



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO
MARANHÃO - UEMASUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E LETRAS / CCHSL
CURSO DE LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA E
LITERATURAS

BRUNA RIBEIRO DE CASTRO

**MOTIVAÇÃO E CRITICIDADE DE APRENDIZES DE INGLÊS NO CONTEXTO
DE ESCOLAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES DE (RE)LEITURA E (RE)ESCRITA
DE CONTOS DE FADAS COMO PRÁTICAS SOCIAIS**

Imperatriz-MA

2025

BRUNA RIBEIRO DE CASTRO

**MOTIVAÇÃO E CRITICIDADE DE APRENDIZES DE INGLÊS NO CONTEXTO
DE ESCOLAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES DE (RE)LEITURA E (RE)ESCRITA
DE CONTOS DE FADAS COMO PRÁTICAS SOCIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Letras Licenciatura em
Língua Inglesa e Literaturas da Universidade
Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(UEMASUL) para fins de obtenção do título de
Licenciada em Letras Inglês.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elizabete Rocha de Souza
Lima.

Imperatriz - MA

2025

C355m

Castro, Bruna Ribeiro de

Motivação e criticidade de aprendizes de inglês no contexto de escolas públicas: possibilidades de (re)leitura e (re)escrita de contos de fadas como práticas sociais. Bruna Ribeiro de Castro. – Imperatriz, MA, 2025.

38 f.; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2025.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Literatura inglesa. 3. Escola pública – Ensino médio. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 373.5:821.111(812.1)

Ficha elaborada pela Bibliotecária: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

BRUNA RIBEIRO DE CASTRO

**MOTIVAÇÃO E CRITICIDADE DE APRENDIZES DE INGLÊS NO CONTEXTO
DE ESCOLAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES DE (RE)LEITURA E (RE)ESCRITA
DE CONTOS DE FADAS COMO PRÁTICAS SOCIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Letras Licenciatura em
Língua Inglesa e Literaturas da Universidade
Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(UEMASUL) para fins de obtenção do título de
Licenciada em Letras Inglês.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elizabete Rocha de Souza
Lima.

Aprovado em: 14/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELIZABETE ROCHA DE SOUZA LIMA**
Data: 25/02/2025 10:48:30-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elizabete Rocha de Souza Lima

ILZA LEIA RAMOS
AROUCHE:25271466353

Assinado de forma digital por ILZA LEIA RAMOS
AROUCHE:25271466353
Dados: 2025.02.25 11:10:45 -03'00'

Prof.^a Dr.^a Ilza Léia Ramos Arouche

Documento assinado digitalmente
 **ELIANA XAVIER COSTA**
Data: 25/02/2025 11:40:08-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Me. Eliana Xavier Costa

Imperatriz - MA
2025

RESUMO

A literatura, além de aumentar o vocabulário nos permite construir significados e senso crítico, sendo um importante recurso para o ensino de uma nova língua. Embora seja bastante empregado o uso de textos literários no ensino da nossa língua materna, pouco é explorado no ensino da língua inglesa. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo analisar as contribuições da inserção da Literatura em Língua Inglesa nas aulas de inglês, para a motivação dos aprendizes deste idioma no contexto de escolas da rede pública de Imperatriz, Maranhão. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, foi conduzida por meio dos pressupostos da pesquisa-ação e desenvolvida com alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública imperatrizense. O levantamento dos dados deu-se a partir do envolvimento dos participantes em atividades de leitura e reescrita do conto de fadas *Snow White*, dos Irmãos Grimm. Os resultados demonstraram que a utilização da literatura nas aulas de inglês gera efeitos positivos no interesse dos alunos pelo idioma, expande seu vocabulário e estimula o pensamento crítico. Além disso, o estudo revelou que abordagens inovadoras, como desafiar os alunos a fazerem um reconto criativo, incentivam a participação ativa dos alunos e a construção de significados, socialmente contextualizados e críticos.

Palavras-chave: literatura em língua inglesa; motivação na escola pública; letramento crítico.

ABSTRACT

Literature, beyond increasing our vocabulary, allows us to construct meaning and a critical sense, being an important resource for teaching a new language. Although the use of literary texts is widely used in the teaching of our native language, it is little explored in the teaching of English. In this sense, the aim of this study was to analyze the contributions of incorporating English Literature in English classes, in terms of motivating English Language learners in the context of public schools in Imperatriz, Maranhão. The research follows a qualitative approach, was conducted using the assumptions of action research and developed with 3rd grade high school students from a public school in Imperatriz. The data collection was conducted through the participants' engagement in reading and rewriting activities of the fairy tale *Snow White*, by the Brothers Grimm. The results showed that the use of literature in English classes has a positive effect on students' interest in the language, expanded their vocabulary and stimulated critical thinking. In addition, the study revealed that innovative approaches, such as challenging students to make a creative retelling, encouraged active participation and the construction of socially contextualized and critical meanings.

Keywords: english language literature; motivation in public schools; critical literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES MOTIVACIONAIS.....	10
	2.1 Letramentos, Literatura em Língua Inglesa e Ensino de Inglês na Escola Pública: Possibilidades Diversas.....	11
	2.1.1 Reescrita de Contos de Fadas: Ressignificando as Aulas de Inglês na Escola Pública.....	17
	2.2 Snow White e o Reconto Criativo nas Aulas de Inglês: Um Desafio, Muitas Possibilidades.....	21
3	PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	23
	3.1 Contexto e Participantes da Pesquisa de Campo	28
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	29
	BLOCO 1: Reconto Criativo dos Personagens	30
	BLOCO 2: Reconto Criativo de Cenas de Snow White.....	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
	REFERÊNCIAS.....	36
	APÊNDICES	40

1 INTRODUÇÃO

Conhecer a educação do nosso país é ter ciência de uma realidade em que o ensino da rede pública, em diferentes regiões do país, é menosprezado, dando assim mais oportunidades para os que têm uma melhor aquisição financeira. Quando falamos de língua estrangeira, mais especificamente o inglês, temos um tabu de que apenas os ricos têm o direito de ser bilíngue e muitas vezes a classe baixa se pergunta o porquê de aprender inglês ou para que vão usar isso na vida. Nos acostumamos a ouvir que “quem precisa de língua estrangeira são os ricos, e eles vão estudá-la, dentro ou fora da sala de aula” (Leffa, 2011, p. 20).

Tentando, então, inverter um paradigma patriarcal que permeia o ensino de línguas, observa-se que isso não deve ser apenas um papel do professor. Ou seja, não é sozinho que um professor irá compreender que os dilemas (cf. Dornelles e Irala, 2013) do ensino de línguas vão além dos já tradicionais questionamentos em torno de qual material didático escolher, sobre como fazer a correção dos erros orais e escritos, como trabalhar as variedades linguísticas em sala de aula sem confundir ou saturar o aluno, como motivar os alunos para a aprendizagem da língua e levá-los à autonomia ou como realizar um trabalho interdisciplinar. Este e muitos outros questionamentos demandam um esforço coletivo e reflexões contínuas para a construção de um ensino mais equitativo e eficaz.

Partindo deste ponto, com o intuito de melhorar o quesito motivação na aprendizagem de Língua Inglesa (LI), surgiu a necessidade de questionar o espaço da Literatura em Língua Inglesa dentro das salas de aula nas turmas de Ensino Fundamental e Médio. Além disso, a experiência profissional em uma escola particular bilíngue, reforçou o interesse em pesquisar a importância da Literatura em Língua Inglesa no ensino de LI em escolas públicas.

No contexto da escola bilíngue a literatura é integrada de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizada como uma ferramenta central para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Por outro lado, na escola pública, o que se observa, ao pisar no chão da escola, dá uma forte sensação de que, apesar de querer contribuir para a prática docente de professores em serviço, a escola não parece caminhar junto com a rápida evolução do mundo globalizado (Lankshear e Knobel, 2003).

No âmbito metodológico, a pesquisa adere às práticas pedagógicas que incorporam a Literatura em Língua Inglesa de maneira ativa no ensino de LI. Por este viés, o estudo levanta as seguintes questões: a) De que maneira a integração da Literatura em Língua Inglesa às aulas de inglês, no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, pode contribuir para a

motivação dos aprendizes da língua?; b) Como a literatura corrobora para o letramento crítico e literário dos alunos de turmas do Ensino Médio no contexto de uma escola pública de Imperatriz, Maranhão? e c) Quais as contribuições do subgênero literário, contos de fadas, para a leitura e reescrita crítica acerca de temas sociais do cotidiano dos alunos participantes do estudo?

Diante destes questionamentos, o trabalho tem como principal objetivo analisar as contribuições da inserção da Literatura em Língua Inglesa nas aulas de inglês, para a motivação dos aprendizes deste idioma no contexto de escolas da rede pública de Imperatriz, Maranhão. E, de modo específico, o trabalho pretende: a) compreender o papel da literatura para o letramento crítico e literário dos alunos participantes do estudo; b) discutir as contribuições do subgênero literário, contos de fadas, para a leitura e reescrita crítica acerca de temas sociais do cotidiano de alunos de duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública imperatrizense.

Sendo assim, no âmbito teórico, a relevância desta pesquisa reside na necessidade de explorar a utilização da literatura como um canal eficaz para o ensino de línguas, oferecendo uma maneira diversificada e mais envolvente de apresentar o conteúdo gramatical de inglês a estudantes de escolas públicas. Portanto, é relevante tanto para a formação de futuros educadores quanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem uma aprendizagem mais rica e envolvente no ensino de línguas. Quanto a isso, Pimenta e Gonçalves (1990) destacam a importância de aproximar os futuros professores da realidade da sala de aula através de estratégias inovadoras e contextualizadas. Além disso, a análise de textos literários oferece perspectivas valiosas sobre valores, tradições e perspectivas culturais, permitindo aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda e contextualizada do idioma (Carter e Long, 1991).

