindo apenas cinquenta das histórias, já era voltada para crianças, e tinha cunho educativo. (MACHADO, 2010).

- a) Há palavras desconhecidas neste texto? Pesquise no dicionário o significado das que você não conhece e anote para posterior discussão.

- b) De acordo com o texto, quais são os contos de fadas que podemos associar aos irmãos Grimm? Você já leu alguns desses contos?

- c) Com qual objetivo os Irmãos Grimm recolheram contos populares de regiões de língua alemã?

- d) Você concorda que os irmãos Grimm contribuíram para o desenvolvimento dos contos de fadas? De que forma?

Dimensão social:

- a) As histórias das quais estamos falando são muito conhecidas principalmente entre as crianças e adolescentes desde algum tempo, não são? Basta que você pergunte a alguém mais velho como, por exemplo, seu pai, mãe, tios, tias, avós, para ter certeza de que eles conhecem ao menos alguma versão delas. Você sabe dizer por que essas histórias tão antigas continuam sendo lidas até os dias atuais?

- b) Os temas abordados nos contos de fadas permanecem os mesmos em todos os tempos? Por que isso acontece?

- c) Ideologia, em um sentido amplo, significa *aquilo que seria ou é ideal*. Este termo possui diferentes significados podendo representar um conjunto de *ideias, pensamentos, doutrinas* ou *visões de mundo* de um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas. Nesse sentido, é correto afirmar que os contos de fadas tradicionais transmitem algumas ideologias? Você poderia citar alguns exemplos?

Dimensão escolar:

- a) É importante trabalhar com contos de fadas nas escolas? Por quê?

- b) Na sua escola, há atividades que promovem a leitura de textos literários como os *contos de fadas tradicionais*?

- c) Os contos de fadas possibilitam apenas uma interpretação? Justifique.

Dimensão religiosa:

- a) Podemos afirmar que os contos de fadas relacionam-se a crenças religiosas? Quais?

Dimensão Financeira:

- b) Há algum ganho financeiro com os *contos de fadas tradicionais*? Para quem?

Para a abordagem da dimensão conceitual, foi proposto aos alunos que fizessem uma pesquisa no dicionário para aferição dos possíveis significados das palavras *conto*, *fada* e *tradicional*. Eu imaginava que seria um momento de movimentação, porque na escola havia poucos dicionários de língua portuguesa, apenas 15, e os que tínhamos disponíveis apresentavam títulos variados. Por isso, fui antecipadamente, na escola vizinha, solicitar mais dicionários, porém consegui poucas unidades, apenas 5, totalizando 20 exemplares. Para tentar manter o controle e organização da turma, composta por 30 alunos, e agilizar a realização dessa atividade, orientei que a pesquisa fosse realizada em duplas. Isso também possibilitaria a troca de saberes entre os discentes.

Embora já tivesse sido ensinado, algumas duplas ainda apresentavam dificuldade em manusear o dicionário, já que, na busca das palavras, só consideravam a primeira letra. Por esta razão, expliquei que, para a agilidade na identificação das palavras, era preciso levar em consideração as três primeiras letras de cada vocábulo. Esclareci que isso otimizaria o tempo. E assim eles procederam. Desse modo, foi possível melhorar o aprendizado sobre o uso do dicionário.

Importante destacar que a problematização constitui-se um desafio não apenas para o discente, mas, sobretudo para o docente, que, dentre diversas questões cruciais, deve refletir e apontar o que deve ser priorizado na prática cotidiana da sala de aula. Sobre essa questão, Gasparin (2009, p. 37) defende que cabe ao professor “ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo.”

Para enfrentar os novos desafios diante das mudanças da sociedade atual, é necessário um novo posicionamento com uma nova postura do docente e dos alunos a respeito do conteúdo e do contexto onde estão inseridos, pois é o fazer pedagógico que nos permite uma reflexão para termos compreensão dos conhecimentos em suas várias faces dentro da sociedade e posteriormente transformá-la. Nesse sentido, Vasconcellos (2006, p. 11) pontua:

A reflexão, portanto, é uma mediação no processo de transformação. Digamos assim, ela pode agir através “do sujeito. Para quem deseja a mudança resta, pois, a possibilidade de interagir com a intencionalidade dos sujeitos, favorecer a interação entre eles, de forma que possam ter uma ação pautada numa nova concepção.

Sobre o trabalho docente, Libâneo (1994, p. 88) afirma:

O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.

Desse modo, percebemos uma interrelação entre dois momentos do processo de ensino – transmissão e assimilação ativa – que supõe o confronto entre os conteúdos sistematizados, trazidos pelo professor, e a experiência sócio-cultural do aluno e por suas forças cognitivas, enfrentando as situações escolares de aprendizagem por meio da orientação do professor.

Nessa perspectiva, tendo consciência da variedade de dicionários disponíveis, foi solicitado aos alunos que realizassem as pesquisas e fizessem a comparação dos significados das palavras dadas. Isso permitiu o conhecimento da etimologia dos vocábulos e a compreensão de que a mesma palavra pode apresentar sentidos variados, dependendo do contexto em que está inserida. Para oportunizar a assimilação do conteúdo, por parte dos alunos, foi solicitado que eles explicassem com as próprias palavras o que era necessário para um texto ser considerado um *conto de fadas*. Como respostas mais comuns foram citados o *príncipe*, *princesa*, o castelo, a *madrasta* e a *fada*. Na sequência, solicitei que explicassem por que as histórias como *Cinderela*, *Rapunzel*, *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho* eram denominados *contos de fadas tradicional*. Disseram que essas histórias apresentavam elementos mágicos/magia, *princesas*, *príncipes*, castelos, *bruxas*. Houve quem dissesse que todas as histórias tinham final feliz.

Necessário esclarecer que tive acesso às respostas escritas somente ao final de cada etapa, já que optei por analisar as respostas dos alunos em casa, ao final de cada passo pedagógico. Essa opção ficou registrada no meu diário de campo.

Com o intuito de otimizar o tempo escolar, sabendo que dispunha de poucas aulas para concluir o estudo, optei por analisar as respostas dos alunos, ao final de cada etapa, em minha residência, deixando as discussões, questionamentos e esclarecimentos para a aula seguinte.
(PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 23 de novembro de 2018).

Ao analisar as respostas sobre a dimensão conceitual, senti a necessidade de trazer para o debate a questão sobre todos os contos apresentarem o final feliz.

Assim, na outra aula, expliquei que embora a maioria dos contos apresentassem final feliz, nem todas as historinhas terminavam assim. Esclareci também que nem todos os elementos mágicos e os personagens apareciam na sua totalidade nos contos, visto poderem aparecer parcialmente ou isoladamente. Citei o exemplo da *Bruxa* que aparecia em outros contos, porém não participava do enredo de *Chapeuzinho Vermelho*, que por sua vez apresentava outro personagem antagônico, no caso, o *Lobo*.

Continuei o trabalho, investigando se os alunos conheciam outras histórias com características semelhantes aos *contos de fadas* e pedi que, no caso de resposta afirmativa, citassem o exemplo. Eles indicaram alguns títulos, dentre eles, *A bela e a Fera*, *A Pequena Sereia* e *A Bela Adormecida*.

O próximo passo fazia referência à dimensão histórico-cultural. Nessa parte do trabalho, os alunos tiveram acesso a três textos, já apresentados no início desta subseção, que lhes auxiliaram na assimilação e compreensão do conteúdo e na resolução das atividades sugeridas. O primeiro tratava da origem e finalidades dos *contos de fadas*, o segundo, das diferenças existentes entre os primeiros contos e os *contos de fadas tradicionais*, destacando a presença de temáticas violentas e assustadoras nas primeiras historinhas, e o terceiro ressaltava a importância do trabalho dos Irmãos Grimm para o desenvolvimento dos *contos de fadas*.

No que tange à dimensão histórico-cultural, depois da leitura dos textos recomendados, os alunos chegaram à seguinte conclusão.

Quadro 14 – Respostas dos alunos referentes à dimensão histórico-cultural

Questões	Algumas respostas
Origem dos <i>contos de fadas</i>	Aluno A – “Os <i>contos de fadas</i> surgiram há muitos anos.” Aluno B – Os primeiros <i>contos de fadas</i> foram criados “a muito tempo atrás”
Diferenças entre os primeiros contos e os <i>contos de fadas tradicionais</i>	Aluno A – “Os mais antigos eram mais violentos e mais assustadores e os mais recentes são mais suaves.” Aluno B – “Os primeiros contos são violentos e os atuais são românticos.”
Contribuição dos irmãos Grimm para o desenvolvimento dos <i>contos de fadas</i> .	Aluno A – “Os irmãos Grimm recolheram e organizaram as historinhas para as crianças.” Aluno B – “Eles adaptaram as histórias.”

Fonte: Produção da pesquisadora.

