

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

**ELAINE ANDRADE DA SILVA**

**OS CONTOS DE FADAS COMO FACILITADORES DO ENSINO DE**  
**LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS.**

**MONOGRAFIA**

**CURITIBA**

**2017**

**ELAINE ANDRADE DA SILVA**

**OS CONTOS DE FADAS COMO FACILITADORES DO ENSINO DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS.**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Helena Urias Cabreira.

**CURITIBA**

**2017**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**OS CONTOS DE FADAS COMO FACILITADORES DO ENSINO DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS MODERNAS.**

por

**ELAINE ANDRADE DA SILVA**

Esta Monografia foi apresentada em 25 de setembro de 2017 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Regina Helena Urias Cabreira  
Prof.(a) Orientador(a)

---

Prof.(a) Maristela Pugsley Werner  
Membro titular

**- O Termo de Aprovação assinado encontra-se no Departamento do Curso -**

A meus pais, pessoas essenciais em  
minha caminhada e que me apoiaram em  
todos os momentos, acreditando sempre  
em minha conquista. Dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Certamente estes poucos parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte desta importante conquista em minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas que podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço a Deus, este ser superior que me deu a vida e que nunca me faltou, guiando sempre o meu caminho.

Agradeço também a minha orientadora Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Regina Helena Urias Cabreira, pelo apoio e pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória.

Gostaria de deixar registrado também o meu reconhecimento à minha família e amigos, pois acredito que sem o apoio e incentivo deles seria muito difícil vencer esse desafio.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa o meu sincero obrigada.

"Se quiser que os seus filhos sejam  
brilhantes, leia contos de fadas para eles.  
Se quiser que sejam ainda mais  
brilhantes, leia ainda mais contos de  
fadas. " (EINSTEIN, Albert)

## RESUMO

SILVA, Elaine Andrade da. **Os contos de fadas como facilitadores do ensino de línguas estrangeiras modernas**. 2017. 46. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

O objetivo do presente trabalho é a análise da questão do uso dos contos de fadas como elemento facilitador do aprendizado de uma língua estrangeira moderna. Primeiramente, contextualiza-se a questão da leitura em sala de aula, buscando demonstrar as diferentes interpretações que podem ser adotadas para este termo. Após esta breve análise sobre a leitura dentro do contexto do ensino, especialmente o ensino de línguas estrangeiras, faz-se uma pesquisa e revisão bibliográfica referente aos contos de fadas e o uso destes nas aulas de línguas estrangeiras, objetivando-se o estudo das teorias e projetos de estudos que tragam à tona esta questão. O presente estudo, portanto, tem como intuito analisar, à luz da bibliografia que o fundamenta, as discussões acadêmicas acerca do uso deste gênero literário como instrumento didático para o aprendizado de um idioma. Pretende-se mostrar, dessa maneira, a complexidade de se adotar a leitura dos contos de fadas como elemento pedagógico, tendo em vista que há grandes divergências e obstáculos para seu uso dentro do âmbito acadêmico. Por fim, ressalte-se que tal estudo não esgota as discussões que podem surgir. Espera-se que ele seja um instrumento para que tais debates possam se tornar cada vez mais aprofundados.

**Palavras-chave:** Leitura. Contos de Fadas. Ensino de Línguas.

## ABSTRACT

SILVA, Elaine Andrade da. **Fairy tales as facilitators for teaching a modern foreign language.** 2017. 46. Monograph (Specialization in Modern Foreign Language Teaching) - Federal Technological University of Paraná - Paraná. Curitiba, 2017.

The purpose of this study is to evaluate the use of fairy tales as a facilitating element for learning a modern foreign language. Firstly, the subject of reading will be contextualized in the classroom, in order to demonstrate the different interpretations that may arise regarding it. Following this brief analysis of reading in the context of teaching and learning, in particular language teaching, a literature review regarding fairy tales and their use in language classes was carried out for the purpose of studying theories and research projects that bring up this issue. Therefore, the present study aims to analyze, in light of the theoretical foundation presented here, the academic discussions concerning the use of this literary genre as a language teaching resource. In this way, the intention of this investigation is to show the complexity of integrating fairy tales as a teaching strategy, keeping in mind that there are significant discrepancies and obstacles for its use within the academic environment. Finally, it is also important to point out that this study does not account for all potential discussions that may arise. Rather, this study will hopefully become a tool that will stimulate further discussion on this topic.

**Keywords:** Reading. Fairy Tales. Language Teaching.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 A LEITURA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS .....</b>	<b>14</b>
2.1 A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM SALA DE AULA .....	18
<b>3 OS CONTOS DE FADAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....</b>	<b>27</b>
3.1 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA O USO DOS CONTOS DE FADA EM SALA DE AULA.....	29
3.2 OS BENEFÍCIOS DO USO DOS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	34
<b>4 CONCLUSÃO .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é algo inerente ao ser humano e está intimamente relacionada à linguagem, haja vista que é uma das formas de manifestação desta, pela qual os indivíduos interagem entre si, expressando suas opiniões e pensamentos.

Verifica-se através de muitas pesquisas<sup>1</sup> a importância e os benefícios deste ato tão significativo. Em uma investigação mais profunda realizada por Michèle Petit, conforme veiculado no blog “toda criança pode aprender” na seção “com a palavra” em 6/10/2014, a pesquisadora aponta que:

A leitura não é apenas o decifrar das letras, mas uma vivência emocional, corporal e intelectual. E para que possa ser experimentada desta maneira, ela precisa vir acompanhada de contato humano, hospitalidade e acolhimento. Introduzir uma criança ao universo da leitura significa apresentar recursos da cultura. É mostrar algo que foi criado coletivamente, transmitido ao longo do tempo, do espaço e que é capaz de ajudar a criança a organizar seu mundo interno. (PETIT, 2014).

Diante do exposto, nota-se, em uma primeira análise, que a leitura deve ser estimulada desde cedo e deveria ser prática constante na rotina de todas as pessoas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais bem como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, como será visto mais adiante, também reforçam a relevância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido com relação ao incentivo à leitura no Brasil. Primeiramente, os números relacionados aos hábitos de leitura<sup>2</sup> do brasileiro são alarmantes e devem ser motivo de preocupação para os educadores. Além disso, muitos professores problematizam a questão da leitura em

---

<sup>1</sup> De acordo com o veiculado por reportagem da rádio CBN online em 25/07/16, são muitos os benefícios da leitura. Alguns deles: estimula o cérebro, expande o vocabulário, melhora a memória, aumenta a cultura e os conhecimentos a respeito do mundo, apura a capacidade de reflexão e desenvolve a criatividade. Além disso, uma pesquisa norte-americana de 2009 mostra que ler durante apenas 6 minutos pode reduzir o nível de stress em até 60%, porque a atividade diminui a tensão dos músculos e o ritmo cardíaco e pode ser uma prevenção também muito importante para doenças como o Alzheimer

<sup>2</sup> Segundo reportagem da rádio CBN online, o último levantamento ‘retratos da leitura no Brasil’ mostra que o brasileiro não chega a ler nem 5 livros por ano.

sala, observando que muitos alunos concluem o ensino fundamental apresentando problemas de compreensão e interpretação de texto<sup>3</sup>.

Muitos são os fatores que podem influenciar esses baixos índices obtidos pelos estudantes brasileiros como: o advento da tecnologia, a qual tornou a leitura (fora do ambiente virtual) de textos escritos obsoleta, a falta de incentivo à leitura em casa ou na escola, desmotivação dos alunos, altos preços dos livros, falta de uma boa estrutura de bibliotecas, práticas pedagógicas ineficientes com relação à leitura, entre outros.

Em um mundo onde a palavra escrita perdeu sua importância para os textos multimídias e a prática extensiva de leitura se tornou quase obsoleta se comparada com o entretenimento virtual, parece que a literatura não pode contar com muitos apoiadores. Além disso, na maioria do tempo os professores que pretendem adotar o texto literário na sala de aula de inglês como língua estrangeira podem achar difícil de trabalhá-los, pois os estudantes não têm afeição pela literatura e os materiais de apoio para os professores são escassos. (SILVA, 2013, p.2, tradução nossa)

Nota-se, portanto, que a discussão sobre a questão da leitura como prática pedagógica é de grande relevância, pois guarda uma intrínseca relação com o aprendizado e formação dos indivíduos. E, mesmo que alguns dos fatores acima citados ultrapassem os limites da sala de aula, os professores devem estar dispostos a fazer o que estiver ao alcance para auxiliar na melhoria deste cenário, tendo em vista que exercem o importante papel de educadores e formadores.

Levando-se em conta este cenário, o presente estudo buscou focar em um gênero literário específico com o intuito de analisar uma possível fonte de leitura motivadora, acessível e interessante para os alunos. O gênero escolhido para tal análise foram os contos de fadas, pelos motivos apresentados a seguir.

---

<sup>3</sup> Conforme reportado pela revista Veja (edição de 11/12/2014), dados da Prova Brasil de 2013 revelam que 40% dos estudantes brasileiros não conseguem sequer identificar o assunto principal de um texto após sua leitura. Na disciplina de língua portuguesa, por exemplo, apenas 0,03% dos alunos do 5º ano atingiram o nível máximo na prova de leitura, ou seja, são alunos capazes de entender a função dos sinais de pontuação no texto. A grande maioria – 60% – não consegue sequer identificar o narrador do texto. Mozart Neves Ramos, diretor do Instituto Ayrton Senna, ressalta ainda que se o aluno apresenta dificuldades de interpretação de um texto simples, provavelmente não saberá resolver um problema de física ou compreender uma questão de filosofia quando estiver no ensino médio, perpetuando um ciclo de baixa aprendizagem. Cumpre observar que a prova Brasil é um exame do governo federal aplicado a cada dois anos para alunos do 5º ao 9º do ensino fundamental em escolas públicas e privadas para medir o nível de conhecimentos em português e matemática dos alunos brasileiros.

Os contos de fadas fazem parte do imaginário coletivo há séculos e estão inseridos na tradição de muitos povos e culturas. Tais histórias abordam questões que causam conflitos e estão presentes no universo infantil, trazendo assim discussões acerca de temáticas universais. Além disso, observa-se também que, como parte da cultura de entretenimento, a leitura dos contos de fadas funciona de modo eficiente. O fascínio exercido pelos contos de fadas vai além da infância, haja vista o grande número de *live-actions* - adaptações para o cinema de animações com atores reais - dos contos de fadas dos estúdios Disney<sup>4</sup>.