Para exemplificar as relações entre a literatura, o letramento e o ensino da Língua Inglesa, a pesquisa analisa atividades desenvolvidas em 02 escolas da rede pública de ensino, situadas em Imperatriz Maranhão. Escolas essas onde a autora da pesquisa realizou os estágios obrigatórios do Ensino Fundamental e Médio. Contudo, para a análise e discussão dos dados deste estudo, selecionou-se apenas o que fora desenvolvido pelos alunos do 3º ano da escola campo do Estágio no Ensino Médio. Dito isto, passemos às discussões teóricas e metodológicas deste trabalho, assim como às discussões sobre os dados.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES MOTIVACIONAIS

Nas discussões sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil são frequentes as narrativas de que, no contexto escolar, o ensino desse idioma enfrenta desafios que vão além das competências linguísticas. No entanto, há direcionamentos e evidências apontando para novas possibilidades que podem contribuir para mudanças almejadas. Dentre as várias possibilidades, inclui-se a utilização da literatura como ferramenta pedagógica. Trata-se de uma ferramenta fundamental para a comunicação intercultural e a compreensão cultural (Brasil, 2017; Collie e Slater, 1987).

A literatura, ao ser utilizada nas aulas de inglês, em conformidade com os estudos de, Vygotsky (1984) e Krashen (1982), pode enriquecer o aprendizado do idioma, ao proporcionar um ambiente contextualizado e motivador. Essas novas possibilidades também incluem abordagens que integram literatura e tecnologia, como as destacadas por Leffa (1999) e Moran (2000), mostrando como podem dinamizar o ensino e promover autonomia.

No contexto deste estudo, interessa-nos abordar não apenas as dificuldades enfrentadas pelos professores em escolas públicas, mas, principalmente, as possíveis estratégias inovadoras para superá-las (Pimenta e Gonçalves, 1990; Brown, 2004). Isso requer, ainda, reflexões sobre a motivação e/ou a desmotivação de professores e aprendizes de inglês. Por este viés, entendemos que a utilização de textos literários nas aulas de inglês pode colocar docentes e discentes diante de diversas oportunidades de usos significativos do inglês no espaço escolar.

Assim, para tratar da importância da literatura na formação de cidadãos reflexivos e engajados e para sustentar as discussões aqui propostas, assim como a análise das práticas de letramento literário e crítico nas escolas públicas locais, além dos autores já mencionados, recorreremos a Soares (2009), Carbonieri (2012), Todorov (2017), Passinato (2009), Candido (2011) entre outros.

Para iniciar nossa discussão sobre o assunto, faz-se necessário lembrarmos que, em meio a um mundo cada vez mais tecnológico, o inglês tornou-se um elemento fundamental para acessar informações globais. Neste cenário, é possível observar que as crianças, bem como os jovens e adolescentes, estão cada vez mais conectados às tecnologias da informação e da comunicação, configurando-se em uma geração que exige novas relações com o conhecimento. Isso exige que as escolas estabeleçam novos métodos e abordagens pedagógicas, para suprir as demandas da aprendizagem e do ensino da língua mais falada do mundo, e isso precisa ser feito,

sem ignorar que nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de aprender o idioma de uma forma eficiente.

Neste sentido, os problemas relacionados ao ensino de inglês ainda se mostram como um forte obstáculo à consecução dos objetivos de professores e aprendizes. Talvez, a persistência dos obstáculos se mantenha porque, independentemente da crescente mudança nas formas de pensar, aprender e ensinar, a escola pública tem sido resistente às novas práticas e à formação de professores. Ou seja, não parece caminhar junto com a rápida evolução do mundo globalizado, pois o ensino e aprendizagem do inglês na educação pública, apesar de ser um tema bastante difundido, sempre gera novas discussões, uma vez que a desigualdade reflete no acesso à educação de qualidade (Lankshear e Knobel, 2003).

Em muitas escolas públicas, o ensino de inglês pode ser considerado menos efetivo, principalmente devido à falta de recursos, infraestrutura e formação adequada de professores. Isso gera questionamentos sobre como garantir que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso a um ensino de inglês de forma satisfatória. Contudo, esses questionamentos, assim como muitos outros, só podem ser respondidos quando os responsáveis pelo ensino de inglês e pelas políticas públicas para esta área do conhecimento se sentirem incomodados a tal ponto de mudarem de atitude em relação ao que acontece, ano após ano, e passarem a focar na mudança de rumo das aulas de inglês das nossas escolas públicas.

2.1 Letramentos, Literatura em Língua Inglesa e Ensino de Inglês na Escola Pública: Possibilidades Diversas

No Brasil, as discussões acerca do conceito de “letramento” tiveram início na década de 1980, com as suas primeiras ocorrências em 1986, no livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, escrito por Mary Kato, que acreditava que a língua falada culta era consequência do letramento. Dois anos mais tarde, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso*, distingue alfabetização e letramento, referindo-se a um conjunto de práticas sociais que usam a escrita para objetivos específicos (Scribner e Cole, 1981, apud Kleiman, 1995).

A partir do final dos anos 1980 e início de 1990, os conceitos de letramento e de alfabetização começaram a ser repensados. Segundo Soares (2009, p. 17), etimologicamente, letramento parte da origem da palavra “*literacy*, que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprender a ler e escrever”. Ela destaca ainda que “o estado ou

condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” o que só foi percebido há pouco tempo (Soares, 2009, p. 20).

Soares (2009) destaca que o letramento não se resume à decodificação de textos, mas envolve a habilidade de usar a escrita em práticas sociais, refletindo sobre os textos e construindo significados críticos e reflexivos. A mesma autora também aponta que o nível de letramento de grupos sociais está relacionado às suas condições sociais, culturais e econômicas, e questiona se as escolas públicas brasileiras estão preparadas para oferecer essa educação aos alunos e se os professores estão aptos a guiá-los no letramento literário. Visto isso, será que as escolas públicas do nosso país estão prontas para oferecer tal educação para nossos alunos? Estariam os professores preparados para guiá-los no letramento literário?

Soares, ainda alerta que o critério utilizado para considerar letrado o indivíduo que completar a 4ª série do Ensino Fundamental, é insuficiente para refletir a complexidade do letramento. Pois, isso subestima a taxa de analfabetismo e não representa a real situação educacional do país (Soares, 2009).

A história da educação brasileira está imersa em um contexto de elevadas taxas de analfabetismo de pessoas adultas e baixos índices de domínios das habilidades lectoescritoras por parte de crianças, adolescentes e jovens estudantes. Neste contexto, formadores de professores, como Irala e Leffa (2014), observam resistência e falta de motivação entre futuros professores ao utilizar a língua estrangeira em sala de aula, impactando negativamente a qualidade do ensino. Apesar das mudanças na educação, a escola pública ainda resiste às novas práticas e à formação de professores (Lankshear e Knobel, 2003).

Diante disso, não é surpresa que o ensino de Língua Inglesa no contexto escolar brasileiro enfrente desafios que vão além da aquisição de competências linguísticas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a língua deve ser vista como uma ferramenta para a comunicação intercultural e para a compreensão de outras culturas e realidades. Nesse sentido, a literatura surge como um recurso pedagógico fundamental para tornar o ensino de inglês mais significativo e culturalmente rico. Como Collie e Slater (1987) apontam, a literatura oferece material autêntico e envolvente, que pode não apenas aprimorar as habilidades de leitura, escrita e oralidade, mas também promover uma compreensão mais profunda dos contextos culturais dos países de Língua Inglesa.

Segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre em contextos sociais e culturais. Seguindo esta linha de raciocínio, entendemos que ao utilizar a literatura como recurso no

ensino de Língua Inglesa, cria-se um ambiente de aprendizagem que vai além da simples memorização de regras gramaticais. A literatura possibilita que os alunos interajam com textos ricos em conteúdo cultural, histórico e linguístico, o que favorece a construção de significados de forma contextualizada. Essa interação é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Krashen (1982), com sua teoria do "input compreensível", sugere que o uso de textos literários autênticos pode ser uma estratégia poderosa para a aquisição de uma segunda língua. A exposição a narrativas que estão ligeiramente acima do nível de competência linguística do aluno cria uma oportunidade para que o aprendizado ocorra de forma mais natural, por meio de deduções contextuais e do envolvimento com o enredo. Quando os alunos têm a chance de ler histórias que despertam seu interesse, eles se tornam mais motivados a entender o texto, o que contribui para um ambiente de aprendizado mais eficaz e prazeroso. No contexto brasileiro, as práticas pedagógicas que integram a literatura ao ensino de Língua Inglesa ainda são limitadas. Por este viés, é importante considerar os desafios que os professores enfrentam ao integrar a literatura no ensino de Língua Inglesa, especialmente em escolas públicas.

Segundo Pimenta e Gonçalves (1990), é fundamental que os futuros professores sejam preparados para lidar com diferentes realidades escolares, adaptando seus métodos para atender às necessidades dos alunos. Pimenta e Lima (2005) destacam a importância do estágio supervisionado como uma fase crucial na formação dos futuros professores, quando a teoria se encontra com a prática, permitindo a experimentação de novos métodos de ensino. Contudo, logo no estágio esses futuros professores se dão conta que, em muitas escolas públicas, a falta de recursos, como bibliotecas adequadas ou materiais didáticos de qualidade, pode dificultar a implementação de uma abordagem baseada na literatura. No entanto, como propõe Brown (2004), professores que adotam uma perspectiva criativa e inovadora podem superar essas limitações, utilizando estratégias como o uso de textos digitais e materiais acessíveis *online*.