Durante a abordagem da Dimensão Social, foram levantados questionamentos que levaram os alunos a refletirem sobre a função social do gênero em estudo. Nessa perspectiva, foram perguntados por que as historinhas continuam a ser lidas até o presente momento, se os temas permanecem inalterados e se o conto de fadas tradicional transmite alguma ideologia. Para melhor compreensão da última pergunta, foi esclarecido e discutido o significado da palavra ideologia. As crianças afirmaram que as histórias continuam a ser lidas porque são divertidas e agradam as crianças e os adultos. Com relação aos temas, elas disseram que os temas abordados continuam os mesmos.

A questão que tratava da ideologia configurou-se como uma das mais difíceis. Mesmo com as instruções e explicações, alguns alunos apresentaram dificuldade em responder. Os que responderam declararam que as historinhas ensinavam a ser obediente, bondoso e gentil e que não se deve mentir e nem desviar dos caminhos.

A Dimensão Escolar visou investigar o acesso e a importância do trabalho com os *contos de fadas* e demais gêneros discursivos na escola onde os alunos estudavam. Segundo os estudantes, a escola promove regularmente atividades de leitura que contemplam os diferentes gêneros discursivos, inclusive os *contos de fadas*. Acrescentam ainda, que é importante trabalhar com os contos porque eles gostam das histórias e aprendem mais.

No que tange à dimensão religiosa, os discentes concluíram que os *contos de fadas* relacionam-se a crenças religiosas, por disseminar valores, como o respeito, o amor, a solidariedade, a obediência e a fé.

Ao responderem a questão referente à dimensão financeira, afirmaram que os *contos de fadas* geram ganho financeiro para quem participa da produção e divulgação dos produtos. Citaram como exemplo os escritores, os ilustradores, editoras e as indústrias cinematográficas.

Para Gasparin (2009), a problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. É o momento preparatório, em que o educando é desafiado, provocado e instigado a apresentar algumas hipóteses para a solução das questões levantadas. Nesse estágio, a aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente.

Nesse sentido, as questões problematizadoras suscitaram várias discussões relacionadas ao conteúdo. Essas discussões possibilitaram estabelecer

as relações entre o conteúdo e a sua finalidade social. A respeito disso, Gasparin (2009) afirma que cada conteúdo reveste-se de diversas dimensões, uma vez que nasceu de uma realidade que contém todos esses elementos e, agora, ela retorna, de forma mais clara, sistematizada, favorecendo a compreensão e a ação social e escolar do educando.

3.1.2.2 Instrumentalização

A segunda etapa da teorização – a instrumentalização – consiste no momento em que o conteúdo é trabalhado de acordo com as dimensões definidas. A instrumentalização ocorreu entre 30 de novembro a 07 de dezembro de 2018, conforme o seguinte quadro.

Quadro 15 – Instrumentalização

Datas	Carga Horária	Temas Abordados
30/11/2018 a 07/12/2018	05 h/a	Instrumentalização <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de Produção • Conteúdo Temático • Estilo/Construção Composicional

Fonte: Produção da pesquisadora.

Como explicitado no quadro apresentado, a realização das atividades referentes à instrumentalização demandou 05 h/a para sua concretização e contemplou o estudo do contexto de produção, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero *discursivo conto de fadas tradicional*. Como o tempo disponível para a conclusão do estudo estava prestes a chegar ao fim, em decorrência da proximidade do término do ano letivo de 2018, a correção dessas atividades era feita em casa e as respostas eram apresentadas e discutidas em sala, sempre na aula seguinte. Nesse momento, procurava sanar dúvidas apontadas pelos alunos.

A maior dificuldade encontrada durante a aplicação do PTD foi exatamente o pouco tempo disponível para a implementação do estudo, o que fez questão de anotar em meu diário de campo:

Afirmo com toda convicção que uma das maiores dificuldades para a implementação do estudo foi o pouco tempo disponível para a sua

conclusão. Eu gostaria muito de dispor de mais tempo para realizar a pesquisa com mais tranquilidade. Infelizmente, a aproximação do final do ano letivo de 2018 me obriga a concluir o trabalho até meados do mês de dezembro. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 07 de dezembro de 2018).

Apesar do pouco tempo disponível para a conclusão do estudo, procurei abordar as dimensões desta fase da melhor forma possível, sempre fazendo a contextualização do conteúdo, relacionando-o com a vivência do aluno, pois entendo a instrumentalização como uma das etapas fundamentais do Plano de Trabalho Docente.

Na instrumentalização, o professor apresenta aos alunos o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões estabelecidas na fase anterior. Nela, o professor expõe conceitos, dá exemplos, propõe atividades e utiliza instrumentos que conduzem a um outro nível de compreensão a respeito do conteúdo abordado.

Nas palavras de Saviani (2008, p. 57), a etapa da instrumentalização:

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-lo diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar.

No decorrer dessa etapa foi possível aprofundar os conhecimentos por meio do trabalho com atividades de leitura e análise linguística, a partir da leitura e discussão do conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm e proposições de atividades referentes ao contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo. Conforme já explicitado no corpo deste trabalho, o tempo disponível para a implementação e conclusão da pesquisa ainda no ano letivo de 2018 era curto, visto que já o final do ano letivo estava próximo, por isso, procurei a melhor forma de explicar o conteúdo, de modo que os alunos conseguissem compreendê-lo dentro do pouco tempo de que dispúnhamos. Desse modo, como comentado, optei por explicar as dimensões do gênero de uma única vez, por meio de slides. Não obstante, procurei otimizar o tempo explicando o assunto de forma simples, objetiva e

contextualizada, oportunizando a participação ativa dos alunos, sanando as dúvidas que surgiram durante a exposição.

A instrumentalização representa a efetiva ação do docente em sistematizar o conhecimento para auxiliar o discente em sua reflexão e apropriação do conteúdo. Nesse sentido, as atividades referentes a esta etapa oportunizaram aos alunos a construção do seu conhecimento por meio dos signos (linguagem), da mediação do professor e da interação com seus pares.

Nesta fase, o objeto de conhecimento e o aluno estão em maior evidência devido à sistematização proporcionada pelo professor: “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.” (GASPARIN, 2012, p. 51).

De acordo com Vygotsky (1994), a relação entre o homem e mundo não é uma relação direta, mas, sim, mediada. E o professor, tendo como papel principal o de apresentar o mundo aos discentes por meio da prática social, revela-se como mediador:

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. (GASPARIN, 2009, p. 104).

O processo de internalização pode ser evidenciado por meio da transformação, de modificação da compreensão individual; há uma reorganização, em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura. Esse processo é compreendido como uma atividade responsável pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo. Portanto, a internalização consiste na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal.

Nesse sentido, depois de apresentado em slides, o texto *Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos irmãos Grimm, da entrega de uma cópia do mesmo texto a todos os alunos e feitas as primeiras abordagens do texto em análise, foram aplicadas as atividades referentes à instrumentalização. A aplicação desta etapa do PTD teve início a partir do dia 30 de novembro. O primeiro bloco de perguntas desta etapa

contemplava temáticas relacionadas ao contexto de produção. Para facilitar a compreensão, apresento as atividades a que me refiro no quadro abaixo:

Quadro 16 – Questionário referente à instrumentalização: contexto de produção

<p>1) Atividades referentes ao contexto de produção</p> <p>a) Quem é o produtor do texto?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Quem, provavelmente, são os leitores desse texto?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>c) Qual sua finalidade social?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>d) Onde textos como estes podem ser encontrados?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Fonte: Produção da pesquisadora.

Os alunos foram questionados sobre quem seriam os possíveis produtores e leitores dos *contos de fadas*. Além disso, também foram perguntados sobre a finalidade social do *conto de fadas* e onde esse gênero poderia ser encontrado. Eles indicaram como possíveis produtores, os irmãos Grimm e os adultos. E como possíveis leitores as crianças e os adultos. Sobre a finalidade social dos *contos de fadas*, os discentes afirmaram que os contos visam transmitir ensinamentos morais e éticos para as crianças. Para a pergunta relacionada ao local onde os *contos de fada* poderão ser encontrados, eles revelaram que tais gêneros poderiam ser encontrados na escola, nas residências, nas livrarias e nas bibliotecas. A seguir, o quadro de respostas referentes ao contexto de produção.

Quadro 17– Sistematização das resposta dos alunos referentes ao contexto de produção

Questões	Respostas
Possíveis produtores dos contos de fadas	Os irmãos Grimm e os adultos.
Possíveis leitores dos contos de fadas	Crianças e adultos
Finalidade social dos contos de fadas	Os contos visam transmitir ensinamentos morais e éticos para as crianças.
Local onde os contos de fada poderão ser encontrados	Na escola, nas residências, nas livrarias e nas bibliotecas

Fonte: Produção da pesquisadora.

A seguir, foram respondidas questões relacionadas ao conteúdo temático, conforme quadro a seguir:

Quadro 18 – Questionário referente à instrumentalização: conteúdo temático

2) Atividades referentes ao conteúdo temático

a) Qual é o assunto abordado na história?

b) Por que Chapeuzinho, mesmo sabendo dos conselhos da mãe, conversou com um estranho?

c) Toda escolha acarreta consequências. Quais foram as consequências da desobediência de Chapeuzinho?

d) Você já agiu como Chapeuzinho, fazendo escolhas contrárias às orientações de seus pais? Por quê?

e) O que a floresta representava para Chapeuzinho Vermelho?

f) Para você, nos dias atuais, o que a floresta pode representar? E o lenhador?