Diante do exposto, os contos de fadas poderiam contribuir significativamente para o aprendizado de uma língua estrangeira. Afinal, esse é um gênero com o qual a maioria dos alunos já teve contato quando criança, e tal fator pode servir como ponto de partida para a prática pedagógica. Desta forma, os professores poderiam utilizar tal familiaridade a fim de tornar a leitura em sala de aula um ato mais prazeroso e motivador.

Dito isto, este trabalho buscará contextualizar as discussões acerca da leitura em sala de aula e a utilização dos contos de fadas como fonte para o ensino de línguas estrangeiras, pesquisando-se assim mais profundamente a importância da leitura como instrumento de aprendizado de uma língua estrangeira e investigando-se como os contos de fada podem ser veículos facilitadores deste aprendizado.

A pesquisa será realizada a partir dos textos bases, os quais trazem à tona argumentos pertinentes com relação às diferentes perspectivas e abordagem com relação à leitura, bem como argumentos que corroboram a importância da inserção da prática da leitura e dos contos de fadas como instrumentais didáticos para o ensino de idiomas. O presente estudo, portanto, irá analisar a questão da leitura de textos literários e dos contos de fadas no ensino, especialmente o ensino de línguas, a partir do estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes

---

<sup>4</sup> Filmes como *Malévola* (2014), *Cinderela* (2015) e *a Bela e a Fera* (2017) foram adaptados para as telas de cinema, levando milhares de espectadores a assistirem as mencionadas adaptações das famosas animações dos estúdios Disney. Este último filme, segundo veiculado por revistas de grande circulação como a *Veja* (edição online de 10/04/2017), arrecadou por volta de 1 bilhão de dólares em bilheteria, estando menos de um mês em cartaz. Devido ao grande sucesso dos filmes anteriores, os estúdios Disney agora estão apostando em novas adaptações *live-action*, pretendendo futuramente re-filmar clássicos como *Mulan*, *Dumbo*, *Rei Leão*, *a Pequena Sereia*, entre outros títulos.

Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs), bem como a partir das discussões de teóricos como Alan Maley Catherine Wallace, Bruno Bettelheim, Ernani Terra, Irma Ghosn, Maria Alice Faria, Nelly Novaes Coelho, Peter Hunt, entre outros.

No primeiro capítulo faremos uma breve reflexão acerca das diferentes concepções com relação à leitura, buscando também ambientar tal questão dentro da área educacional, analisando-se teorias acerca da importância da prática da leitura no âmbito escolar.

No segundo capítulo, por sua vez, estuda-se os contos de fadas, buscando-se contextualizá-los historicamente, atentando-se também para questões que permeiam o desmerecimento destes como fontes autênticas de conhecimento. Investiga-se, deste modo, as razões pelas quais os contos de fadas não são popularmente utilizados como ferramenta pedagógica nas aulas de línguas estrangeiras.

Feito este breve panorama sobre a origem dos contos de fada e sobre as dificuldades encontradas para a aceitação desse gênero literário como fonte de conhecimento formal e acadêmico, bem como para sua valorização como recurso pedagógico, passa-se a apresentar os motivos pelos quais os professores deveriam utilizá-los como ferramenta de ensino, especialmente no que diz respeito às aulas de línguas estrangeiras. Far-se-á, portanto, uma revisão bibliográfica a fim de se discutir os benefícios e vantagens de sua utilização pelo professor em sala de aula

Ao se estudar a questão da leitura, em uma primeira análise, percebe-se que esta se apresenta de maneira polissêmica<sup>5</sup>, ou seja, admitindo diferentes perspectivas e interpretações. Por um lado, há quem entenda a leitura como um ato de decodificação de palavras, exercendo o leitor um papel apenas passivo. Por outro lado, há o entendimento de que a leitura seria um processo de interação, sendo o

---

<sup>5</sup> Tendo em vista o conceito de linguagem para Bahktin, o qual enfatizava a linguagem como um processo social, a enunciação se dá de modo contínuo, sendo que o sentido do enunciado é construído a partir da interação entre os interlocutores. Ou seja, as relações dialógicas entre os sujeitos formam a base para que o enunciado ganhe significado, havendo assim uma rede de enunciados interligados entre si (BERNARDES, 2003, p. 79-81). Neste sentido, pode-se dizer então que o conceito de polissemia, como algo que indica certa indeterminação e pluralidade de significados, está intimamente relacionado com o conceito de dialogismo em Bahktin, o qual implica que o uso da linguagem envolve inevitavelmente uma pluralidade de vozes sociais. (MIKULA, 2008, p. 153)

leitor parte ativa na construção de sentidos neste contexto. Deste modo, verifica-se que tais divergências nas concepções acerca da leitura influenciam sobremaneira na prática didática e na maneira de se abordar o texto em sala de aula.

Nota-se, também, que ainda há controvérsia acerca do uso da própria literatura em sala de aula, como será debatido adiante. Por um lado, ainda existe certa resistência por parte de alguns educadores a utilizarem a literatura como um recurso didático. Por outro lado, percebe-se também que alguns modos de se abordar a leitura em sala se mostram ineficazes, levando os alunos a se sentirem desmotivados e desinteressados.

Além desta resistência ao uso de textos literários em sala de aula, outra hipótese que se pode levantar é que a utilização dos contos de fadas é um tema ainda mais delicado. Como será debatido ao longo do presente trabalho, grande parte de sua não utilização em sala de aula se deve ao desprestígio que estes possuem perante o mundo acadêmico e como fonte de conhecimento. Tal gênero literário é considerado por muitos como inferior, sendo que a própria denominação de literatura infantil leva à caracterização de algo mais próximo de um público inexperiente e pouco letrado.

Desta forma, ao final do estudo, busca-se analisar se as hipóteses acima traçadas são válidas e se há, efetivamente, um movimento de valorização

Com o decurso do trabalho, pretende-se mostrar a relevância da leitura no contexto educacional. Afinal, falar em leitura é falar sobre linguagem e comunicação, algo inerente à natureza humana, além de haver vários fatores indicando que tal prática é extremamente benéfica para a formação do indivíduo. Pretende-se também que se percebam os posicionamentos favoráveis à utilização dos contos de fadas como instrumentos auxiliares da leitura em sala de aula, apesar destes ainda serem temas controversos. Por este motivo, tal estudo não esgota sobremaneira os diversos aspectos que permeiam as questões aqui abordadas.

## 2 A LEITURA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS.

Primeiramente, faz-se importante trazer à tona alguns questionamentos acerca da importância da leitura<sup>6</sup> no aprendizado de uma língua estrangeira moderna. Afinal, o recurso da leitura, muitas vezes inexplorado ou esquecido dentro da prática de sala de aula, é um precioso instrumento no processo de aprendizado de um novo idioma.

Antes de se adentrar na questão da leitura de textos literários<sup>7</sup> em sala de aula de língua estrangeira, cabem aqui algumas considerações sobre o conceito de leitura e sua relação com o texto em si.

Ernani Terra (2014, p. 51-54) comenta que reflexões sobre o processo de leitura remontam ao tempo de Platão e Aristóteles. Platão acreditava que o texto escrito afastava as pessoas da verdadeira sabedoria, uma vez que o conhecimento era transmitido por sinais externos a ela (signos). Por sua vez, Aristóteles trouxe à tona um estudo mais aprofundado sobre a linguagem do texto literário. O autor relata também que a leitura, na Europa do século XIX e no período pós-industrialização, era considerada apenas um ócio das camadas mais privilegiadas ou uma forma de ascensão social. Observa-se, portanto, que desde as primeiras reflexões sobre a leitura, sua concepção e valorização foram se alterando significativamente ao longo do tempo.

O autor continua sua argumentação salientando ainda que o conceito de leitura é polissêmico, ou seja, admite vários significados. Levando-se em conta a origem etimológica da palavra, que advém do latim *legere*, cujo significado é colher,

---

<sup>6</sup> Leitura: *sf* 1 Ato de ler. 2 Conjunto do que se leu. 3 O que se tem por hábito de ler. (ROCHA. In: Minidicionário Ruth Rocha. São Paulo: Scipione, 1995, p.371. Verbete); Leitura: *s.f* 1.atto ou efeito de ler. 2. Arte ou hábito de ler. 3. Aquilo que se lê. 4. O que se lê, considerado em conjunto. 5. Arte de decifrar e fixar um texto de autor, segundo determinado critério. (FERREIRA. In: Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira e Folha de São Paulo, 1995, p.390. Verbete)

<sup>7</sup> Ernani Terra (2014, p. 15 e p.26) afirma que o conceito do que é literário não é claro. Tal conceito, segundo Terra, pode variar de acordo com vários fatores, pois não é absoluto. Para se classificar um texto como literário é preciso considerar não apenas aspectos imanentes ao texto, mas também fatores institucionais, pois “se considera literário aquilo que é legitimado e proclamado como tal pela crítica, pela universidade, pelos intelectuais, pela escola”. (TERRA, 2014, p.26). Maria Alice Faria, por sua vez, também ressalta que não há uma resposta única e definitiva para essa questão, pois “não temos critérios para distinguir uma estrutura verbal literária de uma que não o é” (FRYE *in* FARIA, 2014, p; 12).

recolher, depara-se com uma perspectiva de leitura como apenas a decodificação de sinais gráficos. O leitor, nessa concepção, apenas colhe o sentido do texto, que já está pronto. Contudo, haveria ainda outro modo de se entender este termo.

A palavra leitura também é usada para se referir aos diversos modos de aproximação de um texto ou de um autor [...] Em sentido amplo, pode-se referir também à maneira de interpretar um acontecimento, uma situação [...] parto do pressuposto de que a leitura é uma atividade de construção de sentido. (TERRA, 2014, p.52).

Neste ponto de vista, portanto, o leitor tem o poder de, durante o processo de leitura, ao acessar inferências e conhecimentos necessários, dar sentido ao texto em um processo colaborativo. Indo ao encontro a esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa indicam que:

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

Nota-se, neste sentido, que os referidos Parâmetros Curriculares adotam uma visão onde o leitor é um participante ativo no processo de leitura. Desta forma, os professores devem levar à sala de aula atividades que englobem não somente a decodificação pura e simples das palavras presentes nos textos, mas que oportunizem aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados que podem ser extraídos e criados a partir das diferentes interpretações que podem surgir durante esse processo de leitura.