Sobre as limitações impostas pelo contexto da escola pública e a necessidade de superá-las, acrescenta-se que, durante o Estágio, observou-se que os professores utilizavam métodos tradicionais: chegavam, escreviam no quadro, os alunos copiavam, respondiam a atividade e levavam o caderno para o professor corrigir. Leffa (2001) afirma que a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.

Quanto às estratégias necessárias para superar as limitações, destaca-se que, nos últimos anos, o uso de textos literários de língua estrangeira como recurso didático para impulsionar o ensino e a aprendizagem da língua tem sido bastante discutido no meio pedagógico. Tratando-se especificamente de textos literários em Língua Inglesa, a sua não aplicação nas escolas públicas está relacionada a uma série de mitos, sendo classificada como um objeto inalcançável e distante da realidade escolar e da realidade dos alunos.

De fato, a perspectiva com que o texto literário tem sido abordado tira o propósito da literatura e enfatiza tais mitos uma vez que algumas escolas têm como base um ensino tradicional com ênfase gramatical e que usa a literatura apenas como uma ferramenta para o ensino de gramática (Yamakawa, 2020).

Tal perspectiva coloca o professor e os alunos à margem no processo da leitura crítica fazendo-os reproduzir significados explícitos. Neste sentido, os textos literários devem apresentar conteúdos compatíveis com o leitor, pois boa parte das práticas vivenciadas pelos estudantes, é fora do espaço escolar.

Carbonieri (2012, p. 115) enfatiza o papel da literatura em relação à perspectiva crítica de educação, uma vez que a literatura proporciona ao aluno aspectos sociais e culturais que podem “capacitar os estudantes a perceber que culturas diferentes apresentam estratégias poéticas e narrativas e modos de representação distintos, além de conceber e definirem o fenômeno literário de formas diversificadas”. Isso acontece porque a literatura também é uma prática social e, por isso, “sociedades diferentes irão empregar modos distintos de lírica e narração para representar seu conhecimento da realidade”, já que a cultura “molda” a forma como as pessoas significam o mundo. Sobre atividades que incluem os textos literários para a promoção do letramento crítico, Carbonieri (2012), lembra:

Evitar que as crianças leiam obras que trazem representações estereotipadas ou preconceituosas pode fazer com que acreditem que discriminações e desigualdades não existem no mundo real. Por outro lado, permitir que tenham acesso apenas a livros tradicionais não possibilita que formem concepções mais abertas e alternativas (Carbonieri, 2012, p. 124).

Assim sendo, enfatizamos a relevância da literatura no ensino sob uma perspectiva crítica, destacando seu papel como prática social que reflete e que é moldada por diferentes culturas. A autora argumenta que a literatura não apenas revela as diversidades culturais e suas formas de expressão poética e narrativa, mas também oferece aos alunos uma oportunidade de compreender como distintas sociedades representam a realidade. Essa abordagem permite que

os estudantes reconheçam a pluralidade cultural e questionem representações estereotipadas ou preconceituosas.

A leitura de obras literárias em inglês proporciona uma imersão autêntica na Língua Inglesa em situações reais, contribuindo para o aprimoramento das habilidades de leitura, escrita, audição e fala (Gibbons, 2002). Para Lazar (1993) a exposição a uma ampla gama de textos literários pode enriquecer o vocabulário dos alunos e melhorar sua compreensão das estruturas gramaticais do idioma. Assim, a intenção é que os alunos, por meio da literatura, sintam-se mais motivados e tenham oportunidades de explorar não apenas a língua, mas também autores, cultura, história e sociedades dos países de LI. Acrescenta-se a isso, o fato de que a análise de textos literários oferece perspectivas valiosas sobre valores, tradições e aspectos culturais de um povo, permitindo aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda e contextualizada do idioma (Carter e Long, 1991).

A literatura oferece uma experiência de aprendizagem envolvente e prazerosa, encorajando os alunos a se envolverem ativamente com o idioma e a cultivarem um amor pela leitura (Marley e Duff, 1982).

Ao compreenderem e apreciarem a diversidade cultural, os alunos são capacitados a se envolverem de maneira significativa com questões globais e a contribuir positivamente para um mundo cada vez mais interconectado (Gibbons, 2002). Sendo assim, é preciso que entendamos que a leitura, quando interessante para o aluno, proporciona momentos relevantes de aprendizagem. A escola, então, precisa agir para incentivar os educandos a não somente lerem, mas a almejavem a leitura e a lerem com determinação e vontade. Isso porque a literatura é um caminho que permite ao leitor uma visão melhorada de si e do mundo ao seu redor, no sentido de (auto)conhecimento, e o ato de ler proporciona a entrada nesse caminho. Nesse sentido, Todorov (2017) nos aponta que:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à prosopopeia”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (Todorov, 2017, p. 33).

De fato, é essencial que se proporcione ao estudante o acesso à literatura. Muitas vezes, será somente na escola que ele terá essa experiência tão importante para o seu enriquecimento cultural (e não só cultural, mas emocional, criativo, cognitivo etc.). Em seu ensaio *O direito à Literatura*, Candido (2011) relaciona a literatura aos direitos humanos tidos como mais básicos,

como alimentação, vestuário e a saúde. Para ele, a literatura age em prol de nosso equilíbrio, assim como o sonho atua durante o sono, ao trazer para nosso universo pessoal um universo fabulado, imaginado, muitas vezes até improvável e impossível na realidade, mas totalmente concreto no mundo literário.

O tratamento que as escolas têm dado à literatura atualmente causa muito mais dissabor que prazer em ler, pois o aluno tende a associar o ato às tarefas desgastantes e, muitas vezes, sem sentido para ele. Mas não se trata apenas disso. Hoje, a literatura concorre com outras atividades, como os jogos eletrônicos, as redes sociais, e os vídeos em canais na Internet, visto que estes atraem os jovens com artifícios fortes, como imagens, sons e movimentos.

Por isso, é de extrema importância fazer com que a literatura, como afirma Candido (2011), deixe de ser privilégio de alguns e possa fazer parte da realidade de todos, de forma igualitária. Segundo o autor, os grandes clássicos da literatura foram elaborados pensando no ser humano, em toda a sua grandeza e diversidade. São textos que têm a capacidade de dialogar com os mais variados fatos e experiências do leitor. Até porque, “a leitura é a parte da interação verbal e escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (Antunes, 2003, p. 66).

Levando em consideração o mundo globalizado, é interessante abordar a literatura por meio das tecnologias, usadas na pesquisa e docência para atrair a atenção dos alunos e melhorar a interação com os contos. A utilização de literatura na sala de aula, aliada às tecnologias, tem se mostrado uma estratégia eficiente para potencializar o aprendizado e tornar o ensino mais dinâmico e interativo. Projetos multimodais, como histórias em vídeo, oferecem aos alunos uma experiência enriquecedora, unindo texto, som e imagem, o que enriquece a compreensão e o engajamento com as narrativas. De acordo com a pesquisa TIC Educação 2013, “96% dos professores de escolas públicas utilizam recursos educacionais disponíveis na Internet para preparar aulas ou atividades com os alunos” (NIC.br, 2014, p. 29).

Leffa (1999) destaca que a introdução da tecnologia na sala de aula de inglês promove a autonomia do aluno e a comunicação efetiva. Conforme citado acima, há um reconhecimento de que as tecnologias incentivam o aprendizado ao oferecerem possibilidades como a leitura hipertextual, o acesso rápido a conteúdo multimídia e a interação proporcionada por seus recursos.

Pierre Lévy (1993) aponta que “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática [...]” (Lévy, 1993, p.4). Moran (2000) ressalta as possibilidades que as redes digitais representam para o processo de ensino,

sinalizando a dinamização das aulas através da pesquisa e da interação. Além disso, o uso de histórias em vídeo na sala de aula promove a interdisciplinaridade, combinando aspectos linguísticos, culturais e tecnológicos. A pesquisa TIC Educação 2013 destaca que "46% dos professores de escolas públicas declararam utilizar computador e Internet em atividades com os alunos na sala de aula" (NIC.br, 2014, p. 29), reforçando a relevância da inserção das tecnologias no ensino.

Segundo Soares (2009), o letramento não é apenas um processo de aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também um processo social, que envolve a capacidade de agir com a língua de forma crítica e contextualizada. Kleiman (1995) reforça que a interação com diferentes gêneros e mídias possibilita ao aluno não apenas a apropriação de conteúdos, mas também o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação e construção de conhecimento.

Dito isto, e levando em consideração o contexto deste estudo e as possibilidades que a literatura confere ao ensino de línguas, aqui interessa-nos refletir sobre a utilização do subgênero literário contos de fadas para o ensino de inglês no contexto de escolas públicas.

2.1.1 Reescrita de Contos de Fadas: Ressignificando as Aulas de Inglês na Escola Pública

Na perspectiva do ensino de línguas pelo viés dos letramentos, explorar diferentes gêneros discursivos, pode ser um diferencial para envolver os aprendizes em atividades de leitura e escrita como práticas sociais. Para este estudo, tomou-se textos literários como ponto de partida e a partir do subgênero contos de fadas, explorou-se a reescrita desse subgênero pelo viés dos letramentos.