Fonte: Produção da pesquisadora.

Os alunos foram questionados sobre o assunto abordado no conto *Chapeuzinho Vermelho*, as consequências da desobediência de *Chapeuzinho Vermelho*, a relação entre o conto e o cotidiano dos alunos e os possíveis significados dos vocábulos *floresta* e *lenhador*.

Quadro 19 – Sistematização das respostas dos alunos referentes ao conteúdo temático

Questões	Respostas
Assunto abordado no conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	A desobediência de Chapeuzinho Vermelho. Não abrir a porta para estranhos
Consequências da desobediência de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Causa sérios problemas a Chapeuzinho e a sua Avó, pois o Lobo aproveitou-se da vulnerabilidade da menina desobediente para enganá-la e, em seguida, devorar avó e neta.
Relação entre o conto e o cotidiano dos alunos	Relataram que em algum momento da sua vida, já foram desobedientes, e que isso acarretou alguns problemas para eles, assim como aconteceu a <i>Chapeuzinho Vermelho</i> .
Os possíveis significados dos vocábulos <i>floresta</i> e <i>lenhador</i>	A floresta, na atualidade, representa os perigos das ruas, das drogas, da violência e o lenhador seria o policial ou alguém que costuma ajudar as pessoas. A floresta representa o meio ambiente e o lenhador a pessoa que destrói o meio ambiente.

Fonte: Produção da pesquisadora.

O próximo bloco de questões era relacionado à construção composicional e ao estilo do *conto de fadas Chapeuzinho Vermelho*. Depois da abordagem do tema, realizada por meio de apresentação de slides, foi solicitado, ainda no mesmo dia, que os estudantes formassem duplas com o objetivo de identificar as expressões, objetos, seres encantados, elementos mágicos ou situações mágicas comuns aos *contos de fadas*. Também foi solicitado que identificassem as principais características positivas e negativas da personagem *Chapeuzinho Vermelho*, *do Lobo* e *da Vovozinha*, bem como a mensagem ou lição repassadas por meio do conto. Para a realização dessas atividades foram necessárias 03 h/a. A seguir, apresento as atividades e o quadro de respostas dos alunos referentes à construção composicional e ao estilo do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

Quadro 20 – Questionário referente à construção composicional e ao estilo

3) Atividades referentes à construção composicional e ao estilo (marcas linguístico-enunciativas)

a) O conto *Chapeuzinho Vermelho* é uma narrativa chamada *conto de fadas*. Quase todos os contos de fadas costumam começar com expressões bem típicas e tradicionais. Para confirmar, observe os seguintes trechos a seguir e assinale apenas o trecho que se refere a um *conto de fadas*:

- (A) “Menina igual a Madalena, duvido que exista outra. Teimosa, desobediente, malcriada (...)”
- (B) “Era uma vez, num reino muito distante, um rei (...)”
- (C) “Maria Helena é uma moça muito bonita. Desde criança seu maior sonho é ser artista de novela.”

- A situação inicial de tranquilidade dos contos de fadas, geralmente, é quebrada por algum motivo. Em *Branca de Neve*, por exemplo, quando a rainha morre, uma madrasta malvada entra na história causando conflitos, por ser orgulhosa e arrogante. Em *Chapeuzinho Vermelho*, há um conflito que quebra a situação inicial de tranquilidade? Qual?

b) Nos contos de fadas, é comum a presença de objetos e seres encantados. Em *Chapeuzinho Vermelho*, há algum elemento mágico ou situação mágica e impossível de acontecer em nossa realidade? Qual?

c) Você observou que nos contos de fadas aparecem com bastante frequência as características físicas e psicológicas dos personagens? Então, identifique as principais características da personagem *Chapeuzinho Vermelho*, *do lobo* e *da Vovozinha* presentes no texto, anotando-as no seguinte quadro:

CARACTERÍSTICAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
Chapeuzinho Vermelho 		
Lobo 		
Vovozinha 		

d) Como você já sabe, a maior parte dos contos de fadas apresenta alguma moral, ou seja, uma lição que pode ser seguida pelos leitores. Nessa perspectiva, qual é a mensagem ou lição repassadas por meio do conto *Chapeuzinho Vermelho*?

Quadro 21 – Sistematização das respostas dos alunos referentes à construção composicional e ao estilo do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*

Questões	Respostas
Identificação de expressões, objetos, seres encantados, elementos mágicos ou situações mágicas comuns aos contos de fada.	Indicaram as expressões “Era uma vez, num reino muito distante, um rei (...)” Como situações mágicas apontaram o Lobo falando e agindo como pessoa e o Lenhador abrindo a barriga do Lobo, tirando a <i>Chapeuzinho Vermelho</i> e a sua avó vivas.
Principais características positivas e negativas das personagens	Chapeuzinho doce e meiga como características positivas e desobediente e teimosa como negativas. O Lobo inteligente como positiva e mau como negativa. A Vovozinha gentil e boazinha como positivas e descuidada como negativa.
Mensagem ou lição repassada por meio do texto	Não desobedecer aos pais e não conversar com estranhos.

Fonte: Produção da pesquisadora.

Durante a realização das atividades dessa etapa foi necessário realizar intervenções, no sentido de sanar algumas dificuldades dos alunos em relação à escrita e ao emprego de alguns vocábulos, como, por exemplo, as palavras gentil e mau. Por estarem no 5º ano, é comum algumas crianças ainda cometerem alguns equívocos em relação à escrita de palavras ou emprego de algumas classes de palavras. Desse modo, alguns alunos escreveram “gentiu” como uma das características positivas da Vovozinha e “mal” como uma das características negativa do Lobo. Nesse momento, precisei explicar que, embora a palavra gentil apresente som final de “u”, ela deve ser escrita com “i”, assim como natal, papel, futebol e Brasil. Sobre o emprego da palavra mal, procurei uma forma bem simplificada para ensinar, explicando que existem as duas variantes, mau com “u”, e mal com “i”. A palavra “mau” representa o contrário de bom e “mal” refere-se ao contrário de bem. Por esta razão, o *Lobo* deveria ser considerado “mau” e não “mal”.

Uma outra dificuldade que alguns alunos apresentaram foi relacionada à regência verbal. Do total de 30 (trinta) alunos que responderam aos questionários, 05 (cinco) alunos escreveram que uma das principais mensagens repassadas do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* seria “Não desobedecer os pais.” Depois de analisar as respostas, senti a necessidade de revisar a regência do verbo obedecer, explicando que o verbo obedecer bem como desobedecer exigem a preposição, pois quem obedece ou desobedece refere-se a alguém ou alguma coisa, por isso o correto é escrever “Não desobedecer aos pais”.

Em decorrência do conto *Chapeuzinho Vermelho* apresentar algumas particularidades, como por exemplo, a não contemplação de muitos elementos mágicos comuns à maioria dos contos como a *princesa*, o *rei*, castelos, *fada*, etc. durante a resolução das questões referentes à instrumentalização, percebi que, para melhor compreensão e assimilação do conteúdo, seria necessário, além da abordagem das dimensões relacionadas ao contexto de produção, conteúdo temático, estilo e construção composicional, explorar mais a função social do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, conforme relatei no diário.

A nossa prática pedagógica exige muita reflexão e mesmo tendo elaborado um plano com muito zelo e cuidado, em alguns momentos sentimos a necessidade de revisar ou explorar melhor um conteúdo a fim de proporcionar aos alunos a melhor compreensão e assimilação do tema em voga. Foi o que aconteceu hoje. Senti a necessidade de explorar mais a finalidade social do gênero conto de fadas por achar que apenas as dimensões não seriam suficientes para a sua classificação. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 07 de dezembro de 2018).

As atividades relacionadas à Instrumentalização levaram os alunos a refletirem sobre a influência do gênero discursivo na sociedade. A partir das respostas deles pude perceber que a maioria dos objetivos propostos para as atividades foi atingida. Isso se deve, possivelmente, ao fato de a temática abordada ter despertado o interesse dos alunos desde o início da proposição do trabalho. Outros fatores que poderiam ter contribuído para a assimilação e construção do conhecimento seriam a familiaridade que os alunos já demonstravam com o texto e as várias discussões promovidas em sala. No entanto, só poderia constatar efetivamente o desenvolvimento dos discentes depois de concluída a próxima etapa do trabalho, a *catarse*.

3.1.2.3 *Catarse*

A *catarse*, última fase da teorização, é o momento em que o aluno manifesta um entendimento do conteúdo. Neste estágio, o professor pode solicitar uma síntese, que é a expressão do que o aluno aprendeu sobre os conteúdos estudados. É a tradução do patamar que o aluno chegou, ou seja, a forma como ele

assimilou e relacionou o conteúdo científico com a prática social. Nesse sentido, na catarse, foram promovidos os seguintes questionamentos.