Outra teórica que argumenta sobre as diferentes perspectivas de abordagem ao termo leitura é Catherine Wallace (2001, p.21-27). A autora diz que, dependendo das diferentes áreas de estudo, pode-se compreender a leitura como prática, como produto ou como processo.

A leitura como prática, de acordo com Wallace (2001), seria interesse de antropologistas e psicólogos sociais, os quais estariam preocupados com os usos que se faz da leitura no cotidiano. Ou seja, a leitura como prática focaria nos usos da leitura, sendo esta então parte integrante do comportamento da linguagem que estaria além do aprendizado de habilidades ou estratégias específicas.



Quando se fala em leitura como produto, por sua vez, o foco se voltaria para o texto em si, priorizando-se a forma, as partes constituintes e o significado dos textos escritos. Ou seja, o que está em jogo é a habilidade de se decodificar as palavras e as habilidades específicas consideradas necessárias para uma leitura fluente e independente. Usualmente o termo “*bottom-up*” é utilizado para se referir a abordagens que enfatizam características baseadas no texto ao nível da palavra ou da sentença. Outro modo de se abordar a leitura focada no texto é se destacar elementos dos gêneros textuais, ressaltando assim o valor dos traços distintivos de uma gama de textos característicos de um determinado cenário social, especialmente o escolar.

Já no que diz respeito à leitura como processo, continua Wallace (2001), tal perspectiva dá grande atenção ao papel do leitor no permanente processo da linguagem escrita e às estratégias e recursos usados pelos leitores na leitura e construção de sentidos ao texto. Neste contexto, portanto, o ponto de partida é o leitor, enfatizando-se o conhecimento prévio e os valores que este traz à leitura ao relacionar os novos conhecimentos aos que já fazem parte de seu esquema mental. Utiliza-se, por esse motivo, o termo “*top-down*” para se referir a esse tipo de abordagem à leitura.

Com relação ao leitor, Wallace (2001, p.22) argumenta que o papel que este exerce frente ao texto vem se alterando ao longo do tempo. Nas considerações iniciais, o leitor era visto como um ser passivo e submisso ao texto. Contudo, entre os anos de 1980 e 1990, houve uma alteração no papel do leitor, sendo este agora um ente ativo que extrai os significados dos textos. Mais recentemente, porém, os leitores não são vistos apenas como ativos, mas como negociadores de sentidos, sendo que tal sentido é parcial dentro do texto e as intenções do autor não podem sobrepujar as interpretações do leitor. A leitura então passa a ser vista como um processo de interação.

Há que se notar, segundo a autora, que são as diferentes visões sobre a leitura em si que corroboram as três orientações abordadas acima.

A leitura, para alguns, significa ler palavras e o sucesso é julgado pelo número de palavras que podem ser lidas fora de contexto; para outros, a leitura bem-sucedida é julgada desde os níveis mais básicos, até por leitores iniciantes, em termos da habilidade de dar sentido a um texto contínuo, além do nível da palavra. (WALLACE, 2001, p.23, tradução nossa)

Fazendo-se aqui um paralelo entre as palavras de Wallace e o disposto nos Parâmetros Curriculares, observa-se que estes adotam uma perspectiva de leitura como processo, tendo em vista que o leitor seria o ponto de partida do processo de leitura e negociaria os sentidos dos textos a partir de suas experiências e conhecimentos prévios. A compreensão do texto, nesta perspectiva, não estaria apenas relacionada aos elementos textuais e de gênero, tendo em vista que aspectos referentes ao leitor também fazem parte desse processo.

Importante aqui também ressaltar a teórica Maria Helen, a qual, segundo Maria Alice Faria (2014, p. 14-15), concebe que há três níveis de leitura: o sensorial, o emocional e o racional. O nível sensorial estaria relacionado a aspectos externos à leitura como o prazer de manusear o livro, o tato, entre outros. Já o nível emocional estaria ligado ao plano intelectual da leitura. O nível racional, por sua vez, se relacionaria com os aspectos formais do texto.

Faria (2014, p.15-17), também traz a concepção de Baudelot, Cartier e Detrez, que publicaram, em 1999 na França, uma pesquisa sobre leitura. Estes teóricos, através dessa pesquisa, observaram dois tipos de leitura: a leitura comum e a leitura erudita. A leitura erudita seria aquela já consagrada pela tradição e pela escola tradicional. A leitura comum, ao seu turno, teria relação com o papel afetivo que a leitura pode exercer. Ou seja, o leitor se identifica e se envolve com algum aspecto da história, havendo assim espaço para que sua personalidade se afirme pelo texto, para que possa formular julgamentos éticos e morais. Neste contexto, apesar de ser considerada uma modalidade de leitura ilegítima e superficial, tem um importante papel como formador moral e ético dos leitores.

Após este breve panorama sobre as concepções acerca do termo leitura, passa-se agora a se debruçar sobre a questão da leitura como prática de ensino. Para isso, a pesquisa se fundamentará em teóricos como Alan Maley (2001); Mohammad Khatib e Amir Rahimi (2011, 2012); Ernani Terra (2014); Irma Ghosn (2013); Maria Alice Faria (2014); Daniela Salazar (2015); além do estabelecido nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para Línguas Estrangeiras Modernas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e de Língua Portuguesa; entre outros, a fim de trazer entendimentos que vão de encontro à utilização da leitura como prática docente.

## 2.1 A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM SALA DE AULA

De acordo com Alan Maley (2001, p.180), a literatura no ensino de idiomas tem uma longa tradição. Durante o período humanista clássico, no qual a compreensão da alta cultura e pensamento era expressa através da literatura, esta era uma parte essencial no ensino de um idioma estrangeiro. De fato, a literatura era fundamental para o ensino das línguas europeias clássicas, como o grego e o latim, pois era o que havia remanescido destas línguas.

Esse papel central da literatura foi transmitido para o ensino do inglês como língua estrangeira no início do século XX. Todavia, com o aumento da demanda do ensino de inglês, passando de uma produção em pequena escala de uma elite erudita para uma produção em massa, a literatura foi se tornando cada vez mais irrelevante neste contexto. Isso gerou, segundo Maley, um debate improdutivo entre os 'antepassados', apoiadores da literatura, e os 'modernos', devotos das estruturas linguísticas. Em certa medida, essa divisão continua até os dias de hoje, especialmente dentro do ambiente escolar e universitário. Apesar de ainda não ser um tema pacífico Alan Maley (2001), o autor aponta para uma reabilitação gradual da literatura e o seu valor dentro do ensino de línguas.

Mohammad Khatib e Amir Rahimi (2012, p. 32) fazem análise semelhante sobre o percurso da utilização da literatura no ensino de línguas. Segundo os mencionados autores, tal uso remonta ao século XIX, no qual a técnica mais popular no ensino de idioma era a tradução de textos literários na língua materna. Os trabalhos literários, nesta época, eram vistos como fonte adicional para a prática gramatical, o aprendizado do vocabulário e a tradução.

Porém, com o advento das abordagens estruturais para o ensino de idiomas e a popularização do método áudio-lingual, a literatura passou a ser descartada pelos programas de ensino e a ser deixada de lado pelos professores. Khatib e Rahimi (2012) citam Alan Maley para argumentarem que tal visão negativa se deu devido à falta de pesquisa empírica que corroborasse o papel facilitador da literatura. Todavia, assim como fora observado por Maley, os autores citados também indicam uma renovação, a partir de meados dos anos 80, do interesse acerca da literatura como um recurso educacional, o que ocorre até hoje.

Khatib e Rahimi assinalam ainda que o tema ainda é controverso, pois alguns professores ainda percebem a utilização dessa ferramenta de modo

diferente. Alguns educadores acreditam que a literatura seja apenas uma forma de arte além da proficiência dos alunos e a ignoram em suas práticas pedagógicas. Outros, porém, a utilizam como atividade “tapa-buraco” e não como parte integral de suas práticas. Há também aqueles educadores que creem na literatura como modo de expandir o conhecimento linguístico dos aprendizes.

Analisando-se o contexto educacional brasileiro atual, levando-se em conta o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para Línguas Estrangeiras Modernas, pode-se notar que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula de língua estrangeira é de suma importância e deve ser incorporado nas práticas pedagógicas, pois deve ser compreendido como uma ferramenta auxiliadora no processo de aprendizado e no desenvolvimento dos alunos.

O citado documento, quando faz menção a práticas discursivas, evoca as palavras do filósofo e pensador Mikhail Bakhtin (1998) para esclarecer que “o ensino de língua estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas” (PARANÁ, 2008, p. 57), tendo em vista que tais Diretrizes se baseiam em um conceito sócio-discursivo e interacionista de língua. Deste modo, segundo as Diretrizes Curriculares:

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor (PARANÁ, 2008, p. 58)

Seguindo este mesmo fundamento teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio postulam que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 8).

A interação da criança com as diferentes linguagens, presentes no seu cotidiano, possibilitará o entendimento da multiplicidade e complexidade dos usos, valores e funções com que a linguagem se configura nas diversas situações de interação verbal. (CONDE, 1996, p. 41).

Desta forma, os gêneros textuais são instrumentos que possibilitam aos alunos entrarem em contato com os diferentes usos da linguagem, devendo tais

gêneros serem explorados de modo mais abrangente. Ou seja, o estudo dos gêneros textuais por si só não seria tão eficiente, devendo o professor utilizá-lo de modo que os alunos percebam a grande complexidade linguística e de sentidos presentes nos textos. Tendo em vista que, neste contexto, a língua é compreendida dentro de um processo de interação entre os seres humanos, o professor deve apresentar aos alunos o maior número possível de situações e textos que expressem a grande diversidade e heterogeneidade presentes na comunicação humana. Desta forma, os alunos estariam cada vez mais preparados para compreender e fazer uso da linguagem em suas diferentes formas.