O subgênero contos de fadas, insere-se no gênero literário narrativo e destaca-se como um dos subgêneros mais populares na literatura, com raízes etimológicas refletindo sua universalidade nas principais línguas europeias. De acordo com Coelho (1991, apud Silva, 2013), o vocábulo português "fada" origina-se do latim *fatum* (destino, fatalidade) e possui correspondências em diversas línguas, como *fée* (francês), *fairy* (inglês), *fata* (italiano), *hada* (espanhol) e *Fee* (alemão). Em Portugal e no Brasil, essa literatura era conhecida como "contos da carochinha" no final do século XIX, sendo substituída pelo termo "conto de fadas" no século XX.

Os contos são histórias que atravessaram gerações e estão profundamente enraizadas na memória individual, pertencendo ao campo da Literatura Infantil e Infantojuvenil. Segundo Coelho (2012), esses contos simbolizam a possibilidade de concretização de sonhos e ideais.

Von Franz define os contos de fadas como “a expressão mais pura e mais simples dos processos do inconsciente coletivo” (Von Franz, 1981 apud Nascimento, 2015), evidenciando sua conexão com aspectos universais da psique humana.

Essas histórias possuem suas próprias características e subdivisões, como contos de humor, suspense, aventura ou de fadas, também chamado contos de magia ou, maravilhosos. No conto de fadas encontramos personagens e locais mágicos que se entrecruzam com o comum, fadas, duendes, bruxas convivem com reis, rainhas, príncipes, princesas e serviçais em mundos onde tudo pode acontecer pela presença da magia.

Sob essa perspectiva, “falar em conto de fadas é evocar histórias para crianças, lembranças domésticas, ambiente familiar. Equivale também a uma filiação ao maravilhoso, em que tudo é possível acontecer” (Machado, 2010, p. 9). Moisés define o conto como uma narrativa unívoca e univalente, fundamentada em um conflito gerador, desenvolvendo-se com poucos personagens e espaço e tempo limitados, o que ele chama de “uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (Moisés, 1967, p. 40).

Todavia, os contos de fadas não foram originalmente destinados às crianças. Telles (1993) refere que, por volta do século II a.C., já havia a presença de fadas em narrativas do povo celta (mulheres iluminadas). Durante a Idade Média e Moderna, esse tipo de literatura popular oral fazia parte da cultura europeia, sendo recontada e transcrita por escritores a partir do século XVII. Por esse motivo, existem várias versões para um mesmo conto de fadas, dependendo do escritor que traduziu a história da tradição popular para o papel.

Nesse quesito, “Charles Perrault (1628-1703) foi um dos mais importantes escritores de histórias de fadas, porque não só recolheu as narrativas e as reescreveu, mas também teve a preocupação de apresentá-las como literatura para crianças” (Telles et al, 1993, p. 9). Outros autores também empreenderam essa tarefa, como os Irmãos Grimm, e Hans Christian Andersen, com atenção para amenizar certas cenas violentas presentes nas narrativas orais, sobretudo nas punições para as bruxas, madrastas e outras personagens antagonistas.

Dentre os diversos autores do subgênero em questão, aqui vamos nos ater a explorar o conto *Snow White* (Branca de Neve) de autoria dos *Brothers Grimm* (Irmãos Grimm), Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859). Sobre os dois destacamos que foram escritores e linguistas alemães que se tornaram mundialmente famosos por suas coletâneas de contos de fadas. Em 1812, publicaram sua obra mais icônica, *Contos de Fadas para Crianças* e

Adultos, com histórias como *Branca de Neve*, *Rapunzel* e *João e Maria*, preservando o rico folclore germânico.

A maioria de seus contos contém descrições explícitas de violências e crueldade, alguns chegam até a ser bem sombrios e isso tudo reflete a realidade dura da época em que foram escritos. Época essa, marcada pelas Guerras Napoleônicas (1803 – 1815) que fizeram um grande estrago político e territorial. Como os contos eram parte das histórias contadas pelos mais velhos (folclore/folktales), normalmente eles tinham um intuito moralista, transmitindo lições sobre comportamento moral, como valorizar a honestidade e o trabalho duro.

Baumgarther (1979) afirma que, guiados pela tendência Biedermeier – um período cultural e artístico na Europa Central, com foco na simplicidade, no conforto e na vida doméstica - após a Era Napoleônica. Os irmãos, mais especificamente Wilhelm Grimm editou e manipulou os contos, destacando a pureza e simplicidade dos mesmos. Em suas reflexões sobre contos, ele escreveu: “Os contos possuem a mesma pureza que vemos refletida nas almas e nos olhos das crianças; são simples, mas sempre frescos em seu apelo. Como os mitos, refletem uma natureza animada de uma era dourada; a natureza é humanizada e viva.” (Kamenetsky, 1974).

Para o contexto deste estudo tomamos por base o conto *Snow White* (Grimm, 1857), cuja temática é atualíssima e, para o contexto dos participantes se mostrou muito oportuno tanto, à sua temática, quanto aos personagens e à própria estrutura do gênero textual conto. Pois como gênero textual, o conto permite diferentes modos de reescrita e sua temática proporciona a inserção de temas transversais nas aulas de inglês.

Quanto à estrutura dos contos de fadas, Couto e Campos (2009, p.5) explicam que, as personagens possuem características marcantes. Geralmente, são em quantidades reduzidas e se distribuem na categoria de crianças e/ou jovens em idade de união matrimonial que vivem em condições de pobreza, em uma cabana, ou na condição de nobreza, em um palácio encantado. O conto *Snow White*, dos Irmãos Grimm, explora esses dois extremos, apresentando inicialmente a protagonista como uma princesa que vive no castelo de sua madrasta, a Rainha, e posteriormente a colocando em uma cabana simples na floresta, onde é acolhida pelos sete anões.

Além disso, as personagens desse conto se encaixam nos arquétipos descritos por Couto e Campos (2009). A Rainha Má se apresenta como uma figura extremamente perversa, obcecada por sua própria beleza e disposta a qualquer ato cruel para manter seu status de mulher mais bela do reino. Branca de Neve, por outro lado, é a personificação da bondade, ingenuidade

e fragilidade, características frequentemente atribuídas às protagonistas femininas dos contos de fadas. Passinato (2009) destaca que as personagens femininas nesses contos tradicionais são geralmente passivas e frágeis, sempre à espera de um salvador.

Branca de Neve exemplifica essa construção ao longo da narrativa dos Grimm, apesar dos avisos dos anões, ela é enganada três vezes pela Rainha disfarçada, o que reforça sua ingenuidade e a impossibilidade de se defender sozinha. Essa característica a coloca na posição da donzela em perigo, um padrão comum em contos de fadas clássicos.

No que diz respeito à figura masculina, Passinato (2009) observa que os príncipes nesses contos são descritos como personagens ativas, corajosas e heroicas, responsáveis por salvar as protagonistas. No conto dos Irmãos Grimm, o príncipe é retratado como um jovem belo e nobre, que se apaixona por *Snow White* mesmo quando ela está aparentemente morta. No entanto, diferentemente das versões mais romantizadas da história dos Irmãos Grimm, o despertar da princesa não ocorre por meio de um beijo de amor verdadeiro, mas sim acidentalmente, quando a maçã envenenada é desengasgada de sua garganta ao ser transportada pelo príncipe.

Couto e Campos (2009, p.8) ressaltam que a Rainha Má é uma personagem enigmática e sedutora, cujo conhecimento sobre magia a torna ainda mais ameaçadora. No conto dos Grimm, ela usa feitiços para mudar de aparência e enganar Branca de Neve, além de recorrer a métodos elaborados para tentar matá-la, como o espelho apertado, o pente envenenado e, finalmente, a maçã envenenada. A oposição entre a beleza externa da Rainha e sua maldade interna reforça o dualismo entre bem e mal, frequentemente presente nesses contos.

A jornada de Branca de Neve é marcada por desafios e sofrimento, culminando em seu casamento com o príncipe. Segundo Passinato (2009), esse padrão narrativo é comum nos contos de fadas tradicionais, onde a protagonista só alcança a felicidade plena após superar adversidades significativas. No final da versão dos *Brothers Grimm*, a Rainha Má recebe um castigo cruel: é forçada a dançar até a morte em sapatos de ferro incandescentes, reforçando a moral punitiva dessas histórias.

A análise do conto *Snow White* dos Irmãos Grimm, portanto, evidencia como a estrutura dos contos de fadas reflete os arquétipos fixos de personagens e valores sociais, ao mesmo tempo em que apresenta elementos de fantasia e moralidade que continuam a cativar leitores de diferentes épocas.

Atualmente, vemos que esses contos de fadas estão mais vivos que nunca. Embora surgidos em épocas tão remotas, parecem se renovar a cada instante. Além das muitas versões dessas histórias em livros atraentes, ainda há versões em filmes, seriados, histórias em

quadrinhos, enfim, uma infinidade de textos que traduzem esse mundo idealizado dos contos de fadas. Dessa forma, “livros que parecem anacrônicos se veem confrontados com este novo ciberespaço (dinamizado pelas multimídias e transformado pelas conquistas da eletrônica e da informática), mas que são verdadeiras fontes de sabedoria” (Coelho, 2012), a autora ainda afirma que:

Longe de serem vistos como algo superado ou mero entretenimento infantil, precisam urgentemente ser redescobertos como fonte de conhecimento de vida. E, nesse sentido, são descobertos como auxiliares fecundos na formação da mente dos novos, dos ‘mutantes’ que já estão chegando e precisam ser preparados para atuar no amanhã, que está sendo semeado no hoje (Coelho, 2012, p. 17).