Quadro 22 – Questionário referente à Catarse

- 1) Como surgiram os contos de fadas? Qual a importância de Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm (Irmãos Grimm) e Hans Christian Andersen para o desenvolvimento dos contos de fadas?

- 2) Marque a alternativa que indica a contribuição de Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm (Irmãos Grimm) e Hans Christian Andersen no desenvolvimento dos contos de fadas:

(A) Eles transcreviam as histórias orais transformando-as em histórias escritas, preservando enredo na sua totalidade.

(B) Eles escreviam histórias que destinadas exclusivamente ao público adulto, pois o enredo era sempre carregado de humor.

(C) Eles modificavam as narrativas tornando-os mais suaves, em que os desfechos culminavam em uma “moral da história”.

- 3) O que um texto precisa ter para ser considerado uma narrativa do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*?

- 4) Assinale a alternativa que contenha apenas características do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*:

(A) Elemento mágico, muitos adjetivos e advérbios, predominância de verbos no passado (pretérito perfeito e imperfeito), lição de moral, personagens muito bondosos, personagens muito malvados, situação inicial de tranquilidade, final feliz.

(B) Elemento mágico, tempo e espaço bem definidos, predominância de verbos no presente.

(C) Ausência de lição de moral, poucos adjetivos, tempo e espaço indeterminados.

- 5) Você gostou de aprender mais sobre os contos de fadas? O que você mais gostou em tudo o que vimos?

- 6) Após estudar os contos de fadas, você sente vontade de conhecer e ler outros contos fora do ambiente escolar? Quais contos?

Fonte: Produção da pesquisadora.

É na catarse que o aluno, após ter internalizado os conteúdos, demonstra o que assimilou, traduzindo oralmente ou por escrito “a compreensão que teve de todo

o processo de trabalho. Expressa sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social.” (GASPARIN, 2009, p. 128).

A *Catarse* é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. (GASPARIN, 2009, p. 128).

Essa nova etapa representa o momento em que o aluno apresenta uma nova postura, estabelecendo um elo entre seu cotidiano e o conhecimento científico. É a ocasião em que se efetiva a aprendizagem do educando que produz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas.

Nessa perspectiva, as atividades relacionadas à *catarse* foram aplicadas no dia 10 de dezembro de 2018 e visaram à verificação da apropriação, por parte dos discentes, dos novos conhecimentos sobre o gênero *conto de fadas tradicional*. As questões versaram sobre a origem, o conceito e as principais características dos *contos de fadas*. Além disso, avaliaram a importância dos irmãos Grimm para o desenvolvimento dos contos bem como os fatores determinantes para a apreensão dos conhecimentos e a aceitação do gênero.

Mesmo com uma vasta experiência como docente, e já estando familiarizada com a turma com a qual trabalhava há quase dez meses, confesso que nesta etapa do trabalho fiquei um pouco apreensiva, pois ali estaria o resultado do trabalho realizado pela professora-pesquisadora, que, na ocasião, exercia diferentes papéis sociais, sendo ao mesmo tempo professora, aluna e pesquisadora. Isso pode ser evidenciado no diário de campo.

Hoje foi um dia de muita ansiedade. Foi o dia da aplicação das atividades relacionadas à catarse, em que os alunos demonstrariam se realmente tinham assimilado o conteúdo abordado. O meu coração estava aflito, pois mesmo tendo me dedicado e seguido todos os passos do Plano de Trabalho Docente, procurando propiciar aos alunos a assimilação e a construção do conhecimento, senti-me insegurança por temer que não conseguiriam atingir as metas propostas. Mas para a minha felicidade, pude observar a partir da análise das respostas das atividades, que o resultado foi satisfatório. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 10 de dezembro de 2018).

Como respostas mais citadas para a origem *dos contos de fadas tradicionais*, os alunos disseram que os contos surgiram *há muitos anos atrás*, das histórias contadas pelos mais velhos. Sobre a importância dos autores, eles reconheceram a contribuição de Charles Perrault, Hans Christian e dos irmãos Grimm para o desenvolvimento dos contos.

Na questão que tratou dos elementos necessários para que um texto seja considerado *conto de fadas*, eles mencionaram os elementos mágicos, a *fada*, a *princesa*, o *príncipe*, o castelo e a transmissão de ensinamentos morais, ou seja, a finalidade social. É pertinente destacar que o conto *Chapeuzinho Vermelho* não apresenta todos os elementos mágicos, por esta razão, na instrumentalização houve a necessidade de destacar a sua finalidade social para que os alunos pudessem compreender melhor o assunto. Sobre as características dos contos, a grande maioria dos estudantes assinalou que os contos devem conter além dos elementos mágicos, muitos adjetivos, verbos no tempo passado, lição de moral, personagens protagonistas, personagens antagonistas, conflito e final feliz.

Quando perguntados se gostaram de estudar os contos de fadas e se sentiam vontade de conhecer outros contos, fora do ambiente escolar, 93% dos estudantes, disseram que sim e citaram como possíveis histórias a serem lidas *Cinderela*, *Branca de Neve e João e Maria* e *Chapeuzinho Amarelo*. Isso me chamou a atenção, pois apesar de haver uma certa semelhança com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, no que diz respeito às personagens, a estrutura composicional de *Chapeuzinho Amarelo* difere do *conto de fadas tradicional*, estando, de certa forma, mais relacionado à poesia. Por esta razão, depois de analisar as respostas, precisei reiterar que a classificação de um gênero discursivo exige uma análise criteriosa, que deverá considerar o contexto de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e a finalidade social. Além disso, revisei o emprego de “há” e “a”, explicando que “há” se emprega no tempo passado e “a” no tempo futuro, e que quando nos referimos ao passado não é necessário acrescentar a palavra “atrás”, pois isso gera redundância. O uso do vocábulo “há” é suficiente para demarcar o tempo pretérito. Na sequência, apresento o quadro sobre a análise das questões referentes à catarse.

Quadro 23 – Sistematização das respostas dos alunos referentes à Catarse

Questões	Principais respostas dos alunos
A origem dos contos de fadas tradicionais	Os contos surgiram a <i>muitos anos atrás</i> , das histórias contadas pelos mais velhos.
A importância de Charles Perrault, Hans Christian e dos irmãos Grimm para o desenvolvimento dos contos de fadas	Os alunos reconheceram a relevância do trabalho desses autores para a disseminação dessas historinhas, principalmente dos irmãos Grimm.
Elementos necessários para que um texto seja considerado <i>conto de fadas</i>	Os estudantes mencionaram os elementos mágicos, a fada, a princesa, o príncipe, o castelo e a transmissão de ensinamentos morais, ou seja, a finalidade social.
Características do gênero discursivo <i>conto de fadas tradicional</i>	Apontaram o elemento mágico, muitos adjetivos e advérbios, predominância de verbos no passado (pretérito perfeito e imperfeito), lição de moral, personagens muito bondosos, personagens muito malvados, situação inicial de tranquilidade, final feliz.
Gostaram de estudar os contos de fadas e se sentiam vontade de conhecer outros contos	93% dos alunos disseram que sim e citaram como possíveis histórias a serem lidas <i>Cinderela, Branca de Neve e João e Maria, Pinóquio e Chapeuzinho Amarelo</i> .

Fonte: Produção da pesquisadora.

3.1.2.4 A prática social final

A prática social final, última etapa do Plano de Trabalho Docente, ocorreu entre 12 e 14 de dezembro de 2018. Nesta etapa do trabalho, ocorre uma nova proposta de ação a partir do conteúdo internalizado. A prática social final é o momento em que o aluno demonstra que realmente aprendeu, manifestando mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo. Para Gasparin e Petenucci (2008), esta fase se manifesta “pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido”. Assim, espera-se que o discente demonstre por meio de atitudes positivas, relacionadas no quadro a seguir, que assimilou o conteúdo estudado.

Quadro 24 – Prática Social Final

Intenções do aluno	Propostas de ação do aluno
Tornar-se um leitor de gêneros literários maravilhosos.	Ler <i>contos de fadas tradicionais</i> .
Ter postura crítica diante da vida.	Ler, criticamente, <i>os contos de fadas tradicionais</i> e os textos/filmes que os revisitam.
Ampliar o conhecimento de mundo e linguístico.	Ler textos de gêneros discursivos variados e a partir deste hábito ampliar o seu conhecimento sobre o mundo e sobre a língua.

Fonte: Produção da pesquisadora.

Nesse sentido, não cabe ao professor, mensurar a nova prática social dos alunos. No entanto, depois de ter aplicado o projeto, tendo consciência da sua relevância e da dedicação demonstrada por todos, acredito que o plano de trabalho docente contribuiu para a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos e para a minha formação docente. Representando uma experiência inesquecível para a vida de todas as pessoas envolvidas na realização deste trabalho. O estudo propiciou, além da assimilação do conteúdo abordado, mudanças de atitudes em relação à prática de leitura, não apenas dos *contos de fadas*, mas dos diferentes gêneros discursivos, tanto na escola como em outros ambientes.