Neste mesmo sentido, Ernani Terra (2014, p.7-11) ressalta a leitura como prática social. Ou seja, indo ao encontro ao que indicam as Diretrizes Curriculares e os PCNs, o autor destaca o processo de interação entre autor e leitor, o qual se dá através do texto. A cada leitura, o leitor mobiliza diferentes estratégias para construir e dar significado aos textos. Por esta razão, seria dever da escola trabalhar com diversos tipos de gêneros textuais, tendo em vista que o aluno terá contato com essa diversidade textual também fora dos limites escolares.

Peggy Heeks, de acordo com Peter Hunt (2010), resumiu a relevância da educação literária dos alunos ao dizer que “a literatura traz a criança para um encontro com a língua em suas formas mais complexas e variadas” (HEEKS *apud* HUNT, 2010, p. 47).

Amos Paran, citado por Victor Silva, diz que “a questão é que os textos literários são apropriados (para o ensino/aprendizado do inglês como língua estrangeira), pois a linguagem é aprendida pelos seres humanos, e o interesse e amor pela literatura por suas várias qualidades é uma característica humana” (PARAN *apud* SILVA, 2013, p.2).

Outros autores que apontam para o mesmo sentido são Mohammad Khatib, Saeed Rezaei e Ali Derakhshan (2011, p. 201-207), ao destacarem os benefícios da leitura de textos literários para o ensino e aprendizado de um idioma. Khatib, Rezaei e Derakhshan comentam que os textos literários servem como fontes de conhecimento autêntico e como modo de motivar os alunos no aprendizado. O texto literário também promove um maior pensamento crítico, uma maior consciência cultural por lidar com conceitos de ordem universal, pode servir tanto para a prática mais intensiva como extensiva de leitura e, além disso, fornece um amplo repertório de estruturas linguísticas que pode ser utilizado pelo professor para expandir o

conhecimento gramatical e vocabular dos alunos. Todos esses aspectos, segundo os mencionados autores, fazem da leitura do texto literário uma ferramenta para desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Khatib e Rahimi (2012, p. 33-34) citam teóricos como J.F. Povey (1967), S. Mckay (1982) e A. Bradford (1968) para elencarem alguns pontos a favor do uso da literatura no ensino da linguagem. A literatura propicia aos alunos se familiarizarem com o uso sutil do vocabulário, com o vasto repertório vocabular e com novas e complexas estruturas sintáticas presentes nos textos literários. Tais fatores contribuem assim para a ampliação do uso da linguagem e do conhecimento linguístico. Dessa forma, os estudantes teriam uma maior consciência do uso da linguagem, pois estariam expostos a tal uso em diferentes contextos e situações. Além disso, também têm a chance de ampliarem seus conhecimentos sobre outras culturas e sociedades e de adquirirem novas perspectivas, expandindo assim o pensamento crítico.

Malley (2001, p.182), por sua vez, indica ao menos três motivos para o ensino de literatura nas aulas de idiomas: o modelo linguístico, no qual o texto literário pode ser usado como exemplo de certos padrões e estruturas; o modelo cultural, no qual o texto pode permitir ao aluno entender e apreciar culturas e ideologias diferentes das suas; e o modelo de crescimento pessoal, no qual o texto literário pode fazer com que os alunos se empenhem na diversão pessoal e nas experiências emocionais.

Nota-se, portanto, que além de desenvolver habilidades relacionadas à área da linguagem, a leitura também desenvolve nos alunos habilidades que serão úteis na sua formação de cidadão, como o exposto a seguir:

Seja como forma de conscientização sociopolítico-cultural, como um modo de fantasiar a realidade ou como maneira de provocar a “catarse” de sentimentos, a literatura se mostra como um dos mais qualitativos, bem estruturados e atrativos meios de propagação da arte e do suprimento de demandas psicoemocionais, político- socioculturais e cognitivas da população em geral, principalmente se introduzida e incentivada desde a infância (SOUSA; FRANÇA; BARRETO *apud* PAIVA, 2014, p. 6).

Nesse sentido, Ghosn (2013, p. 40) também assevera que, no contexto de ensino de um idioma, a leitura de textos literários, especialmente no que se refere a textos de literatura infantil, pode funcionar como agente de socialização, ajudando os

alunos a explorarem princípios e padrões tanto da cultura da língua alvo como da sua própria cultura.

Luciane de Oliveira e Rosângela Basso (2008, p.2) também trazem à tona a questão da leitura em língua estrangeira no contexto de sala de aula, especialmente no que se refere à língua inglesa. Segundo as autoras, esse tema merece atenção, pois é através da leitura que os alunos adquirem conhecimento, possibilitando assim que se tornem cidadãos críticos no futuro, capazes de se expressarem e opinarem nos mais variados contextos e discursos sociais.

Já Maria Alice Faria (2014) diz que:

O texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2014, p.12).

Deste modo, essas diferentes reações aos textos e temas podem servir como elementos para chamar a atenção dos alunos. As atividades de leitura devem proporcionar que os alunos acessem os mais variados assuntos e sentimentos provocados pela leitura, fazendo assim com que interajam mais profundamente com a linguagem e com os sentidos dos textos.

Salete dos Santos e Cecil Zinani (2008, p. 71-74), por sua vez, ressaltam que, em um mundo onde a comunicação e a sobrevivência humana dependem da linguagem escrita, os professores devem possibilitar aos alunos maneiras de desenvolverem o pensamento crítico e habilidades inerentes à natureza humana. E, um dos modos de enriquecer o universo pessoal do aluno seria através da leitura. A obra literária, portanto, exerceria um importante papel na formação do leitor como ser humano, por fazer parte da práxis social. As autoras ainda dizem que

A literatura associada à leitura, enquanto forma de expressão, utiliza a linguagem verbal para a construção de um mundo coerente e compreensível que possibilita, em sua essência, a união da racionalidade da linguagem com a fantasia, sem perder de vista os universos do autor e do leitor (SANTOS; ZINANI, 2008, p.72)

Sílvia Paiva e Ana Oliveira (2010, p.23) dizem também que “a leitura é fundamental para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano”.

Por sua vez, Nelly Novaes Coelho (2000, p. 28-29), assevera que “no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”.

Além disso, a autora afirma a relevância da literatura como arte, pois esta estaria ligada diretamente a uma das atividades mais básicas de interação do indivíduo em sociedade, a leitura, e teria como matéria-prima a palavra, elemento este que define a especificidade do ser humano (COELHO, 2000, p.10).

Cielo Griselda Festino (2011, p. 54-62) faz apontamentos que caminham na mesma direção dos teóricos anteriormente citados. A autora indica uma mudança na maneira de se considerar o inglês, o qual teria passado de uma língua nacional para uma língua internacional. Neste contexto de mudança, segundo Festino, o qual acarretou novas variantes linguísticas e fez com que o número de falantes não-nativos de inglês superasse o de falantes nativos, o texto literário se tornou um dos principais pontos de contato que não só expande a consciência linguística, mas também a consciência multicultural, promovendo o pensamento crítico dos alunos. Afinal, este tipo de texto apresenta uma qualidade afetiva, a qual auxilia a prender a atenção dos alunos/leitores, além de introduzir temas de grande relevância como questões de identidade, gênero, entre outros.

Todavia, de acordo com a referida teórica, para que haja essa maior conscientização, é preciso que a abordagem dos textos literários vá além do treinamento linguístico para se tornar um ato de educação, desde que a literatura seja vista como um ato crítico de reflexão, como um sistema epistemológico que articula diferentes modos de se compreender o mundo. Desta forma, o texto literário seria uma “janela para novos mundos”.

Desta forma, segundo Festino, há que se reconsiderar a relação entre narrador, texto e leitor, sendo que o leitor deve ser entendido como sendo um novo narrador, imbuído de influência social, levando assim o aluno/leitor a criar novos sentidos a partir da língua alvo.



A leitura de um texto literário na sala de aula de inglês passa de uma leitura interpretativa que afirma as leituras formais ou estabelecidas da narrativa literária, para leitura crítica que implica a criação de novos significados, para uma leitura transcultural que implica um contraponto entre os contextos culturais das diferentes narrativas e 'ingleses' implícitos no texto em uma relação de diferença e conflito. Assim entendido, a narrativa literária é essencial nesse processo, pois se o 'texto' é um paradigma para estruturas gramaticais, que foca no significado gramatical ou estrutural, a 'história' proporciona um sentido referencial conectando a 'palavra' com o 'mundo'. (FESTINO, 2011, p. 57)

Neste sentido, pode-se dizer então que a estrutura linguística presente nos textos literários não deve ser deixada de lado. Contudo, é importante se ter em mente que há também uma história sendo contada, a qual conecta o leitor com o mundo a sua volta. O professor deve, portanto, se valer dessa intrínseca relação que a leitura guarda com a linguagem e a interação humana para tornar o aprendizado mais prazeroso e eficiente.

Levando-se em conta todos esses aspectos positivos do uso da literatura em sala de aula, alguns autores trazem discussões sobre modos de se trabalhar a leitura de textos literários com os alunos.

Daniela Salazar (2015, p.1-2), indo ao encontro dos teóricos anteriores, reafirma a importância da literatura para a formação do indivíduo, estando esta diretamente relacionada à língua, sendo que ambas complementam uma à outra. Por esse motivo, segundo Salazar, para que haja uma significativa contribuição do uso da literatura no ensino de línguas, deve-se lançar mão de textos ou fragmentos literários de modo a promover trocas linguísticas e não os utilizar como meros objetos para se identificar dados pontuais.

Khatib e Rahimi (2012, p. 33-35), ao falarem sobre os aspectos afetivos e motivacionais presentes na literatura, indicam a importância da motivação dos alunos para a leitura. Afinal, se a considerarmos como um processo de interação entre os leitores e o texto, aqueles devem estar engajados e motivados a lerem. Desta forma, o texto escolhido deve ser adequado ao leitor, para que este se envolva intelectualmente e totalmente e tenha uma reação positiva ao que está sendo lido. O professor, para não provocar desencorajamento, não deve levar à sala de aula textos que apresentem vocabulário ou estruturas gramaticais acima do nível de proficiência dos alunos. Além disso, para evitar um choque, especialmente nos níveis iniciais, o professor pode fazer uso de histórias comuns a todas as culturas e países.