Portanto, percebe-se o quanto é válido trazer para a sala de aula os contos de fadas, e nem precisa ser uma sala infantil, visto que o subgênero tem uma grande aceitação entre todas as faixas etárias, por esse caráter universal já explicitado.

A versatilidade e as inúmeras possibilidades de trabalhar-se o ensino de inglês a partir da utilização de textos literários em sala de aula, permitiu que, no contexto deste estudo, o trabalho com contos de fadas fosse desenvolvido com turmas de adolescentes de uma escola pública maranhense, como será detalhado mais à frente. Também contribuiu para que os alunos se sentissem motivados a ponto de engajarem-se nas atividades de releitura e reescrita, que lhes foram propostas.

Sobre o conceito de motivação, destaca-se que a motivação é um fator essencial no processo de aprendizagem, pois impulsiona o comportamento e a dedicação dos alunos. Segundo Gardner (1985), ela pode ser definida como a combinação de esforço, desejo de alcançar um objetivo e atitudes positivas em relação ao aprendizado. Anjomshoa e Sadighi (2015) destacam que a motivação pode ser intrínseca, quando vem do interesse pessoal do aluno, ou extrínseca, quando é impulsionada por fatores externos, como recompensas ou reconhecimento. No ensino de inglês, compreender esses aspectos da motivação é fundamental para criar estratégias que estimulem o envolvimento dos estudantes e tornem a aprendizagem mais eficaz.

2.2 Snow White e o Reconto Criativo nas Aulas de Inglês: Um Desafio, Muitas Possibilidades

As atividades escolhidas para exposição e debate neste trabalho foram de duas turmas chamadas de Turma A e B. O ponto de partida para o que fora proposto aos alunos foi parte do conteúdo do livro didático de inglês, usado nas turmas participantes do estudo, a saber, a “Unit

11 On the Screen” (Na Tela), da coleção *English Vibes* (Franco e Tavares, 2020). A unidade aborda, dentre outros temas filmes e seus enredos. Dessa forma, o conteúdo do livro proporcionou a análise de diferentes adaptações cinematográficas de *Snow White*, permitindo aos alunos compararem as releituras contemporâneas com o conto original dos Irmãos Grimm.

No período do estágio no Ensino Médio foi possível inferir que os alunos estavam habituados a textos baseados no Enem, o que facilitou sua participação ativa. O nível de inglês era, de modo geral, satisfatório, refutando o estigma de que alunos de escolas públicas possuem baixo desempenho na língua estrangeira. Para Lima (2011), subestimar os alunos de escolas públicas é uma forma de perpetuar desigualdades e desestimular o potencial que cada estudante possui para aprender uma nova língua.

A narrativa de *Snow White* representa um recurso pedagógico significativo para o letramento, pois favorece a exploração de aspectos linguísticos, culturais e discursivos. De acordo com Soares (2009), o letramento não se limita à aquisição técnica da leitura e da escrita, mas envolve práticas sociais que dão sentido ao uso da linguagem.

Nesse contexto, o conto, com sua estrutura narrativa rica em elementos simbólicos – como o espelho mágico, a maçã envenenada e a madrasta invejosa – pode ser utilizado para incentivar a interpretação crítica e a produção textual. Quanto a isso, Kleiman (1998) destaca que o trabalho com textos literários favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura como prática social, permitindo que os alunos conectem a história a questões contemporâneas e a seus próprios contextos de vida.

O uso de *Snow White* também contribui para o letramento crítico, que, segundo Freire (1982), envolve a capacidade de ler o mundo por meio da leitura da palavra. A narrativa permite debater questões como padrões de beleza e papéis de gênero, contextualizando sua evolução histórica. Martins (2006) destaca que a leitura é um processo ativo de interpretação, tornando textos clássicos ferramentas valiosas para o desenvolvimento da criticidade.

Por esta ótica, foi trabalhado com os alunos temas como *vanity and narcissism* (vaidade e narcisismo), relacionados a personagem da Rainha Má, madrasta de *Snow White*; *bullying and envy* (bullying e inveja), que a Rainha praticava contra a princesa; e também sobre *self-love and acceptance* (amor próprio e aceitação), sentimentos que, se a Rainha tivesse, não teria tentado livrar-se da sua enteada, *Snow White*. *Dwarfism* (nanismo), também foi discutido já que os sete anões são personagens principais e com uma deficiência, explorando a importância do tema. Couto e Campos (2009) ressaltam que o trabalho pedagógico com contos de fadas, como o da

Snow White, possibilita a reflexão sobre medo, luta, superação e aspectos sociais como beleza e posição da mulher.

Deste modo, pode-se afirmar que, o reconto criativo de contos de fadas, proporciona uma oportunidade única para reinterpretar narrativas clássicas sob uma perspectiva contemporânea, e do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos. De acordo com Couto e Campos (2009), os contos de fadas são ricos em elementos simbólicos e personagens arquetípicos, o que permite ressignificá-los de acordo com as demandas e os valores da sociedade moderna. Passinato (2009) destaca que a subversão de papéis tradicionais, como o da figura feminina e submissa, estimula debates sobre empoderamento e igualdade de gênero, incentivando a criatividade e o pensamento crítico. Dessa forma, os alunos são encorajados a pensar em soluções e perspectivas inovadoras para os desafios do mundo em que vivem.

Carter e Long (1991) revelam que a análise de textos literários oferece perspectivas valiosas sobre valores, tradições e perspectivas culturais, permitindo aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda e contextualizada do idioma. Sendo assim, ao observar o quão é importante a inclusão de obras literárias para enriquecer a compreensão e o desenvolvimento dos estudantes, arquitetou-se explorar o espaço da Literatura em Língua Inglesa dentro das salas de aula na educação básica de escolas públicas.

Dito isto, passemos ao percurso metodológico do estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A escolha do tema do estudo deu-se em três diferentes momentos da graduação, a saber: como professora contratada em uma escola bilíngue, da rede privada de ensino, e durante a realização do Estágio em Língua Inglesa, como disciplina obrigatória do Curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas, em 02 escolas da rede pública de ensino, ambas localizadas em Imperatriz Maranhão. Inicialmente, durante o Estágio Obrigatório em Língua Inglesa, no Ensino Fundamental, em 2023 e posteriormente, no Ensino Médio, em 2024.

No estágio, na ocasião da Regência foi possível vivenciar a realidade da prática docente e compreender como a disciplina de inglês é tratada no espaço das escolas públicas imperatrizenses. Sobre isso, é possível afirmar que, durante o estágio observou-se que o ensino de LI nas escolas públicas imperatrizenses é pouco desenvolvido em termos de políticas educacionais que priorizem o ensino dessa língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto dessas escolas, o ensino de inglês é introduzido nos anos finais dessa etapa, e é muito criticado por ser voltado à memorização, onde os estudantes decoram palavras apenas para se

saírem bem nas avaliações. Leffa (2001) ressalta que o ensino de línguas estrangeiras baseado na memorização de regras e palavras se distancia do objetivo real da aprendizagem, que deve estar centrado no uso significativo da língua em contextos autênticos.

A pronúncia das palavras estrangeiras também é um problema, pois, alguns profissionais, mesmo não tendo formação em Letras Inglês, atuam como professores de inglês para complementar sua carga horária trabalhista. Outro ponto observado, é que mesmo com recursos disponíveis, o ensino de LI é conduzido de forma tradicional, sem grande uso de materiais que incentivem a participação ativa dos alunos. Por outro lado, ao vivenciar o ensino da Língua Inglesa na escola particular bilíngue, foi possível observar que a literatura é integrada de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizada como uma ferramenta central para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Quanto às razões motivadoras deste estudo, convém explicar que, inicialmente, na ocasião do Estágio no Ensino Fundamental, foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita relacionadas à mesma temática deste estudo, contudo, por necessitar fazer ajustes na metodologia de levantamento e análise de dados, aquelas primeiras atividades foram consideradas parte de um projeto piloto. Assim, os dados daquele projeto piloto serviram para endossar e direcionar o levantamento dos dados deste estudo.

Sobre o projeto piloto destaca-se que, o mesmo foi desenvolvido com alunos do 6º ao 9º de uma escola pública municipal. Durante as aulas de inglês a literatura foi introduzida na rotina das aulas a partir das lições e conteúdos propostos pelo livro didático dos alunos, da coleção *Bridges* (2018). Assim, para com base na “Unit 6: Day in, Day out” (Dia após Dia) do 6º ano, a turma desenvolveu atividades relacionadas à obra *Eddie Gets Ready for School* (Eddie Se Prepara Para a Escola) de David Milgrim (2011) e o conto da *Cinderela* (Perrault, 1950). A partir dessas duas obras foi possível explorar temas como rotina diária e ajuda nas atividades domésticas, diferenciando exploração, como a vivida por *Cinderela*, de colaboração familiar.

Nas turmas dos 7º anos o ponto de partida para a inclusão da literatura foi o conteúdo contido na “Unit 2: Childhood Memories” (Memórias de Infância). O conteúdo da unidade em questão foi oportuno para que os alunos conhecessem a obra *Little Boy* (Garotinho), de Alison McGhee (2008), que conta sobre as memórias de infância de um garotinho bem peculiar e bastante sonhador. Na turma do 8º ano partiu-se da “Unit 4: What’s Beauty?” (O que é beleza?) para apresentar aos alunos o conteúdo do texto literário, *What I Like About Me* (Allia Zobel-Nolan, 2005). Devido à faixa etária dos alunos e ao que estava acontecendo naquele momento, no chão da escola, a obra foi de grande utilidade para promover a autoestima e o respeito às

diversidades. Por fim, na turma do 9º ano a “Unit 6: GO, GIRLS!” (VAMOS, MENINAS!) foi a porta de entrada para *Mulan* (Robert D., 1998), história baseada na lenda chinesa de Hua Mulan, retratada pela Disney que se encaixa bem no assunto por mostrar a força e determinação da mulher.