Após a execução do Plano de Trabalho Docente, concluída no dia 14 de dezembro de 2018, registrei no meu diário de campo:

Hoje, dia 14 de dezembro de 2018, conclui a última etapa do Plano de Trabalho Docente, a prática social final. Não posso garantir que todos os alunos conseguiram assimilar o conteúdo, na sua totalidade, porém, fica a sensação do dever cumprido, por ter conseguido executar o Plano de trabalho da melhor forma possível, envolvendo todos os alunos, fazendo com que participassem efetivamente das atividades propostas e da construção do saber. Em alguns momentos pude constatar o desenvolvimento de alguns alunos. Desse modo, fica a expectativa de que num futuro bem próximo, possamos colher mais frutos do nosso trabalho, por meio da verificação de atitudes que demonstrem, de fato, que os alunos conseguiram incorporar os saberes construídos com a aplicação do plano de trabalho docente. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 14 de dezembro de 2018).

3.1.2.5 A avaliação da implementação do Plano de Trabalho Docente

O fato de ter qualificado três meses depois dos meus colegas de turma mexeu com o meu emocional. Por vezes, sentia um pouco de inferioridade em relação aos companheiros de jornada. Enquanto eles já estavam em fase de conclusão da pesquisa, eu ainda estava na metade do caminho. Ressalto, entretanto, que esses mesmos colegas e os professores da turma foram fundamentais para a minha permanência no curso. Sempre me deram apoio, incentivando-me a superar os desafios.

Não é minha intenção colocar-me como vítima da sociedade, pelo contrário. Para mim, oriunda da região nordeste do Brasil, estar cursando mestrado em uma instituição renomada, localizada no sul do país, era motivo de orgulho. No entanto, reconhecia minhas fragilidades, principalmente em relação à produção escrita e ao

conhecimento das normas da ABNT. Imagine uma estudante, ainda caloura no mundo da pesquisa, que na graduação teve como Trabalho de Conclusão de Curso um simples Relatório de Experiências, e por esta razão nunca havia produzido sequer uma monografia, agora tendo que redigir uma dissertação de mestrado e um projeto de intervenção concomitantemente. E aliado a isso, tendo que conciliar as funções de mãe, dona de casa e professora com carga horária de 65 h/a semanais. Isso às vezes me deixava esgotada física e mentalmente.

Durante o processo de elaboração, aplicação e avaliação do PTD, a tensão foi minha companheira constante e o tempo, o meu maior inimigo. Cada etapa se constituiu um grande desafio para mim. Em razão da necessidade de elaborar e aplicar o projeto ainda no ano letivo de 2018, insisti em lutar contra as adversidades e, com muito esforço, consegui elaborar e implementar o PTD ainda naquele ano. Como lecionava em três turnos, um na Escola Comunitária Tia Joana, local onde realizava a pesquisa, e os demais em outras instituições, para conseguir dar conta das atribuições de dona de casa e conseguir elaborar e aplicar o PTD dentro do prazo previsto, tive que contar com o apoio da família e comprometer praticamente todos os feriados e finais de semana. Isso me deixou muito exausta. O cansaço mental aliado à ansiedade, em alguns momentos, comprometia o meu desempenho na elaboração, aplicação, reflexão e análise da pesquisa. Tinha dias que não conseguia escrever quase nada. Procurei algumas estratégias que me possibilitassem avaliar quais seriam os horários mais produtivos. Desse modo, fui alternando os horários de reflexão, produção e análise. No início, optei por escrever à noite, a partir das 23h. Porém percebi que este horário não era o mais indicado, já que depois de um dia de trabalho a mente estava cansada e o raciocínio ficava comprometido. Então resolvi mudar o horário passando a produzir a partir das 04h da manhã. Constatei que este era o melhor horário. Depois de uma noite de sono e com a mente descansada conseguia produzir melhor.

Imaginava que depois de elaborado e aplicado o PTD, as dificuldades seriam amenizadas. Foi pura ilusão. A análise e discussão dos dados também demandaram muito tempo e reflexão. Era necessário colocar as respostas de forma bem claras, contextualizadas e fundamentadas. Além disso, a consciência de que o prazo para a defesa da dissertação estava findando deixava-me angustiada. Tinha medo de não conseguir entregar o trabalho final a tempo. Como já havia solicitado a ampliação do prazo, a defesa teria que se realizar até setembro. A não entrega do

trabalho em tempo hábil poderia ter como consequência a perda do meu curso de Mestrado Profissional em Letras, ao qual havia de dedicado praticamente mais de dois anos da minha vida.

Conforme já mencionado, a prática metodológica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa é a pesquisa-ação. Nesse sentido, Thiollent (1997) enfatiza que, nesse tipo de pesquisa, deve-se considerar que a pesquisa não se concretiza em um curto espaço de tempo e que a imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. No caso desta dissertação, sempre imaginei que encontraria dificuldades no decorrer do caminho. Eu tinha consciência de que o processo de apropriação demandaria reflexão, tempo e muito trabalho, mas as dificuldades foram superiores às minhas expectativas. Nesse sentido, posso assegurar que a pesquisa-ação exige uma avaliação constante da prática docente.

Avaliar a própria prática não constitui uma tarefa fácil, visto ser necessário refletir, de maneira criteriosa e responsável, as práticas exitosas, bem como expor as próprias fragilidades e/ou dificuldades. Dessa maneira, eu não poderia deixar de refletir sobre minhas ações como mediadora dos alunos do 5º ano A. Em muitos momentos, no decorrer da pesquisa, é possível identificar meu posicionamento axiológico, minha apreciação valorativa sobre as ações dos discentes e as minhas próprias ações.

A conduta da minha orientadora teve uma relevância muito grande para o desenvolvimento do trabalho. Sempre me tratava com respeito e carinho. Apesar da distância física de aproximadamente 3.000 KM, sempre me deu todo suporte de que precisava. A nossa comunicação era realizada por meio das redes sociais, principalmente por e-mail e WhatsApp. As correções do texto eram sempre bem fundamentadas e polidas; ela preferia sugerir a impor. São atitudes que pretendo levar como exemplo para minha prática docente e para a vida pessoal. Esses sentimentos foram transcritos para o meu diário de campo.

Sempre imaginei que a produção de uma dissertação seria difícil, mas as dificuldades são superiores ao que imaginei. Ainda mais quando além a pesquisa envolve um projeto de intervenção, no caso, o Plano de Trabalho Docente. Nesses últimos dois anos, parte da minha vida está sendo dedicada a concretização deste estudo. Apesar da minha dedicação e do apoio da minha orientadora, sinto muita insegurança. Tenho medo de não conseguir concluir o trabalho dentro do prazo previsto. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 19 de julho de 2019).

Outra questão que também me fazia refletir bastante era a aprendizagem dos meus alunos do 5º ano A e o meu papel enquanto mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Tinha consciência da minha responsabilidade perante aqueles 30 alunos. Entendia que todas as intervenções ocorridas durante a implementação do Plano de Trabalho Docente poderiam ser decisivas para o sucesso ou insucesso daquela turma.

Partindo do princípio vygotskyano referente à qualidade da aprendizagem relacionar-se à qualidade das mediações, isto é, a um *bom ensino*, não pude deixar de me questionar sobre a eficiência de minha mediação para as apropriações desejadas. Em meu diário, registrei algumas reflexões sobre essa questão:

Na fase final da pesquisa, as inquietações e dúvidas tornam-se mais intensas. E por mais que tenhamos nos dedicado, sempre fica aquela sensação de que poderíamos ter nos doado mais, ter feito melhor, ter agido diferente. Se pudéssemos voltar no tempo? Se tivéssemos mais tempo? O tempo não volta. Mas as falhas decorrentes da inexperiência auxiliam no nosso processo de amadurecimento podendo ser sanadas ou minimizadas num próximo projeto. (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário, 26 de julho de 2019).

Conforme postula Vygotsky (1994), a internalização de saberes é um processo que demanda constante mediação e tempo, uma vez que implica a “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1994, p. 74). Reiterando o posicionamento do autor, Gasparin (2009), ao discorrer, especificamente sobre a apropriação da proposta metodológica por ele elaborada, elucida que, por se tratar de uma alternativa nova de ensino e aprendizagem para a maioria dos professores, é necessário um tempo relativamente longo para sua efetivação, isto é, de dois a três anos, pois não basta, aos professores conhecer teoricamente a proposta; é necessário assumir uma nova atitude, uma nova postura prática e poder executá-la em sala de aula.

Com base no exposto, avalio, então, que a questão do *tempo* foi conflitante para mim e para os alunos envolvidos no projeto, gerando alterações emocionais. Segundo Leontiev (2005), as reações emocionais têm sua materialidade nas funções cerebrais, todavia são condicionadas e ordenadas pela experiência individual dos sujeitos. Para Vygotsky (2004), as emoções influenciam diretamente o processo de desenvolvimento cognitivo. Em sua visão,

[...] quando estamos preocupados não conseguimos pensar conseqüentemente, [...] não conseguimos agir de forma conseqüente e sistemática, porque quando estamos muito afetados por algo somos incapazes de nos dar conta de nosso comportamento, controlar nossos atos, em outras palavras, porque *os movimentos aguçados dos processos emocionais originam tais mudanças na consciência que relegam a um segundo plano o desenvolvimento de toda uma série de funções*, que asseguram a vida normal da consciência. (VIGOTSKY, 2009, p. 100-101, grifos meus).