Terra (2014, p 55), por sua vez, discorre que “o papel do professor deve ser o de um mediador de leitura, não se restringindo a apresentar uma interpretação já definida para os textos”. Afinal, como o citado autor ressalta, o sentido de texto vai se construindo de maneira diferente não só de leitor para leitor como também a cada nova leitura feita pelo mesmo leitor, uma vez que os conhecimentos mobilizados variam também de leitura para leitura (TERRA, 2014, p. 57). Além disso, o autor reforça que:

O trabalho do professor de língua portuguesa deve ser desenvolvido a partir de textos autênticos e não por meio de frases [...] O que se ressalta aqui é que a abordagem deve ser feita sob uma perspectiva textual e não puramente gramatical [...]. (TERRA, 2014, p. 62)

Além de destacar, desta forma, que o professor deve trabalhar com textos que se aproximem da realidade dos alunos e que proporcionem um aprendizado mais crítico por parte do aluno, o autor ainda destaca que o texto deve ser entendido dentro de um processo de interação, no qual o sentido desse texto vai ganhando novas recontextualizações a cada nova leitura. Importante também manter em mente que há vários elementos, além dos linguísticos, atuando dentro dele. Nesse sentido, o professor deveria orientar a leitura também no sentido das diferenças entre os textos. (TERRA, 2014, p. 69-76).

Os PCNs de língua portuguesa, em um posicionamento semelhante de se destacar os múltiplos significados e interpretações dentro do texto, estabelecem que:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. (BRASIL, 1997, p. 43)

Já Oliveira e Basso (2008, p. 5-6) afirmam que é fundamental que o aluno interaja com o texto, atribuindo-lhe significado através de inferências e das relações que este texto tenha com o conhecimento prévio, fazendo também uma análise crítica do que está sendo aprendido, para que assim seja capaz de fazer uso desse aprendizado pela leitura no seu cotidiano. Ao fazer isso, o aluno estará aprendendo tanto habilidades de linguagem como vocabulário, estrutura, quanto habilidades linguísticas como a leitura crítica.

Ou seja, o texto levado à sala de aula não pode ser apenas um instrumento de tradução para a outra língua, mas deve ser entendido também como parte de um processo de interação entre texto e leitor. Deve-se levar em conta que o leitor vai criando significados para o texto e fazendo inferências a partir de suas experiências e conhecimentos prévios. Ou seja, o leitor é parte ativa no processo de construção do texto e seus significados.

Para as autoras citadas, deve-se adequar o texto ao nível do aluno, trazendo o máximo de palavras transparentes e cognatos para que os alunos não precisem se utilizar de recursos extras como o dicionário.

Faria (2014, p. 17) também comenta a importância de, na busca por formas de se ampliar a leitura de um livro, o professor/mediador estar consciente das competências de leitura de seus alunos, para saber se estes estão preparados para o trabalho que está sendo proposto em sala.

Assim como indica Magda Tolentino, citada por Salazar (2015, p.4), o texto literário deve ser apresentado ao aluno de modo mais acessível, com atividades que não só ampliem e desenvolvam sua competência linguística, mas também que permitam uma maior apreciação e compreensão dos textos literários.

Observa-se, desse modo, uma valorização da leitura como instrumento essencial do aprendizado. Embora muitos continuem a minimizar o grande valor da literatura para o ensino, “já não se pode negar que uma das palavras de ordem dos últimos tempos é a valorização da leitura como um dos fenômenos mais importantes no processo da Educação [...]” (COELHO, 2003, p.123-124).

Feita esta análise sobre os argumentos teóricos favoráveis ao uso da literatura em sala de aula, passa-se agora a fazer um levantamento das discussões acerca do uso específico dos contos de fadas como recurso pedagógico nas aulas de línguas estrangeiras. Tal levantamento será embasado por teóricos como Nelly Novaes Coelho (2000, 2003, 2010); Peter Hunt (2010); Maria Alice Faria (2014); Alan Maley (2001); entre outros, os quais fornecem fundamentos teóricos acerca dos benefícios e dificuldades encontradas por professores e pesquisadores no tratamento desse tema.

### 3 OS CONTOS DE FADAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como dito anteriormente, a leitura oferece inúmeros recursos que auxiliam no processo de aprendizado de uma língua, porém seu uso em sala de aula ainda se mostra controverso. Indo ao encontro dessa discussão, outro ponto de embate é a escolha dos gêneros a serem trabalhados pelos professores.

Neste momento, inicia-se uma análise dos benefícios da utilização dos contos de fada nas aulas de língua estrangeiras, buscando-se assim fundamentação teórica que corrobore os benefícios do uso desse gênero literário em específico dentro do processo de ensino-aprendizado de um idioma.

Inicialmente, porém, faz-se necessário analisar a origem e alguns conceitos acerca dos contos de fadas, bem como sua ressignificação nos dias atuais, para somente depois se fazer uma investigação mais aprofundada sobre o uso desse gênero literário na sala de aula de línguas estrangeiras.

Nelly Novaes Coelho (2003, p. 21-24) argumenta que os registros históricos indicam que a primeira coletânea de contos infantis foi publicada no século XVII, na França. Tal coletânea, do ano de 1697, recebeu o nome de *Contos da Mãe Gansa*, tendo sido Charles Perrault a pessoa que reuniu as oito 'estórias' em um livro. Coelho (2003) ainda relembra que, na mesma época, Jean de La Fontaine estava se dedicando à recuperação e resgate das fábulas, antigas histórias destinadas a repassar valores morais e que foram guardadas na memória popular.

Contudo, segundo a autora, foi apenas no século XVIII, na Alemanha, que se deu início à expansão da literatura infantil pela Europa e Américas. Isso se deu através das pesquisas linguísticas realizadas pelos famosos irmãos Grimm. Foram eles os responsáveis por selecionar algumas entre centenas de narrativas registradas pela memória popular, formando assim uma coletânea até hoje conhecida como Literatura Clássica Infantil.

Ainda de acordo com Novaes Coelho, o ciclo da literatura infantil clássica teria sido completado no século XIX, início do romantismo, por meio do dinamarquês Hans Christian Andersen, o qual era uma importante voz que falava diretamente às crianças, transmitindo a elas alguns ideais e valores da época.

Todavia, Coelho ressalta que:

Quando hoje falamos nos livros consagrados como *clássicos infantis*, os contos de fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos dos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as histórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as registraram por escrito. (COELHO, 2010, p.6).

Ou seja, há que se considerar que os contos de fadas são fruto de uma época onde as histórias, lendas e lições eram transmitidas de geração para geração através da tradição oral. Tais histórias foram compiladas por escrito por diferentes escritores, mantendo, contudo, o seu caráter de transmitir ensinamentos sobre temas inerentes a todos dos seres humanos.

Dito isto, a autora (COELHO, 2003, p. 29-31) argumenta que foi a partir do desenvolvimento da arqueologia, no século XVIII, que as lendas e histórias contadas pelos antepassados puderam ser comprovadas. Através destes estudos arqueológicos descobertas importantes foram feitas, revelando-se assim três fontes - oriental, latina e céltica-bretã - das narrativas populares perpetuadas no tempo. Tal fato corrobora o poder da palavra como fonte de integração, pois mesmo a distância geográfica não impediu que tais histórias chegassem a diversos povos e culturas.

Especialmente no que concerne à fonte céltico-bretã, Coelho (2003, p. 47 e p. 71) evidencia que foi o encontro da espiritualidade do povo celta com a cultura germânica e bretã que possibilitou que as histórias de magia e encantamento surgissem, transformando-se mais tarde nos contos de fadas. Daí deu-se origem ao que entendemos por fadas<sup>8</sup>, mulheres místicas com poderes sobrenaturais.

Os contos de fadas têm origem nas camadas profundas do inconsciente, comuns à psique de todos os humanos. Pertencem ao mundo arquetípico. Por isso seus temas reaparecem de maneira tão evidente e pura nos países os mais distantes, em épocas as mais diferentes, com um mínimo de variações. (SILVEIRA *apud* COELHO, 2003, p. 117)

Deste modo, pode-se dizer então que os contos de fadas conseguem atrair a atenção de pessoas de diversas épocas e culturas por abordarem aspectos

---

<sup>8</sup> Segundo Coelho (2003, p. 72), a primeira menção ao termo fada foi observada em textos de língua latina: "*fata* (oráculo, predição), derivada de *fatum* (destino fatalidade).

psicológicos mais profundos dos seres humanos. Tais contos acessam o inconsciente do indivíduo, fazendo-o refletir sobre temas relevantes para seu desenvolvimento como ser humano.

Nos dias atuais, como bem argumenta Coelho (2003, p. 16-17), estamos vivendo um momento propício para a volta do maravilhoso, tendo em vista que a Ciência está tendo de reconsiderar e aceitar o sobrenatural, o mistério e também buscar novos sentidos para a transcendência. Neste contexto, parece, segundo a autora, estar havendo um movimento de redescoberta dos contos de fadas, lendas e mitos como autênticas fontes de conhecimento.

Ou seja, mesmo que tenha havido um processo de esquecimento dos contos de fadas como fontes de conhecimento e sabedoria, o fato de terem resistido ao passar dos tempos demonstra que “possuem uma essência de verdade, capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem” (MEIRELES apud COELHO, 2003, p.21).

Feita esta breve contextualização histórica acerca da origem dos contos de fadas, passa-se agora a se analisar os percalços encontrados por aqueles que defendem a valorização da literatura infantil, especialmente ao que se refere aos contos de fadas, como recurso didático.

### 3.1 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA O USO DOS CONTOS DE FADAS EM SALA DE AULA.

Como mencionado anteriormente, a leitura de textos literários influencia de modo positivo no aprendizado de uma língua estrangeira. Entretanto, muitas vezes, por serem considerados como leitura de entretenimento, os contos de fada são deixados à margem do trabalho em sala de aula, especialmente no que diz respeito às aulas de língua estrangeira.

Sobre esse aspecto, alguns teóricos argumentam sobre a “hierarquização literária”. Ou seja, alguns textos seriam classificados, frente a outros, como “menores” ou “inferiores” pela crítica literária.