Chegando próximo ao encerramento das atividades na escola campo do Estágio no Ensino Fundamental, ouvindo muitos comentários dos alunos, foi aplicado um questionário para investigar melhor suas opiniões quanto ao ensino da Língua Inglesa com o uso das temáticas presentes na Literatura Infantojuvenil, como as histórias e contos trabalhados nas turmas. O questionário tinha 06 perguntas, 04 fechadas e 02 abertas (Apêndice A). Para uma breve exposição do que fora observado durante a pesquisa piloto, as respostas dos alunos foram quantificadas e tabuladas em percentuais para servirem ao propósito deste trabalho.

Inicialmente, os alunos foram indagados se consideravam importante ou não o uso da Literatura em Língua Inglesa nas aulas de inglês para seu melhor aprendizado. Noventa e oito alunos responderam à pergunta e, unanimemente, responderam “sim”. Este dado foi muito encorajador para que o mesmo tipo de trabalho fosse repetido em outra escola.

Na questão 2 os alunos responderam à seguinte pergunta: “Você gostou da forma que o conteúdo foi trabalhado (com o uso de uma história)?” Como opção de respostas, os alunos poderiam marcar “sim” ou “não”. Dessa forma, mais de 90% dos alunos responderam que o método foi vantajoso. Entretanto, é importante destacar que 5% dos alunos das turmas do 8º e 9º ano relataram que a metodologia empregada não foi tão importante para sua aprendizagem. Com relação a isso, vale destacar que o emprego de novas metodologias tende a ser desafiador tanto para o professor quanto para o aluno, o que requer um período de adaptação.

Ter um *feedback* positivo de mais de 90% dos respondentes, sem dúvidas, é um sinal de que estamos no caminho certo para a implementação de mudanças. Pois, o percentual dos alunos que indicaram gostar das novas estratégias de ensino, ouvindo, lendo e contando histórias para aprender uma nova língua, superou, largamente, o número dos que se mostraram indiferentes ao que estava acontecendo nas aulas de inglês naquela ocasião.

Para que os alunos pudessem opinar sobre o assunto e refletissem sobre seu próprio aprendizado, na questão 03 perguntamos: “Na sua opinião, a história contada em sala de aula ajudou você a conseguir mais vocabulário e ter melhor compreensão do conteúdo?”. Como os alunos do 6º ano ainda não haviam experienciado aulas de inglês nos anos anteriores, suas respostas foram desconsideradas. Assim, focando nas respostas dos alunos do 7º ao 9º ano, pudemos observar que, de modo geral, mais de 80% dos alunos afirmaram que o modo como

as histórias e as atividades sobre elas foram desenvolvidas os ajudou adquirir novos vocabulários em inglês. Contudo, chamou a atenção o fato de que 15% dos alunos do 8º ano e 20% dos alunos das turmas do 7º e 9º ano, relataram que as atividades não exerceram nenhuma influência no seu vocabulário em inglês. Somando os dois grupos tivemos um percentual de 35% de alunos que não perceberam vantagem alguma no que ali estava sendo feito.

Mesmo com pouco tempo disponível para encerrar as atividades do estágio e ouvir os alunos, faltava entender por que 35% deles disseram que os textos não contribuíram para a ampliação do seu vocabulário em inglês. Isso ficou evidente quando em conversa com eles e depois com a professora de inglês, efetiva da escola desses alunos descobriu-se que, os 15% dos alunos do 8º ano que relataram não ter percebido contribuição alguma, frequentam curso de inglês em escolas de idiomas. Isso acendeu um alerta, porque indica que esses alunos consideram o ensino de inglês no espaço escolar irrelevante. Quanto aos alunos do 7º e do 9º ano que não atribuíram influência das atividades desenvolvidas na ampliação do seu vocabulário de inglês, vale destacar que, durante as aulas, apesar da dinamicidade, eles não se mostraram interessados nas interações fomentadas.

Como relatado anteriormente, aqui cabe refletir que a implementação de uma nova metodologia de ensino pode apresentar desafios tanto para o professor quanto para os alunos. O ideal seria dispor de um maior período de tempo para preparar os estudantes para se adaptarem a esse modelo mais participativo. Leffa (2002) enfatiza que a introdução de novas metodologias no ensino de línguas exige tanto do professor quanto do aluno um esforço contínuo de adaptação, pois o processo de ensino-aprendizagem requer não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a construção de novas práticas e abordagens pedagógicas.

Ainda, no intuito de verificar os impactos positivos da inserção de literaturas em inglês para os alunos de uma escola pública, questionou-se: “Você já teve alguma experiência parecida em outras aulas de Língua Inglesa?”. Diante disso, mais de 75% dos alunos de cada turma, sendo o 8º ano a turma com a taxa mais alta, 95% dos alunos responderam que nunca haviam sido apresentados à essa metodologia de ensino. O que reforça a influência da metodologia tradicional aplicada nas salas de aula das nossas escolas. Neste sentido, precisamos reforçar que o ensino tradicional pode enfatizar, na maioria das vezes, a memorização, limitando a criatividade e o pensamento crítico. Por fim, nas questões de número 05 e 06, os alunos foram provocados a expressar por escrito a sua percepção do que acontecera nas aulas de inglês. Para

este fim, indagou-se: “Do que você mais gostou nas nossas aulas? Por que?”; “Se você fosse reescrever a história, o que você mudaria? Por que?”

As respostas dos alunos às questões 05 e 06 apresentaram muita semelhança. Por conta disso, selecionamos apenas 5 dessas respostas (Apêndice B ao Apêndice E) para exemplificação do que propomos aqui. E, para fins de fundamentação das análises e discussões aqui pretendidas, destacamos palavras-chave das respostas selecionadas e as organizamos em uma nuvem de palavras (Figura 1).

Figura 1: Nuvem de palavras com as respostas das perguntas 05 e 06 do Questionário



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Por meio das palavras-chave foi possível inferir que os alunos ficaram empolgados com o modo como a disciplina foi trabalhada, ressaltando: “gostei do modo como explica”, “da aula no projetor”, “das histórias”, “foi muito legal”. Isso aponta que gostaram da forma de aprender a língua.

Os resultados obtidos no Ensino Fundamental serviram de motivação para dar continuidade a pesquisa e permitir a experiência de trabalhar com literatura em inglês no estágio do Ensino Médio. Assim, a pesquisa avançou para o Ensino Médio, utilizando o subgênero literário contos de fadas, com foco na obra *Snow White*, dos Irmãos Grimm.

A pesquisa que deu origem aos dados, a serem analisados mais à frente, foi desenvolvida no período de 21 de outubro a 7 dezembro de 2024 e teve como participantes duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, com cerca de 35 alunos cada.

Quanto ao método de pesquisa, para este estudo optou-se pela pesquisa-ação, que investiga sistematicamente uma dada situação social e promove mudança democrática e participação colaborativa, envolvendo a análise de experiências e documentos (Burns, 2015 apud Paiva, 2019). Segundo Paiva (2019) pesquisa-ação é uma metodologia que visa a transformação social através da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de

investigação. Quanto à sua natureza, este estudo caracteriza-se como pesquisa aplicada, que, de acordo com Andrade (2017) é motivada por razões de ordem prática. Visa a aplicações práticas, com o objetivo de atender às exigências da vida moderna. E, quanto à sua abordagem, é uma pesquisa qualitativa. Pois os dados advêm do mundo real, o chão da escola, e as análises são feitas no intuito de “compreender, descrever e, [...] explicar” (Flick, 2007 apud Paiva, 2019), o que aconteceu a partir das ações realizadas durante a pesquisa e das interações dos alunos com os textos literários no chão de uma escola pública da Região Tocantina do Maranhão.

3.1 Contexto e Participantes da Pesquisa de Campo

A construção dos dados deste estudo deu-se por meio de uma pesquisa de campo desenvolvida durante a disciplina Estágio Obrigatório em Língua Inglesa em 02 turmas da 3ª série do Ensino Médio, do turno vespertino. Na ocasião, incluindo as atividades da unidade do livro didático e o desenvolvimento da proposta, foram utilizadas 10 aulas. E, considerando o número de alunos das 02 turmas, diretamente envolvidas no estudo, os participantes do estudo foram cerca de 70 alunos.

O ponto de partida para o conteúdo desenvolvido encontra-se na “Unit 11: On the Screen” (Na tela), da coleção de livros didáticos *English Vibes* (Franco e Tavares, 2020). Como a unidade em questão trata de temas cotidianos, como filmes e enredos, trabalhá-la foi uma oportunidade para inserir atividades de leitura e escrita do conto *Snow White*. A partir do que o próprio livro propunha, foi possível apresentar aos alunos diferentes adaptações cinematográficas de *Snow White*, permitindo compararem as releituras contemporâneas com o conto original dos Irmãos Grimm. Além disso, a turma também assistiu um *storytelling* (narração) do conto dos Grimm.