Em concordância com o autor, entendo que a ansiedade tenha interferido no processo de apropriação, internalização/mediação do conteúdo. Contudo, apesar das dificuldades e desafios vivenciados durante a elaboração e implementação do estudo, julgo ter ficado evidenciado, a partir da análise e discussão dos dados e das minhas observações e anotações no diário de campo, que os alunos conseguiram assimilar o assunto abordado. Além disso, é inegável que as vivências e experiências adquiridas a partir da realização desta pesquisa foram fundamentais para a reflexão sobre a minha prática pedagógica e meu amadurecimento pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado, na introdução desse trabalho, em um passado não muito distante, a preocupação com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa voltava-se, principalmente, aos aspectos gramaticais teórico-prescritivos, resultando em um apagamento das possibilidades de integração dos processos de leitura, de escrita e de análise linguística contextualizada a tais práticas sociais.

Como professora da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, deparei-me com vários desafios os quais me fizeram buscar mais conhecimentos, por meio do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Por essa razão, implementei um estudo teórico-prático sobre/com o gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, em contexto de 5º ano, por meio da metodologia pedagógica de Gasparin (2009), visando ao desenvolvimento de alunos críticos e reflexivos, capazes de ler, escrever e se expressar oralmente de forma adequada às situações de uso da linguagem.

Marcuschi (2008, p. 150), em profícua contribuição para a discussão do tema, pontua:

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Nesse sentido, é de fundamental importância que a seleção dos gêneros discursivos, para o trabalho em sala de aula, considere especialmente as suas funcionalidades, tendo em vista ampliar a competência linguística dos educandos. Portanto, cabe à escola, especificamente ao professor, criar condições e utilizar os instrumentos necessários para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, que lhes auxiliem a participarem com êxito de situações de interação real.

Para o desenvolvimento da pesquisa interventiva optei pelo gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, por compreender o gênero como instrumento articulador dos eixos de ensino, abordando-o na turma do 5º ano A.

Na intenção de atender aos objetivos específicos da pesquisa, apresento a seguir, uma relativa conclusibilidade do trabalho desenvolvido:

Em relação ao primeiro objetivo da pesquisa – i) Averiguar a abordagem do gênero conto de fadas tradicional via proposta didática de Gasparin (2009) como uma possibilidade de metodologia a ser empregada no ensino dos gêneros discursivos aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, foi elaborado e abordado o Plano de Trabalho Docente do gênero discursivo *conto de fadas tradicional* para o 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da proposta didática de Gasparin (2009), com vistas a averiguar a eficiência da abordagem do gênero por meio da implementação do PTD.

Com o objetivo de atender ao segundo objetivo específico – ii) Aferir se o gênero em estudo confirma-se como instrumento propulsor e integrador da aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, foi implementada a proposta didática elaborada para a turma de 5º ano, investigando o gênero conto de fadas tradicional como instrumento de aprendizagem.

Para atendimento do terceiro e último objetivo específico – iii) Promover reflexões didático-pedagógicas sobre as ações docente-discentes decorrentes da implementação do PTD, a partir da elaboração de diário reflexivo, analisando dificuldades e avanços na ressignificação dos saberes/ações docentes e discentes, foi elaborado um diário de campo onde foram descritas as principais ações docente-discentes, analisando dificuldades e avanços na ressignificação dos saberes/ações docentes e discentes.

O resultado da análise dos dados revela que o gênero discursivo *conto de fadas tradicional* pode ser mobilizado como eixo articulador das práticas pedagógicas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, no ensino fundamental, constituindo-se um aliado ao ofício docente, à medida que se configurou um instrumento orientador do processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa.

Apesar das dificuldades relacionadas à realização da pesquisa, devido a situações já esclarecidas anteriormente, consegui colher frutos esperados em nossa abordagem teórica e prática. Assim, segundo Gasparin (2003, p. 3):

Os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana,

respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos.

Nesse sentido, consegui veicular nesse estudo a união de uma teoria linguística às práticas docentes da educação básica. Ainda, pude mobilizar o gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, utilizando-o como instrumento de ensino de língua portuguesa, considerando o contexto sócio-histórico-cultural, evidenciado, assim, o caráter interdisciplinar que as aulas de qualquer disciplina podem apresentar.

Ao finalizar essa pesquisa, pude verificar a contribuição significativa da implementação do Plano de Trabalho Docente do gênero discursivo *conto de fadas tradicional* ao ensino da língua materna. O estudo possibilitou aos alunos a oportunidade de desenvolverem capacidades leitoras, de oralidade, de escrita e de análise linguística, por meio do uso efetivo de textos, propiciando a sua inserção em atividades sociais reais. Nesse sentido, a leitura e a escrita não ficaram restritas apenas a práticas escolares, tendo em vista que a prática da leitura possibilitou o uso efetivo dos conhecimentos construídos ao longo do projeto no cotidiano dos alunos, ultrapassando os muros da escola e os propósitos formais do ensino da língua. Esses resultados vão ao encontro das reflexões de Bezerra (2002), que enfatiza que as aulas de português devem ser planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula.

Considero, portanto, que a adoção do gênero como instrumento orientador aliada à metodologia do Plano de Trabalho Docente, se mediada por um bom planejamento didático, que priorize a pesquisa e a participação ativa dos alunos envolvidos em um projeto real de leitura e escrita, pode desencadear o processo individual de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal) dos discentes. Além disso, por meio da mediação, ao mobilizar o gênero como instrumento orientador de suas ações, o professor ressignifica seus conhecimentos, transformando, na pesquisa-ação, sua própria prática docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin, EUA: University of Texas press, 1993. Título original: *Toward a philosophy of the act*. Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 11 - 35, jan./jun. 2012.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. *In*: DIONISIO, A. P. *et al.* **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.
- BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRITTO, L. P. Sociedade e cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

CALADO, E. **O encantamento da bruxa: o mal nos contos de fadas**. João Pessoa: Ideia, 2005.

COLASANTI, Marina. **Entre a Espada e a Rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

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

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, P. C. O. **A produção textual na sala de apoio à aprendizagem da língua portuguesa: uma análise das condições de produção no caderno de orientações pedagógicas**. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

DUARTE, P. C. O. **Era uma vez um estágio em Língua Portuguesa: diálogos sobre a formação docente inicial, o gênero discursivo conto de fadas e suas contrapalavras contemporâneas**. 2015. 504 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. PDE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em 28 jul 2018.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KUPSTAS, M. (org). **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Veredas)

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, A. M. (Apr.). **Contos de Fadas**: de Perrault, Grim, Andersen & outros. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto: 2005.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Educação do Maranhão**. SEDUC, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.gov.br>. Acesso em 19 abr. 2018.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. *In*: CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1996, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: PUC-SP, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. UFPE, 2000. Disponível em: marcosbagnoc.com.br. Acesso em: 10 jul. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **A fala e a escrita**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

MARTINS, R. L. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação). **The Specialist**, v. 25, 2004. Edição especial.

MEDEIROS, J. E. **A constituição do professor pesquisador dentro do Laboratório de Ensino de Matemática**: um olhar sobre nossa própria prática. Rio Tinto-PB. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) - Departamento de Ciências Exatas, Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, PB, 2013.

MENEGASSI, R. J. P. Avaliação de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. P. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 99-118.

MEREGE, A. L. **Os contos de fadas**: origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC: ABRASCO, 1995.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

OLIVEIRA, P. S. T. **A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**. 2010. 62 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2010.

PAZ, N. **Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas**. São Paulo: Cultrix, 1995.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. 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, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVAIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVAIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição Comemorativa)

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem críticodialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 11-22, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14>. Acesso em: 25 maio 2018.

SILVA, S. R. da. **Teoria aplicada sobre gêneros do discurso/textuais**. 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/teoria%20aplicada%20sobre%20g%C3%AAneros%20do%20discurso-textuais%20-%20silvio%20da%20silva.pdf. Acesso em: 13 maio 2018.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa. História, Perspectiva, Ensino**. São Paulo: EDUC-; IP-PUC/SP, 1998.

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

SOUZA, D. S. G.; ARÃO, L. A. A Contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. **Babilônia**, n. 6/7, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2018.

TURCHI, M. Z. O estético e o ético na literatura infantil. *In*: CECCANTINI, J. L. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WARNER, M. **Da fera à Loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino da língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Globo, 2003.

APÊNDICE A – PLANO DE TRABALHO DOCENTE

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

PLANO DE TRABALHO DOCENTE I – *Conto de fadas tradicional Chapeuzinho Vermelho*

INSTITUIÇÃO: Escola Comunitária Tia Joana

CURSO: Ensino Fundamental

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

UNIDADE: Gênero discursivo *conto de fadas tradicional*

ANO: 5º

TURMA: A

HORAS/AULA: 25

PROFESSORA: Maria Evelta Santos de Oliveira

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS CONTEÚDOS

- Esta etapa será trabalhada por meio de questionamentos orais, a fim de preparar e motivar a abordagem do assunto.