De acordo com Peter Hunt (2010, p.19-23), a “hierarquia literária” se basearia na noção de alguns textos intrinsecamente seriam melhores que outros. Ou

seja, há um sistema intrínseco dentro do âmbito acadêmico que, ao adotar um juízo de valor, acaba colocando alguns tipos de textos em um patamar inferior. E, a literatura infantil enfrenta essa questão do valor literário, sendo muitas vezes considerada como menor. Além disso, “ainda há uma grande parcela de resenha e crítica que se apoia na premissa de que adultos e crianças deduzem sentidos semelhantes do texto – ou de que, se não o fazem, a interpretação dos adultos será a “correta”” (HUNT, 2010, p. 23).

Hunt (2010, p. 27) também argumenta que a literatura infantil não faria parte do rol de temas passíveis de estudo para alguns acadêmicos, uma vez que os temas presentes nesse tipo de literatura seriam considerados simples, de fácil acesso e destinados a um público classificado como inexperiente e imaturo.

Outro aspecto apontado por Hunt (2010, p.75-76) é a discordância em se abordar a literatura infantil do mesmo modo que a literatura adulta. Esse tratamento diferenciado demonstraria que a literatura infantil ainda é considerada inferior.

Maria Alice Faria (2014, p. 7) também afirma que ainda são escassas as pesquisas de caráter didático com relação ao uso da literatura infantil no contexto escolar, sendo que os próprios cursos de Letras demonstram certo preconceito com em relação a essa temática, como indica no trecho a seguir:

Um médico pediatra, um psicólogo ou um psicanalista especializados em crianças têm um status elevado na sociedade. Já o professor que se ocupa de literatura infanto-juvenil, não, em particular nas academias beletristas e nas Faculdades de Letras. Logo estas que, em princípio, devem formar os professores no trabalho com crianças e adolescentes (PAIVA, 2014, p.11)

Entretanto, felizmente, segundo a autora, haveria também um movimento contrário que busca inserir esse tema como disciplina na formação de futuros educadores (FARIA, 2014, p.7).

Paiva e Oliveira (2010, p. 24) também afirmam que, por considerarem as crianças como seres menores, com menor capacidade intelectual, alguns escritores acabam por simplificar em demasia a linguagem do texto. Oferecem assim, um texto de menor qualidade, por subestimarem a competência das crianças.

As mencionadas autoras ainda ressaltam que, ao se atribuir à literatura infantil um papel educativo e pedagógico apenas, preocupando-se com transmissões de normas e princípios, desvia-se um pouco da função de

problematização e multiplicação das temáticas presentes nestes textos (PAIVA; Oliveira, 2009, p. 1205).

[...] e até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN *in* PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p.1205).

Ana Baratz e Aline Rosa de Paula (2012, p. 5) comentam também que, a partir do momento em que a transmissão de valores através da imaginação evoluiu da prática do discurso oral para textos escritos, a arte da “contação de histórias” foi perdendo importância no âmbito educacional.

Coelho também comenta sobre o assunto, ao dizer que:

Vulgarmente, a expressão ‘literatura infantil’ sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor. (COELHO, 2000, p. 29)

Surge, então, o questionamento sobre a origem dessa inferiorização da literatura infantil. Nesse contexto, “a noção de ‘cânone’ ou ‘corrente principal’ seria uma construção social. Esse ‘cânone’ tem sido influenciado pelas universidades e, para que a literatura infantil ascenda a essa condição privilegiada, deve se tornar parte da estrutura de poder ou essa estrutura precisa mudar” (HUNT, 2010, p.87-88).

Alan Maley (2001, p.180-181) também analisa quem ditaria as regras para um texto ser considerado parte da literatura. De acordo com autor, o cânone literário foi constituído por textos considerados como “as melhores” produções literárias produzidas em certa língua ou sociedade. Tais coleções de textos eram aprovadas e consideradas pelas autoridades como dignas de estudo. Todavia, Maley argumenta que, na pós-modernidade<sup>9</sup>, a qual é uma era de desconstrução, este cânone

---

<sup>9</sup> Segundo Eduardo Bittar (2008), em seu artigo sobre o direito na pós-modernidade, a conceituação deste termo “pós-modernidade” gera grandes divergências, especialmente no meio filosófico e sociológico, ganhando assim diferentes interpretações, sendo que novas expressões



clássico está sob ataque como bastião do poder e privilégio e a definição da literatura merecedora de estudo está sendo ampliada. Tal debate é relevante, de acordo com o autor, para as reivindicações que a literatura tem sobre o ensino de línguas, uma vez que expande a gama de textos que podem vir a ser considerados como foco de estudo.

Outra questão apontada por Paiva e Oliveira (2010, p. 28-30) tem relação com as práticas pedagógicas, que ainda tendem a apresentar a literatura infantil como uma prática para o ensino da moral e costumes, desviando-a assim de seu poder de proporcionar o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Além disso, segundo as autoras, as atividades desenvolvidas em sala, normalmente, não permitem o desenvolvimento de uma leitura crítica e transformadora.

Há ainda também a problemática da falta de interesse e motivação dos alunos pela leitura. Muitos fatores são apontados como causas dessa situação, como, por exemplo, a falta de incentivo à leitura tanto em casa como na escola, práticas pedagógicas inadequadas, precariedade da estrutura de bibliotecas, altos preços dos livros, entre outros, como citado por Paiva e Oliveira (2010, p.29), Santos e Zinani (2008, p.71).

Narriman Conde (1996, p. 16-17), por sua vez, afirma que, apesar das mudanças nas concepções de ensino-aprendizado terem influenciado os paradigmas metodológicos utilizados nas práticas docentes e o modo de se compreender a leitura em sala de aula, sempre se debate a questão de os alunos não saberem ler nem tampouco escrever.

Como Oliveira e Basso (2008, p.2-3) puderam observar no contexto da rede pública de ensino no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Língua Estrangeira deixam clara a importância da leitura no ensino de um novo idioma, sendo esta uma ótima ferramenta para o aprendizado bem como para o desenvolvimento crítico e social dos alunos. Dessa forma, tais diretrizes baseiam-se em uma concepção interacionista de linguagem e fundamentam-se em um trabalho com variados gêneros discursivos para se atingir a compreensão dos

---

foram utilizadas para indicar este contexto “sócio-histórico particular, que funda na base de reflexões críticas acerca do esgotamento dos paradigmas instituídos e construídos pela modernidade ocidental” (BITTAR, 2008, p. 131-132)

diversos usos da linguagem. Contudo, o que se percebe muitas vezes é o desinteresse por parte dos alunos com relação à leitura, e tal desinteresse pode ser fruto de uma metodologia que não propicia uma aprendizagem motivada, eficiente e adequada.

As autoras relatam ainda que, muitas vezes, os alunos não percebem a leitura como forma de aprendizado do idioma. O referido desinteresse dos alunos, por sua vez, leva a altos índices de problemas de leitura e interpretação textual dentro do cenário educacional brasileiro. Levando-se em conta esse contexto, faz-se necessária a busca por novas maneiras de incentivar os alunos a se interessarem pela leitura.

Faria (2014, p. 115-117), ao comentar sobre um artigo publicado por Esmeria Saveli, o qual tinha como intuito analisar práticas de leituras de algumas professoras, observa que, normalmente, os docentes pesquisados tratavam o texto em sala de aula como autossuficiente, um ente fechado, sem haver menção a qualquer aspecto extratextual. Ou seja, o texto era utilizado como um fim em si mesmo, fazendo assim com que os alunos tentassem buscar uma interpretação correta do mesmo, não havendo lugar para o leitor ativo e para as diversas interpretações que poderiam surgir se o texto fosse considerado como um ente aberto e cheio de diferentes significações.

Outra teórica que comenta sobre a ausência de textos literários nas aulas de línguas é Fernanda Mota que, segundo Daniela Salazar (2015, p.4), aponta como um dos motivos para tal cenário a falta de contato com leituras também na língua materna. Para Mota, os currículos escolares brasileiros se apropriam da literatura de modo equivocado, sendo que esta é utilizada apenas como ferramenta para ensinar conteúdos gramaticais, sem que se leve em conta os preciosos conteúdos e discussões que poderiam surgir da leitura do texto.

Após este breve panorama sobre os obstáculos encontrados para a valorização dos contos de fadas como material digno de estudo e como ferramenta de ensino, segue-se agora com uma análise teórica sobre os motivos favoráveis à inserção dos contos de fadas na prática docentes.

### 3.2 OS BENEFÍCIOS DO USO DOS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.

Neste momento, faz-se imperioso proceder a análise teórica dos motivos pelos quais os contos de fadas devem ser melhor explorados no contexto do ensino de língua estrangeira. Afinal, se desde tempos longínquos crianças e adultos ouvem ou leem tais histórias que são repassadas de geração para geração, causando fascínio e encantamento, o professor poderia fazer uso dessa familiaridade e motivação no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais atraentes e envolventes.

Inicialmente, reafirma-se aqui o papel de agente formador e transformador da literatura infantil, tendo em vista que a evolução do ser humano se dá ao nível da mente, como bem diz Nelly Novaes Coelho (2000, p. 15). A autora relembra que a literatura foi o principal veículo de transmissão de valores históricos e culturais de geração para geração. Confirmando,

Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH *apud* PAIVA, 2014, p.4).

Sendo, portanto, a escola um espaço de formação do indivíduo, haveria que se privilegiar o estudo da literatura, pois esta estimula a mente, expande o conhecimento de mundo, além de “dinamizar o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser” (COELHO, 2000, p. 16).

Além disso, segundo Coelho (2003, p. 12), uma vez que a natureza humana permanece inalterada e a literatura é o “ato de relação do eu com o outro e com mundo”, uma das formas de se transformar mentalidades e estimular o poder mágico que existe dentro do ser humano, formando assim gerações futuras mais críticas, seria resgatar a literatura arcaica através de, por exemplo, contos de fadas.

Entre as múltiplas formas, por meio das quais essa herança humanista se manifesta, privilegiamos aqui o mundo dos contos de fadas ou da literatura maravilhosa dos mitos, arquétipos e símbolos, que, surgindo na origem dos tempos, transformou em linguagem as ‘mil faces’ da Aventura Humana e a eternizou no tempo. Aí está o valor substancial da literatura como criação:

sua matéria-prima é a existência humana e o seu meio transmissor é a palavra, a linguagem – exatamente o meio do qual tudo no mundo necessita para ser nomeado e existir verdadeiramente para todos os homens (COELHO, 2003, p. 121-122).