Para as atividades de discussões e apresentações dos alunos foram necessárias 4 aulas. Nas demais, 06 aulas restantes, foram analisadas três adaptações cinematográficas do conto *Mirror Mirror* (*Espelho Espelho Meu*), com direção de Tarsem Singh (2012), apresenta uma abordagem humorística e feminista, destacando uma Branca de Neve independente. *Snow White and the Huntsman* (*Branca de Neve e o Caçador*), dirigido por Rupert Sanders (2012), adota um tom sombrio, representando Branca de Neve como líder rebelde e a Rainha Ravenna como antagonista complexa. Não poderia faltar o clássico *Snow White and the Seven Dwarfs* (*Branca de Neve e os Sete Anões*), da Disney, realizado por David Hand (1937), que consolidou a narrativa clássica no imaginário popular, enfatizando redenção e romance.

Assim, após promover uma imersão dos alunos nas diferentes versões do conto em questão, os mesmos foram desafiados a construir suas próprias versões, por meio do reconto criativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

As análises e discussões dos dados deste estudo seguem uma abordagem qualitativa, cujas formas de análise podem incluir experiências individuais ou coletivas, interações, documentos, textos, imagens, filmes ou música (Flick, 2007 apud Paiva, 2019). Quanto à geração dos dados, o estudo segue o que propõe a pesquisa-ação (Burns, 2015; Paiva, 2019).

Os dados analisados e discutidos aqui provêm do que foi proposto aos participantes durante 10 aulas de inglês, ministradas para alunos de 02 turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Imperatriz - MA, do turno vespertino. Às quais chamaremos de turma A e B. As turmas, com cerca de 35 alunos cada, foram divididas em 05 grupos que os próprios alunos organizaram.

A seguir, serão analisadas as atividades propostas aos alunos, a partir do que foi trabalhado em sala de aula sobre o conto *Snow White*. Essas análises servem ao propósito do objetivo central do estudo, que é analisar as contribuições da inserção da Literatura em Língua Inglesa, nas aulas de inglês, para a motivação dos aprendizes deste idioma no contexto de escolas da rede pública de Imperatriz, Maranhão.

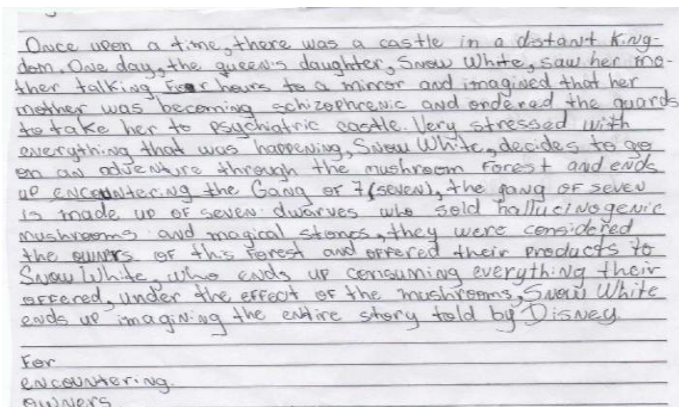
Após o estudo do conto, o contexto histórico dos Grimm, a apresentação de um vídeo do *storytelling* (narração) de *Snow White*, as discussões sobre os temas, os personagens e filmes. Os alunos foram desafiados a usar sua criatividade para recontar o conto original, mudando inclusive características dos personagens. Os dados analisados aqui são resultantes de atividades de releitura e reescrita de 02 turmas do 3º ano (Turma A e Turma B). Os alunos da Turma A ficaram responsáveis por trabalhar a releitura dos personagens do conto *Snow White* e os da Turma B ficaram responsáveis por fazer um reconto criativo de cenas específicas do conto. Assim, o Bloco 1 contém 02 atividades, da Turma A. Uma atividade desenvolvida pelo Grupo 1 e outra pelos integrantes do Grupo 2 (Figura 2 e Figura 3).

O Bloco 2 contém duas atividades referentes à releitura de 02 cenas do conto. Essas atividades foram produzidas por 2 grupos da Turma B (Grupo 3 e Grupo 4) em resposta à proposta da professora sobre reescrita do conto de modo criativo. Nas duas turmas o tema de cada grupo foi atribuído por meio de sorteio. Logo após o sorteio do desafio de cada grupo, os alunos começaram a pensar em como seriam os seus personagens em questão.

BLOCO 1: Reconto Criativo dos Personagens

Grupo 1: Releitura dos Anões

Figura 2: Reconto criativo do grupo 1 - Dwarves.



Fonte: Pesquisa de campo 2024

Once upon a time, there was a castle in a distant kingdom. One day, the queen's daughter, Snow White, saw her mother talking for hours to a mirror and imagined that her mother was becoming schizophrenic and ordered the guards to take her to a psychiatric castle. Very stressed with everything that was happening, Snow White, decides to go on an adventure through the Mushroom Forest and ends up encountering the Gang of 7 (seven), the gang of seven is made up of seven dwarves who sold hallucinogenic mushrooms and magical stones, they were considered the owners of this forest and offered their products to Snow White, who ends up consuming everything they offered, under the effect of the mushrooms, Snow White ends up imagining the entire story told by Disney. For encountering. Owners.

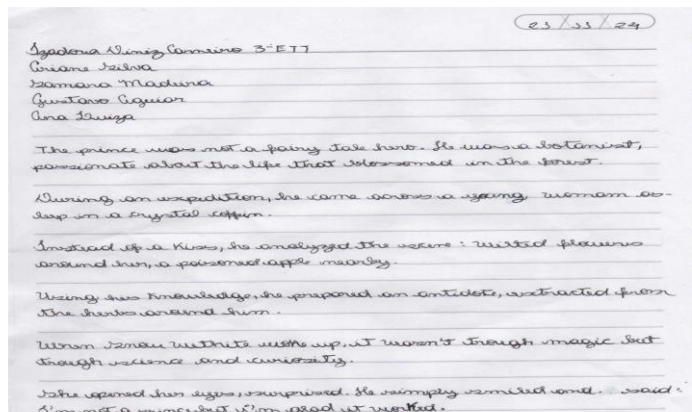
Como se observa, no texto do Grupo 1, os alunos criaram uma nova versão dos anões, transformando-os em comerciantes de pedras mágicas e cogumelos alucinógenos, que fazem as pessoas terem leves alucinações. Na versão do grupo, *Snow White* vai atrás deles porque se sentia estressada com a mãe, que falava sozinha com o espelho, o que a fez achar que ela estava ficando esquizofrênica. Como forma de escape por conta de todo o estresse, ela foi atrás dos anões.

Essa releitura, subverte a moralidade e o papéis dos personagens. *Snow White* passa de uma princesa inocente, para uma personagem ativa que questiona a sanidade da mãe e embarca em uma jornada psicodélica. O fato de os anões serem vendedores de substâncias alucinógenas criou uma discussão sobre o consumo de substâncias e a percepção da realidade, pois o reconto trouxe um tom simbólico sobre a busca por alívio e escapismo em um mundo de tensões internas. *Snow White* ao imaginar a história contada pela Disney sob o efeito dos cogumelos sugere uma metáfora para a forma como construímos significados baseados em nossas experiências e percepções. Nessa atividade, ficou evidente a capacidade dos alunos de interagir com um texto em inglês, uma vez que conseguiram criar versões alternativas dos personagens, reinterpretando suas características e papéis na narrativa original.

Essa ideia dialoga com as concepções de letramento literário de Soares (2009) e Kleiman (1998), pois evidencia como a leitura não é um processo passivo, mas sim interpretativo e socialmente influenciado.

Grupo 2: Releitura do Príncipe

Figura 3: Reconto criativo do grupo 2 - Prince



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

The prince was not a fairy tale hero. He was a botanist, passionate about the life that blossomed in the forest. During an expedition, he came across a young woman asleep in a crystal coffin. Instead of a Kiss, he analyzed the scene: wilted flowers around her, a poisoned apple nearby. Using his Knowledge, he prepared an antidote, extracted from the herbs around him. When Snow White woke up, it wasn't trough magic but trough science and curiosity. She opened her eyes, surprised. He simply smiled and said: "I'm not a prince but, I'm glad it worked."

Nesta releitura, o grupo optou por deixar o termo príncipe de lado e transformar o homem que salvou *Snow White* em um botânico, que fez um antídoto para o veneno da maçã usada para matar *Snow White*.

Aqui podemos observar a desconstrução do príncipe herói romântico que salva Branca de Neve com um beijo encantado. Em vez disso, ele é um botânico, alguém movido pelo conhecimento, pela investigação e pelo respeito à natureza. Essa mudança desloca o foco do amor idealizado para a ciência e a curiosidade, promovendo uma visão mais crítica do mundo. Ao substituir a magia pela ciência, essa releitura aproxima o conto da realidade, tornando-o mais acessível e plausível. Essa mudança dialoga com a ideia de intertextualidade e de posicionamento crítico, pois ressignifica um clássico ao incorporar novos elementos e desconstruir o enredo tradicional. Isso também pode ser compreendido como a utilização da ciência como ferramenta de transformação.

Os grupos tiveram liberdade total para definir as características de seus personagens, desde suas personalidades até a ambientação, podendo optar por contextualizações contemporâneas ou manter elementos clássicos.

Nas versões dos alunos, alguns estereótipos foram quebrados: os anões foram retratados como comerciantes, enquanto o príncipe foi descrito como um botânico. Esse processo promoveu debates sobre as possibilidades narrativas e incentivou os estudantes a exercitarem a criticidade por meio da escrita criativa.

Ao final da atividade, cada grupo apresentou sua versão para a turma, proporcionando um rico momento de trocas e reflexão sobre as inúmeras formas de ressignificar um conto clássico. Com isso, reforçaram a ideia de que letramento se refere ao que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se

relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (Soares, 2009). Ademais, a experiência dialoga diretamente com os pressupostos da BNCC (Brasil, 2017), que incentiva a produção textual criativa e a exploração de diferentes gêneros e contextos literários.