1 Anúncio do conteúdo

1.1 Preparando a abordagem do conteúdo

- Num primeiro momento, a professora da turma levantará algumas reflexões:

a) Há várias histórias que conhecemos por meio do que nossos pais, avós ou amigos nos contaram. Essas histórias, normalmente, iniciam-se com um “Era uma vez [...]” e terminam quase sempre com um lindo “[...] felizes para sempre”. Elas fazem parte do mundo da fantasia, trazendo personagens como bruxas, fadas, magos, príncipes, cavalos encantados, duendes, dentre outros elementos mágicos. Vocês lembram os nomes de algumas dessas histórias? Quais?

b) De que forma entraram em contato com essas histórias?

c) Dentre as histórias que você se lembra, qual foi a que você mais gostou? Por quê?

d) E com relação aos personagens? Tem algum, em especial, do qual você se recorda?

- Após esses questionamentos, exibir o *trailer* do filme *Deu a louca na Chapeuzinho I*.

e) Ao assistir ao *trailer* do filme *Deu a louca na Chapeuzinho I*, vocês se lembrarem de alguma história? Qual história? O que fez vocês se lembrarem desta história?

f) Vocês poderiam citar alguns personagens que aparecem no *trailer* do filme e também na historinha que vocês citaram?

g) Dentre os personagens citados têm alguns com os quais você mais se identifica? Por quê?

h) Os personagens e a historinha aos quais o filme se refere são muito conhecidos, não é verdade? Vocês sabem como são chamadas histórias como estas?

- Depois desses questionamentos, relacionar na lousa os conteúdos que serão estudados:

1.2 Conteúdo:

- Gênero discursivo *conto de fadas tradicional*;
- Conto *Chapeuzinho vermelho*, na versão dos irmãos Grimm;
- O contexto de produção;
- O conteúdo temático;
- A construção composicional;

1.3 Objetivos

Geral:

- Conhecer a dimensão histórico-social do gênero *conto de fadas tradicional*, compreendendo-o como patrimônio histórico da humanidade;

Específicos:

- Identificar e compreender o contexto de produção do conto *Chapeuzinho Vermelho*;
- Identificar o conteúdo temático e assuntos predominantes nos contos de fadas tradicionais bem como a finalidade discursiva;
- Reconhecer as características composicionais e estilísticas dos contos, como recursos enunciativos;

2 Vivência cotidiana do conteúdo

- Objetivando diagnosticar, de forma mais dinâmica e descontraída, o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo, a abordagem continuará a ser feita oralmente, por meio de exibição de slides.

2.1 O que os alunos já sabem:

a) Por que as pessoas escrevem *conto de fadas*?

b) Por que alguns contos são chamados contos de fadas?

c) Quais tipos de personagens sempre aparecem nos *contos de fadas*?

d) Você sabe o nome de alguns escritores de *conto de fadas*? Quais?

e) Quem, geralmente, costuma ler contos como o da *Chapeuzinho Vermelho*?

f) Todos os contos de fadas têm um final feliz? Na nossa cultura, você conhece algum que tem um final triste?

- Neste momento, mostrar aos alunos, por meio do projetor multimídia, algumas imagens de elementos presentes em contos de fadas como, por exemplo, castelos, princesas, fadas, varinhas mágicas, etc. Também serão projetadas imagens que não remetem a contos de fadas.

a) Vocês sabem quais dessas imagens fazem referência a contos de fadas? Como vocês identificaram isso?

b) Será que todos os contos de fadas possuem uma fada como personagem?

c) Há quanto tempo vocês acham que tais histórias são contadas?

d) O conto *Chapeuzinho Vermelho* traz algum ensinamento? Qual?

e) Você conhece outras historinhas que também transmitem ensinamentos éticos ou morais? Pode citar?

2.2 O que os alunos gostariam de saber a mais:

a) O que vocês gostariam de saber a mais sobre *contos de fadas tradicionais*?

b) O que vocês gostariam de saber sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho*?

c) Além do *conto Chapeuzinho Vermelho*, existe outro que despertou o seu interesse a ponto de desejar obter mais informações sobre ele? Qual?

PROBLEMATIZAÇÃO

- As atividades desta etapa serão feitas por escrito, contando com o auxílio de dicionários e textos para pesquisa. Aqui, os problemas detectados, na prática social inicial, serão problematizados, dando-se início à teorização do conteúdo espontâneo do aluno.

1 Dimensões do conteúdo:

1.1 Dimensão conceitual:

- a) Agora que estamos estudando o gênero discursivo *contos de fadas* precisamos saber o significado de algumas palavras, concorda? Busque, então, no dicionário, o significado das palavras a seguir: *conto*, *fada* e *tradicional*, para uma conversa sobre a etimologia das palavras em análise.

- b) Depois de realizar a pesquisa, explique, com suas palavras, o que um texto precisa ter para ser considerado um *conto de fadas*.

- c) Tente explicar, agora, por que histórias como as da Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Rapunzel, Branca de Neve, dentre outras, são denominadas *contos de fadas tradicionais*.

- d) Você conhece algumas histórias que apresentam características estruturais ou temáticas semelhantes aos *contos de fadas tradicionais*? Pode citar?

1.2 Dimensão histórico-cultural

- **Para refletir:** Você já imaginou como surgiram os contos de fadas? Vamos descobrir? O que acha de conversarmos um pouquinho sobre essa questão? Concorda? Então leia o texto abaixo e desvende as origens dessas encantadas histórias. Em seguida, anote brevemente suas impressões sobre o assunto, pois logo mais iremos discutir a temática com os colegas.

A origem dos contos de fadas

Aposto que você já deve ter lido e ouvido vários **contos de fadas**, não é mesmo? Os contos de fadas costumam ser nosso primeiro contato com a literatura, e antes mesmo que aprendêssemos a ler, fomos convidados a conhecer o universo lúdico que permeia histórias vindas de outros tempos. Sempre temos um conto de fada na ponta da língua e somos capazes de reproduzi-los sem necessariamente ter um livro em mão, tamanha familiaridade que temos com essas histórias.

Mas você conhece a **origem dos contos de fadas**? Como eles surgiram e por que se disseminaram em toda cultura ocidental? Bem, os **contos de fadas** remontam a tempos antigos, vindos da tradição oral de diferentes culturas pelo mundo. Eram histórias contadas de pai para filho e, dessa maneira, acabaram perpetuando-se no imaginário coletivo. Só começaram a ser registradas em livros após a Idade Média, ou seja, na Idade Moderna. Até então não havia grandes distinções entre adultos e crianças, pois ainda não havia aquilo que conhecemos hoje por *infância*, que é o período relacionado com o desenvolvimento dos pequenos.

No começo, os contos ainda não eram de *fadas*. As histórias originais pouco lembram as histórias que conhecemos hoje e, em sua maioria, apresentavam enredos assustadores que dificilmente fariam sucesso nos tempos atuais. Isso porque hoje respeitamos e conhecemos o significado da palavra *infância* e porque, há algum tempo, alguns escritores, como o francês Charles Perrault, adaptaram alguns contos para que eles pudessem ser mais bem aceitos pela sociedade. Posteriormente, os Irmãos Grimm e o dinamarquês Hans Christian Andersen deram segmento à proposta de Charles Perrault, com narrativas mais suaves, cujos desfechos culminavam em uma “moral da história”. Para citarmos um exemplo de como os contos foram modificados, na história “Cachinhos Dourados”, a menina que invade a casa de três ursinhos e mexe em todas as coisas deles não existia, a personagem, na verdade, era uma raposa, que ao final era jogada pela janela. Outras versões trazem um desfecho trágico, em que os “ursinhos” decidiam devorar o animal intruso.



Na história original, a personagem Cachinhos Dourados não existia, na verdade, quem entrava na casa dos três ursinhos era uma raposa

Os contos atuais demonstram uma preocupação com o impacto que podem produzir nas crianças e na influência que suas histórias podem causar na vida dos pequenos. Por isso, temáticas consideradas violentas e pouco lúdicas foram completamente abolidas, embora ainda sejam perceptíveis resquícios de um universo um pouco assustador nos principais contos de fadas. Hoje os contos de fadas podem nos fazer sonhar, mas lá no início eram histórias dignas de nossos piores pesadelos!

Adaptado de Luana Castro
Graduada em Letras

(Disponível em: www.escolakids.com – Portal educacional da rede Record)

- Agora que você já leu o texto sobre a origem dos contos de fadas, responda às seguintes questões:

a) Como surgiram os contos de fadas?

b) Como os primeiros contos de fadas eram reproduzidos/transmitidos? Por quê?

c) Podemos afirmar que os primeiros contos de fadas foram feitos para crianças? Justifique sua resposta.

d) Em que momento histórico os contos de fadas começaram a ser compilados? O que você sabe sobre esse período?

e) Quais as principais diferenças existentes entre os primeiros contos e os *contos de fadas* que conhecemos atualmente?