Outro teórico que aborda o tema é Hunt, ao afirmar que a literatura infantil implica em aquisição de língua, cultura, entre outros aspectos (HUNT, 2010, p. 49).

Oliveira e Basso (2008, p.3), por sua vez, ressaltam que “os contos de fada, em inglês, possibilitam o desenvolvimento linguístico discursivo da língua alvo e ampliam as discussões que envolvem valores éticos e morais”.

Ghosn (2013, p. 39 e p. 52) diz que uma literatura infantil de qualidade pode ser usada nas aulas de jovens aprendizes para desenvolver mais amplamente a intenção social do ensino de línguas e torná-lo mais humano, criando assim um aprendizado mais rico. A literatura infantil, portanto, não só ajuda a aprimorar o aprendizado de uma língua, desenvolvendo potencialmente todas as habilidades da linguagem, como também cultiva habilidades morais de raciocínio, a inteligência emocional e a empatia, tendo em vista os conteúdos e temas extremamente relevantes encontrados nestes textos.

A autora argumenta ainda que a linguagem rica e natural encontrada na literatura infantil pode ser um veículo para fomentar a aquisição de vocabulário, desenvolver a fluência verbal, além de também estimular o desenvolvimento da linguagem oral e a interação entre os estudantes. Tais benefícios, segundo Ghosn, foram apontados por extensivas pesquisas realizadas ao longo dos últimos trinta anos. (GHOSN, 2013, p. 41-42).

Além disso, a estrutura dos contos de fadas pode facilitar o aprendizado tanto da língua materna como de uma língua estrangeira, especialmente nos níveis iniciais, tendo em vista que a sequência dos acontecimentos presentes nestes textos é apresentada de maneira lógica e ordenada. Tal estrutura fixa dos contos de fadas também serve para que os alunos exercitem a criatividade e percebam a relação que tais textos possuem com as situações do ‘mundo real’, conforme indica a passagem a seguir:

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filhos), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta

estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitir à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo (AGUIAR *apud* PAIVA, 2014, p. 5).

Vera Lucia Blanc Simões (2000, p. 23), também afirma que alguns estudos já demonstraram o importante valor da literatura infantil no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana. Ressalta também que “os contos de fada transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando” (SIMÕES, 2000, p. 24).

Ainda no que se refere aos efeitos de se incorporar o uso contos de fadas no ensino, dois teóricos importantes são Bettelheim (2007), na área da psiquiatria, e Estés (2005), na área de psicologia analítica.

Bettelheim (2007, p.9-29) argumenta que se pode encontrar no conto de fadas um material riquíssimo e satisfatório, tanto para a criança como para o adulto. Afinal, são histórias que estimulam a imaginação e ajudam a desenvolver o intelecto, pois trazem aspectos sobre os problemas interiores inerentes a todos os seres humanos bem como buscam trazer possíveis soluções para tais conflitos. Tais contos anseiam ensinar que os obstáculos são parte da existência humana, devendo estes serem enfrentados com coragem. Dito isto, observa-se, portanto, que os contos de fadas favorecem o amadurecimento e o desenvolvimento da personalidade dos leitores.

Além disso, Bettelheim (2007, p.9-29) discorre ainda sobre os variados níveis de significado presentes nos contos de fadas. Dessa maneira, deve ser a criança/leitor a atribuir e selecionar, de modo espontâneo e intuitivo, os significados que lhe são importantes no momento. À medida que vai crescendo, novas camadas de sentidos vão sendo adicionadas às histórias já conhecidas, sendo este um sinal de amadurecimento.

Clarissa Pinkola Estés (2005, p. 17), por sua vez, comenta sobre a força renovadora dos contos, pois estes vão ganhando novas camadas de significação a cada leitura, além de contribuírem para o aprendizado da vida e para o desenvolvimento da percepção sobre variados assuntos.

Ou seja, diante do exposto, percebe-se que os contos de fadas podem servir como ponto de partida para que o aluno escute ou leia na língua alvo histórias que provavelmente já lhe são familiares, auxiliando assim também na introdução de

alguns conjuntos de vocabulário, podendo também aguçar a imaginação e criatividade tanto das crianças como dos adultos.

Cabe, nesse momento, mencionar também o projeto de pesquisa de Oliveira e Basso (2008, p.2-19), que teve como propósito desenvolver técnicas que aprimorassem o ensino-aprendizado da língua inglesa através da leitura, fazendo assim com que esse processo se tornasse mais prazeroso e interessante para os alunos. Dessa forma, o objetivo era despertar o interesse nos alunos pela leitura em língua estrangeira, assim desenvolvendo neles assim habilidades básicas de leitura nesse novo idioma, fornecendo ferramentas para que se tornem leitores críticos e eficientes tanto em língua materna como estrangeira.

O gênero textual escolhido para o projeto foi o conto de fadas, pois, de acordo com Oliveira e Basso, além da possibilidade de serem trabalhados conteúdos linguísticos, esse gênero traria a chance de se trabalhar em sala questões que vão além dos aspectos linguísticos, como por exemplo, valores morais e éticos, aspectos sociais e culturais.

Em relação aos resultados, as citadas autoras perceberam uma boa receptividade dos alunos às atividades propostas a partir da leitura dos contos de fadas. Através de questionários, puderam observar que os alunos receberam de maneira positiva tanto as atividades voltadas a aspectos da língua como as voltadas para aspectos extralinguísticos. Além disso, a maioria dos alunos apontou que as atividades influenciaram o aprendizado da língua de maneira benéfica, sendo que mais de 60% deles disseram que as atividades de leitura e filme foram as que mais ajudaram nesse processo de aprendizagem.

Observa-se, assim, que o trabalho com a leitura de modo contextualizado, abordando aspectos linguísticos e socioculturais presentes no texto, possibilita um aprendizado mais motivado e eficiente. Os resultados obtidos demonstram, segundo as autoras, que as atividades realizadas fizeram com que os alunos perdessem o receio de ler textos em língua estrangeira. A dificuldade de leitura foi amenizada e os alunos puderam realizar atividades de compreensão de texto de forma mais eficiente. Contudo, segundo os resultados, os aspectos linguísticos e de estrutura de língua abordados em aula a partir da leitura foram um obstáculo. No momento da produção textual, posterior à leitura, os alunos apresentaram maiores dificuldades, mas todos os alunos conseguiram realizar tais tarefas de modo satisfatório.

Desse modo, o projeto de pesquisa tem o mérito de implementar atividades que se propõem a trazer soluções concretas para a dificuldade dos alunos em lerem textos em língua estrangeira. É muito importante repensarmos a prática em sala de aula para que o processo de ensino-aprendizado seja cada vez mais aprimorado. Dessa maneira, a aplicação de novas atividades e métodos com os alunos é sempre um bom instrumento para a busca de um aprimoramento desse processo.

Além disso, os bons resultados obtidos mostram que os contos de fadas podem servir como ricos e eficientes materiais didáticos para as aulas de língua estrangeira. Para isso, o professor deve incentivar os alunos de modo positivo, criando atividades motivadoras que os façam se interessar pela leitura do texto, trabalhando conteúdos de modo contextualizado a partir da leitura do mesmo. Apesar de a pesquisa ter sido feita com alunos de apenas um único nível de escolaridade, o projeto com contos de fada apresentado por Oliveira e Basso poderia ser aplicado com alunos de qualquer idade e nível de idioma, desde que a abordagem a esse gênero fosse feita de forma menos previsível a fim de provocar nos alunos a curiosidade e o interesse pela leitura em língua estrangeira.

Outro projeto de pesquisa relevante é o apresentado por Conde (1996, p. 16-19), chamado de “hora do conto”, no qual a referida autora pretendeu buscar novas práticas e posturas que contribuíssem para que as crianças se apropriassem da leitura/escrita de modo significativo. Os contos de fadas foram escolhidos para priorizar as atividades desenvolvidas com os estudantes. A autora comenta a escolha desse gênero ao dizer que “o aspecto lúdico, literário e estético dos contos de fadas são subestimados em função das habilidades consideradas básicas para o domínio da língua, atendendo, exclusivamente, a um propósito escolar” (CONDE, 1996, p. 47).

Tal projeto visava crianças em fase de alfabetização na língua materna. Os contos de fadas, segundo Conde, foram escolhidos por terem conteúdos atrativos às crianças, exercendo grande fascínio por estimular a imaginação e criatividade. Além disso, Conde (1996, p. 42-44), o caráter narrativo dos contos de fada seria importante nesse estágio, por ser um tipo de texto mais acessível, no qual a sequência de eventos se dá de maneira sucessiva e linear. Afinal, o ato de narrar data de tempos remotos, onde o conhecimento, a tradição e valores eram repassados de geração para geração através da narrativa. Deste modo, a criança já está em contato com a narrativa desde cedo.

Além disso, a referida autora também afirma que a estrutura do conto de fadas seria dinâmica, favorecendo assim o aprendizado linguístico dos alunos. Ou seja,

a trama é tecida e destecida, suscitando ora equilíbrio, ora desequilíbrio; este 'circuito' da trama é marcado, linguisticamente, por frases e/ou expressões que articulam o enredo. Os mecanismos linguísticos favorecem, por um lado, o encadeamento de ideias entre as partes do texto, oferecendo referências ou pistas para a compreensão da organização textual. Por outro lado, os contos de fadas parecem oferecer condições para a ampliação do vocabulário, sintaxe, formas discursivas, pontuação, etc. Os mecanismos linguísticos funcionam como um 'fio condutor' da intenção ao que o texto se propõe. (CONDE, 1996, p.51)

Como resultado dessa experiência, Conde (1996, p. 251) analisa que o contato com a leitura possibilitou aos alunos que tivessem conhecimento de uma variada gama de textos. Além disso, a referida autora notou uma significativa diferença nas produções textuais das crianças, sendo que estas se afastavam um pouco das estruturas e discursos privilegiados no âmbito escolar, ou seja, dos "textos desprovidos de configuração textual, isentos de significado, cuja linguagem não apresenta intenção comunicativa, consistência e unidade" (CONDE, 1996, 251). Dessa forma, Conde observou uma escrita mais coerente e coesa, tendo o texto uma contextualização e uma unidade significativa global.

Desta forma, "os sujeitos/escritores apesar de não dominarem, com autonomia e propriedade, os recursos básicos da língua escrita, apresentaram conhecimento textual, unidade temática e discursiva" (CONDE, 1996, p. 252). Ou seja, os textos das crianças apresentavam consistência e unidade. Para a escrita do texto, a autora também notou que as crianças recorriam à (re)utilização de elementos característicos dos contos de fadas, muitas vezes indo além do previsível e (re)construindo o que foi apresentado em sala.

Ante o exposto, pode-se buscar uma relação dessa experiência com o ensino de línguas estrangeiras. Tendo em vista que o projeto foi realizado com crianças em fase de alfabetização em língua materna, os mesmos resultados poderiam ser obtidos em um contexto de alfabetização ou aquisição de uma língua estrangeira.



## 4 CONCLUSÃO

Após feitas estas breves reflexões sobre o uso da leitura, mais especificamente dos contos de fadas, como instrumento da prática didática nas aulas de línguas estrangeiras, em uma primeira análise, pode-se notar que este é um tema ainda pouco explorado tanto por professores como dentro do mundo acadêmico, até mesmo pelas controvérsias apresentadas no decorrer do presente trabalho.

Primeiramente, pode-se observar, a partir das discussões teóricas apresentadas, que há divergências sobre o uso da própria leitura em sala de aula. Afinal, como este é um termo que admite diferentes pontos de vista, as perspectivas adotadas pelos professores quanto a este tema também apresentam aspectos divergentes. Afinal, a maneira que o educador compreende o processo de leitura afeta diretamente sua prática em sala e o seu trabalho com o texto.

Se essa hipótese formulada no início do trabalho se mostrou válida, nota-se também que é preciso ainda discutir esse tema, haja vista que não se pode negar a importância da leitura para a formação integral do indivíduo.

Sendo a escola um espaço de formação, a sala de aula deveria ser um espaço para que os alunos pudessem desenvolver seus potenciais intelectuais, cognitivos e de cidadãos críticos. Os próprios PCN's e DCE's apontam essa relevância do trabalho com gêneros textuais, pois é através da leitura de variados textos que os alunos vão manter contato com os diferentes tipos e usos de linguagem.

Para que tal trabalho seja realizado, os educadores devem ter em mente que o leitor é parte integrante e ativa na complexa equação do processo de leitura. Mesmo com diferentes perspectivas sobre a leitura em sala de aula, os professores devem considerar que os textos devem ser instrumentos para auxiliar tanto no desenvolvimento linguístico como humano dos alunos.

Ou seja, a leitura, especialmente de textos mais autênticos, deve oportunizar que os alunos façam uso do pensamento crítico, ao perceberem que a linguagem presente nos textos pode adotar os mais variados significados dependendo da interpretação feita pelo leitor. Ou seja, não há uma interpretação pronta e fechada. Essa consciência irá auxiliar os alunos também na interação fora

do ambiente escolar, afinal a leitura está intimamente ligada à linguagem e à comunicação humana.

Além dos aspectos acima citados, faz-se relevante debater o assunto tendo em vista que há sempre questionamentos sobre os problemas dos alunos brasileiros com relação à compreensão e interpretação dos textos, como já mencionado anteriormente, e a leitura, se apresentada de forma adequada e eficiente, pode melhorar tal aspecto negativo na educação brasileira.

Nota-se, ainda, que há teorias corroborando a hipótese de que o uso da literatura infantil e dos contos de fadas como material pedagógico é um tema ainda mais sensível, pois este é um gênero visto por alguns como menor, sendo que a própria denominação de 'infantil' pode caracterizar algo mais próximo de um público inexperiente e pouco letrado.

Contudo, como se pretendeu demonstrar através desse trabalho, apesar dos percalços e do desprestígio perante o mundo acadêmico, há um movimento para a defesa do uso destes textos em sala de aula. Afinal, se os contos de fadas atraem a atenção de variados públicos quando se pensa em um contexto de lazer e entretenimento, poderiam muito bem servir como instrumental pedagógico nas aulas de línguas estrangeiras.

Os contos de fadas, como pôde ser observado, podem sim servir como ferramentas de ensino, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas. Em níveis mais básicos de aprendizado de um idioma, os contos de fadas podem funcionar como ponto de partida para que os alunos tenham contato com a estrutura e o uso da língua bem como desenvolvam o vocabulário e outros aspectos linguísticos. Afinal, são textos que apresentam uma linguagem e uma estrutura mais acessível e de fácil compreensão, trazendo também temas que já fazem parte da tradição de várias culturas.

Outro aspecto positivo dos contos de fadas é que estes apresentam uma estrutura linear e os temas presentes nestes textos são de caráter universal. Ou seja, tais textos proporcionam discussões e debates sobre aspectos inerentes a todos os seres humanos. Neste sentido, portanto, o professor pode fazer uso destes temas para desenvolver nos alunos o pensamento crítico.

A partir do momento em que o educador compreende o conto de fadas como um material didático e humano mais abrangente e vasto, pode levar para a sala de aula de línguas estrangeiras atividades que explorem não somente a estrutura

linguística do texto, mas também os temas explícitos e implícitos no texto de maneira mais profunda.

Poderia, portanto, servir não só como material de leitura para níveis mais básicos de ensino de idiomas, mas como material para uma aula de conversação, mesmo em níveis mais avançados de ensino, desenvolvendo assim diferentes habilidades de linguagem como a interação e a comunicação entre os alunos. Além disso, os estudantes também poderiam desenvolver a capacidade de expressarem opiniões na língua estrangeira através de debates sobre os assuntos encontrados nos textos.

O professor, então, deve colocar sua criatividade à prova, trazendo propostas de atividades inovadoras com os contos de fadas. Mesmo sendo considerado por muitos como uma literatura 'menor', o conto de fadas é um material riquíssimo se explorado de forma mais aprofundada. Se os alunos se sentirem desafiados a olharem para o texto de maneira mais crítica, poderão assim aprender aspectos da língua estrangeira de maneira mais prazerosa.

Dessa forma, pode-se perceber que o presente trabalho não esgota os diversos aspectos que permeiam o tema apresentado. Face ao exposto, o que se pretendeu através do trabalho não foi fornecer respostas prontas, mas abrir caminho para que essas indagações possam ser cada vez mais aprofundadas e relativizadas, não só nas obras aqui citadas, mas em outras obras e futuros estudos que também abordem o tema do uso dos contos de fadas no ensino de línguas estrangeiras.

## REFERÊNCIAS

BARATZ, Ana Hemmons; DE PAULA, Aline Rosa. Language teaching and fairytales: contextualized teaching, a new approach. Ensino de língua e contos de fada: ensino contextualizado, uma nova abordagem. **BELT Journal**, Porto Alegre (RS), v. 3, n. 1, p. 4-17, jan-jun. 2012.

BERNARDES, Alessandra Sexto. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p. 79-81, jan-abr. 2003.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O direito na pós-modernidade. **Revista Sequência**, Florianópolis (SC), n. 57, p. 131-152, dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

\_\_\_\_\_. **Panorama Histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 5.ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

CONDE, Narriman Rodrigues. **Os contos de fadas na sala de aula: um diálogo com textos de crianças**. 1996. 272 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252539/1/Conde\\_NarrimanRodrigues\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252539/1/Conde_NarrimanRodrigues_M.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2017

ESTÉS, Clarissa Pinkola. A terapia dos contos. In: ESTÉS, Clarissa Pinkola (Org.) **Contos dos Irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRA. In: **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira e Folha de São Paulo, 1995, p.390. Verbetes

FESTINO, Cielo Griselda. The importance of the literary text in the teaching of English as an international language. **Todas as letras**, São Paulo (SP), v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.

GHOSN, Irma. Humanizing teaching English to Young learners with children's literature. **CLELE Journal**, v. 1, issue 1, mai. 2013.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KHATIB, Mohammad; REZAEI, Saeed; DERAKHSHAN, Ali. Literature in EFL/ESL classroom. **English Language Teaching – Canadian Center of Science and Education**, Canadá, v. 4, n.1, p. 201-208, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/9683>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

KHATIB, Mohammad; RAHIMI, Amir Hosseim. Literature and language teaching. **Journal of Academic And Applied Studies**, Vancouver (CA), v. 2, p. 32-38, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.academians.org/Media/Default/Articles/June2012/June4.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MALEY, Alan. Literature in the language classroom. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (Ed). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 180-185.

MIKULA, Maja. **Key Concepts in Cultural Studies**. NY: Palgrave Macmillan, 2008, p. 153.

OLIVEIRA, L. A.; BASSO, R. A. A. Contos de fadas nas aulas de leitura em língua inglesa: uma nova proposta de ensino com gênero textual. **Cadernos PDE - O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**. Curitiba (PR), v.1, 2008. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_uem\\_lem\\_artigo\\_luciane\\_aguetoni\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uem_lem_artigo_luciane_aguetoni_de_oliveira.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2017.

OLIVEIRA, Patrícia Sueli Teles. **A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**. 2010. 62 f. TCC (Graduação) – Graduação em Pedagogia – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELES-DE-OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017

PAIVA, Miriam Firmino da Silva. Os contos de fadas como instrumentos para a formação de leitores na educação infantil. **Anais V SETEPE**, v. 1, 2014.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil e o papel da escola na formação do pensar crítico. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/PUCPR**, Curitiba (PR), p. 1202-1211, out. 2009.

\_\_\_\_\_. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos (SP), Ano 4, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan-jun. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

ROCHA. In: **Minidicionário Ruth Rocha**. São Paulo: Scipione, 1995, p.371. Verbetes

SALAZAR, Daniela dos Santos. O texto literário na aula de língua inglesa: possíveis contribuições – educação, linguagem, memória. **Anais do seminário de educação, conhecimento e processos educativos – UNESC**, Criciúma (SC), v.1, p. 1-7, 2015.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Leitura e literatura: uma pesquisa em sala de aula, uma alternativa metodológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre (RS), v. 43, n. 2, p. 71-74, abr-jun. 2008.

SILVA, Victor Ernesto Silveira. A whodunit in the EFL classroom: as histórias de detetive na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista de Letras**, Curitiba (PR), v. 15, n. 17, p. 2013.

SIMOES, Vera Lucia Blanc. Histórias infantis e aquisição de escrita. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 22-28, mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 abr. 2017.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

WALLACE, Catherine. Reading. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (Ed). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 21-27.