- f) Você conhece alguns escritores que fizeram adaptações em alguns contos para que eles pudessem ser mais bem aceitos pela sociedade? Quais escritores? Por que eles precisaram fazer essas adaptações?

- **Refletindo um pouco mais:** Você já ouviu falar em dois escritores chamados *Jacob* e *Wilhelm Grimm*, mais conhecidos como *Irmãos Grimm*? O texto abaixo traz algumas informações sobre eles.

Jacob Grimm (1785-1863)

Wilhelm Grimm (1786-1859)

Com seu irmão Wilhelm, o linguista e escritor Jacob Grimm, fundador da filologia alemã, dedicou-se a recolher contos populares de regiões de língua alemã. Publicada em dois volumes, em 1812 e 1815, a coletânea *Contos da infância e do lar* trazia piadas, lendas, fábulas, anedotas e narrativas tradicionais de toda sorte. Além, é claro, dos contos de fadas que associamos aos irmãos Grimm – como *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel* e *João e Maria*. De início, o projeto dos irmãos era erudito: queriam preservar impressa a cultura oral “pura” do povo alemão, ameaçada pela urbanização e industrialização. Mas, ao longo dos anos e das várias edições que a compilação teve, o público-alvo foi mudando: a edição compacta, publicada em 1825, reunindo apenas cinquenta das histórias, já era voltada para crianças, e tinha cunho educativo. (MACHADO, 2010).

- a) Há palavras desconhecidas neste texto? Pesquise no dicionário o significado das que você não conhece e anote para posterior discussão.

- b) De acordo com o texto, quais são os contos de fadas podemos associar aos irmãos Grimm? Você já leu alguns desses contos?

- c) Com qual objetivo os Irmãos Grimm recolheram contos populares de regiões de língua alemã?

- d) Você concorda que os irmãos Grimm contribuíram para o desenvolvimento dos contos de fadas? De que forma?

1.3 Dimensão social

- a) As histórias das quais estamos falando são muito conhecidas principalmente entre as crianças e adolescentes desde algum tempo, não são? Basta que você pergunte a alguém mais velho como, por exemplo, seu pai, mãe, tios, tias, avós, para ter certeza de que eles conhecem ao menos alguma versão delas. Você sabe dizer por que essas histórias tão antigas continuam sendo lidas até os dias atuais?

- b) Os temas abordados nos contos de fadas permanecem os mesmos em todos os tempos? Por que isso acontece?

- c) Ideologia, em um sentido amplo, significa **aquilo que seria ou é ideal**. Este termo possui diferentes significados podendo representar um conjunto de **ideias, pensamentos, doutrinas** ou **visões de mundo** de um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas. Nesse sentido, é correto que os contos de fadas tradicionais transmitam algumas ideologias? Você poderia citar alguns exemplos?

1.4 Dimensão escolar:

- a) É importante trabalhar com contos de fadas nas escolas? Por quê?

- b) Na sua escola há atividades que promovem a leitura de textos literários como os *contos de fadas tradicionais*?

- c) Os contos de fadas possibilitam apenas uma interpretação? Justifique.

1.5 Dimensão religiosa:

- a) Podemos afirmar que os contos de fadas relacionam-se a crenças religiosas? Quais?

1.6 Dimensão Financeira:

- a) Há algum ganho financeiro com os *contos de fadas tradicionais*?

INSTRUMENTALIZAÇÃO

- Nesta etapa, os conhecimentos serão aprofundados por meio do trabalho com atividades de leitura e análise linguística. Este é o momento de fazer a leitura e discussão do conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm. Na sequência, apresentar as seguintes questões:

1 Atividades referentes ao contexto de produção

- a) Quem é o produtor do texto?

b) Quem, provavelmente, são os leitores desse texto?

c) Qual sua finalidade social?

d) Onde textos como estes podem ser encontrados?

2 Atividades referentes ao conteúdo temático

a) Qual é o assunto abordado na história?

b) Por que Chapeuzinho, mesmo sabendo dos conselhos da mãe, conversou com um estranho?

c) Toda escolha acarreta consequências. Quais foram as consequências da desobediência de Chapeuzinho?

d) Você já agiu como Chapeuzinho, fazendo escolhas contrárias às orientações de seus pais? Por quê?

e) O que a floresta representava para Chapeuzinho Vermelho?

f) Para você, nos dias atuais, o que a floresta pode representar? E o lenhador?

3 Atividades referentes à construção composicional e ao estilo (marcas linguístico-enunciativas)

a) O conto *Chapeuzinho Vermelho* é uma narrativa chamada *conto de fadas*. Quase todos os contos de fadas costumam começar com expressões bem típicas e tradicionais. Para confirmar, observe os seguintes trechos a seguir e assinale apenas o trecho que se refere a um *conto de fadas*:

(A) “Menina igual a Madalena, duvido que exista outra. Teimosa, desobediente, malcriada (...)”

(B) “Era uma vez, num reino muito distante, um rei (...)”

(C) “Maria Helena é uma moça muito bonita. Desde criança seu maior sonho é ser artista de novela.”

- A situação inicial de tranquilidade dos contos de fadas, geralmente, é quebrada por algum motivo. Em *Branca de Neve*, por exemplo, quando a rainha morre, uma madrasta malvada entra na história causando conflitos, por ser orgulhosa e arrogante. Em *Chapeuzinho Vermelho*, há um conflito que quebra a situação inicial de tranquilidade? Qual?

b) Nos contos de fadas é comum a presença de objetos e seres encantados. Em *Chapeuzinho Vermelho*, há algum elemento mágico ou situação mágica e impossível de acontecer em nossa realidade? Qual?

c) Você observou que nos contos de fadas aparecem com bastante frequência as características físicas e psicológicas dos personagens? Então, identifique as principais características da personagem *Chapeuzinho Vermelho*, *do lobo* e *da Vovozinha* presentes no texto, anotando-as no seguinte quadro:

CARACTERÍSTICAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
Chapeuzinho Vermelho 		
Lobo 		
Vovozinha 		

- d) Como você já sabe, a maior parte dos contos de fadas apresenta alguma moral, ou seja, uma lição que pode ser seguida pelos leitores. Nessa perspectiva, qual é a mensagem ou lição repassada por meio do conto Chapeuzinho Vermelho?

CATARSE

- Nesta etapa, realiza-se uma síntese do conteúdo trabalhado. Para isso, os alunos realizarão atividades que buscam verificar se houve apropriação dos novos conhecimentos sobre o gênero *conto de fadas tradicional*.

- 1) Como surgiram os contos de fadas? Qual a importância de Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm (Irmãos Grimm) e Hans Christian Andersen para o desenvolvimento dos contos de fadas?

- 2) Marque a alternativa que indica a contribuição de Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm (Irmãos Grimm) e Hans Christian Andersen no desenvolvimento dos contos de fadas:

(A) Eles transcreviam as histórias orais transformando-as em histórias escritas, preservando enredo na sua totalidade.

(B) Eles escreviam histórias que destinadas exclusivamente ao público adulto, pois o enredo era sempre carregado de humor.

(C) Eles modificavam as narrativas tornando-os mais suaves, em que os desfechos culminavam em uma “moral da história”.

- 3) O que um texto precisa ter para ser considerado uma narrativa do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*?

- 4) Assinale a alternativa que contenha apenas características do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*:

(A) Elemento mágico, muitos adjetivos e advérbios, predominância de verbos no passado (pretérito perfeito e imperfeito), lição de moral, personagens muito bondosos, personagens muito malvados, situação inicial de tranquilidade, final feliz.

(B) Elemento mágico, tempo e espaço bem definidos, predominância de verbos no presente.

(C) Ausência de lição de moral, poucos adjetivos, tempo e espaço indeterminados.

- 5) Você gostou de aprender mais sobre os contos de fadas? O que você mais gostou em tudo o que vimos?

- 6) Após estudar os contos de fadas, você sente vontade de conhecer e ler outros contos fora do ambiente escolar? Quais contos?

PRÁTICA SOCIAL FINAL

- Nesta etapa ocorre uma nova proposta de ação a partir do conteúdo internalizado. Se houve, então, apropriação do conhecimento, o aluno será capaz de elencar suas intenções e transformá-las em ações em suas práticas sociais. Não cabe ao professor, portanto, mensurar a nova prática social dos discentes.

Intenções do aluno	Propostas de ação do aluno
Tornar-se um leitor de gêneros literários maravilhosos.	Ler contos de fadas tradicionais.
Ter postura crítica diante da vida.	Ler, criticamente, os contos de fadas tradicionais e os textos/filmes que os revisitam.
Ampliar o conhecimento de mundo e linguístico.	Ler textos de gêneros discursivos variados e a partir deste hábito ampliar o seu conhecimento sobre o mundo e sobre a língua.

REFERÊNCIAS

MACHADO, A. M. (Apr.). **Contos de Fadas**: de Perrault, Grim, Andersen & outros. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.