No Bloco 2, temos dois recortes de atividades (Figura 4 e Figura 5) realizadas pelos alunos dos Grupos 3 e 4, da Turma B. Nessa atividade, os alunos foram desafiados a recriarem cenas do conto *Snow White*, com base nas obras cinematográficas ou no texto da obra escrita.

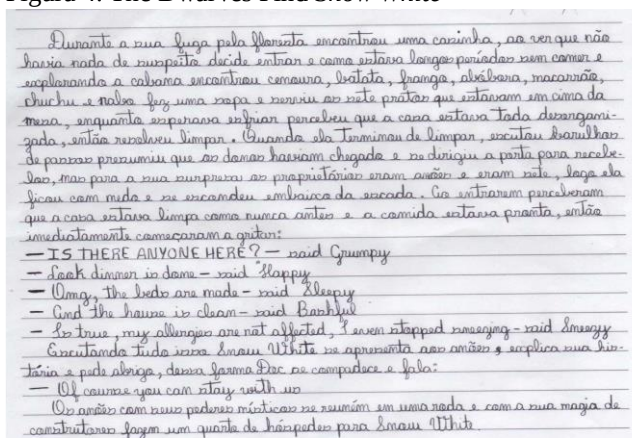
BLOCO 2: Reconto Criativo de Cenas de Snow White

A atividade de recontar cenas do conto de fadas, designada à Turma B, foi realizada com os mesmos embasamentos da atividade anterior. Aqui, os alunos foram encorajados a falarem das cenas sob uma nova ótica. Os grupos foram divididos e ficaram livres para fazerem o reconto da forma que preferissem. Caso houvesse diálogos, as falas deveriam ser escritas em inglês, mas não necessariamente a narração, que poderia ser feita em português.

A atividade foi explicada e executada em dois horários. Todos os grupos apresentaram seus trabalhos, e alguns até encenaram seus recontos. As cenas discutidas a seguir foram, respectivamente, identificadas para o Grupo 3 e Grupo 4 como: *The Dwarves Find Snow White* e *The Poisoned Apple*.

Grupo 3: *Scene - The Dwarves Find Snow White* (Os Anões Encontram Branca de Neve)

Figura 4: *The Dwarves Find Snow White*



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Durante a sua fuga pela floresta encontrou uma casinha, ao ver que não havia nada de suspeito decide entrar e como estava longos períodos sem comer e explorando a cabana encontrou cenoura, batata, frango, abóbora, macarrão, chuchu e nabo, fez uma sopa e serviu os sete pratos que estavam em cima das mesas, enquanto esperava esfriar percebeu que a casa estava toda desorganizada, então resolveu limpar. Quando ela terminou de limpar, escutou barulhos de passos presumiu que os donos haviam chegado e se dirigiu à porta para recebê-los, mas para a sua surpresa os proprietários eram anões e eram sete, logo ela ficou com medo e se escondeu embaixo da escada. Ao entrarem perceberam que a casa estava limpa como nunca antes e a comida estava pronta, então imediatamente começaram a gritar:

- IS THERE ANYONE HERE? - said Grumpy
- Look dinner is done - said Happy

- Omg, the beds are made - said Sleepy
- And the house is clean - said Bashful
- Is true, my allergies are not affected, I even stopped sneezing. - said Sneezzy

Escutando tudo isso. Snow White se apresenta aos anões, e explica sua história e pede abrigo desta forma Doc se compadece e fala:

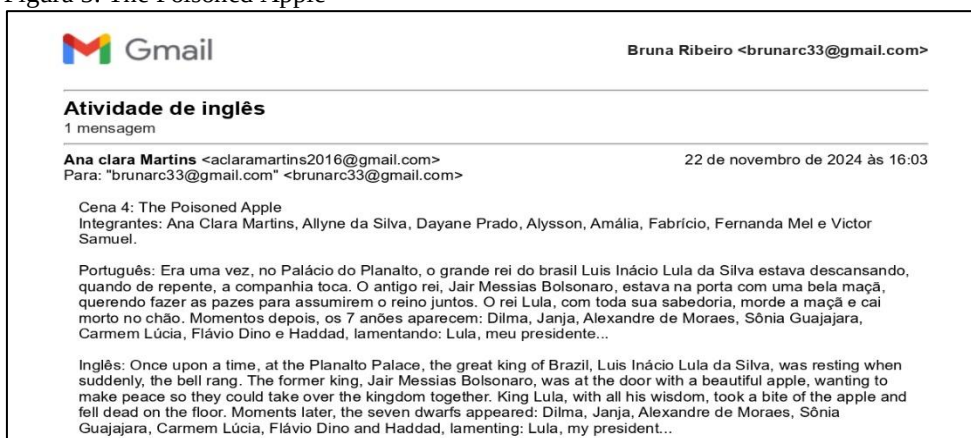
-Of course, you can stay with us.

Os anões com seus poderes místicos se reúnem em uma roda e com a sua magia de construtores fazem um quarto de hóspedes para Snow White.

A cena mostra que *Snow White* ao encontrar um abrigo, organizar tudo e cozinhar para as pessoas que ali moram, está se colocando no papel de uma mulher com suas habilidades práticas. Com isso, o grupo, inconscientemente, reproduz a ideia estereotipada de que as mulheres, de modo geral, têm habilidades para o trabalho doméstico e são as responsáveis por manter a casa organizada e limpa. Contudo, o grupo também fugiu um pouco da normalidade do conto e, de modo criativo, atribuíram poderes de construtores aos anões, tornando-os hábeis e capazes de construir um quarto para *Snow White*, em um curtíssimo espaço de tempo e com pouco esforço físico. Essa característica e atitude atribuídas aos anões denota também uma característica de hospitalidade e cuidado para com a princesa.

Grupo 4: *Scene - The Poisoned Apple* (A Maçã Envenenada)

Figura 5: The Poisoned Apple



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Once upon a time, at the Planalto Palace, the great king of Brazil, Luis Inácio Lula da Silva, was resting when suddenly, the bell rang. The former king, Jair Messias Bolsonaro, was at the door with a beautiful apple, wanting to make peace so they could take over the kingdom together. King Lula, with all his wisdom, took a bite of the apple and fell dead on the floor. Moments later, the seven dwarfs appeared: Dilma, Janja, Alexandre de Moraes, Sônia Guajajara, Carmem Lúcia, Flávio Dino and Haddad, lamenting: Lula, my president...

Essa releitura criativa, oferece uma reinterpretação contemporânea e política da história original. No lugar da madrasta malvada, temos o ex-presidente Jair Bolsonaro oferecendo uma maçã envenenada ao atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representando a tentativa de reconciliação política. A maçã, tradicionalmente símbolo de engano na história de *Snow White*,

neste caso, se torna um objeto de traição e manipulação política, sugerindo uma tentativa de neutralizar o poder de Lula, um movimento carregado de simbolismo político.

A presença dos sete anões, que são figuras públicas e políticas como Dilma Rousseff, Janja, Alexandre de Moraes, Sônia Guajajara, Carmem Lúcia, Flávio Dino e Haddad, transforma a cena em uma homenagem política à liderança e ao apoio que Lula tem de diversas figuras do cenário político brasileiro. O lamento "Lula, meu presidente..." expressa a solidariedade e o choque diante de sua queda. Este relato não apenas brinca com os elementos de fantasia da história original, mas também oferece uma reflexão sobre os desafios e intrigas do poder político no Brasil.

Soares (2009) destaca que o relato criativo desenvolve o letramento crítico dos alunos, permitindo que se apropriem do conteúdo literário, e o reinterpretem com base no seu contexto social e político. A atividade demonstra a capacidade dos alunos de conectar a literatura ao seu entorno, enquanto aprimoram suas habilidades narrativas e críticas. A apresentação do conto em sala de aula resultou em muitos sorrisos e aplausos, refletindo a importância de uma abordagem ativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem, como aponta Vygotsky (1984), ao enfatizar que a leitura e a interpretação da literatura são processos sociais, influenciados pelo contexto histórico e político.

Sendo assim, a pesquisa evidenciou que a utilização da literatura nas aulas de Língua Inglesa contribui significativamente para o aprendizado dos alunos. Constatando que a utilização de abordagens dinâmicas e interativas amplia o interesse dos estudantes, afastando-se de métodos tradicionais centrados exclusivamente na gramática e promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Soares (2009), o letramento vai além da simples decodificação de textos, abrangendo práticas sociais que permitem aos indivíduos utilizarem a escrita de maneira crítica e contextualizada. Nesse sentido, a inclusão da literatura nas aulas de inglês oferece aos alunos uma oportunidade de explorar não apenas a língua, mas também questões culturais, históricas e sociais.

O estudo buscou analisar as contribuições da literatura para a motivação dos estudantes no aprendizado de inglês, bem como sua relação com o letramento crítico e literário. A investigação teve como questão central compreender de que maneira a integração da Literatura em Língua Inglesa pode contribuir para a motivação dos aprendizes do idioma e para o

desenvolvimento de habilidades críticas. Além disso, analisou-se especificamente o papel do subgênero contos de fadas na formação de uma leitura e reescrita crítica sobre temas sociais relevantes para os alunos. Os resultados demonstraram que o uso da literatura em sala de aula ampliou o engajamento dos discentes e possibilitou reflexões profundas sobre temas do cotidiano, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

As atividades realizadas, como o reconto criativo do conto de fadas, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos estudantes. Couto e Campos (2009) destacam que os contos de fadas, ricos em elementos simbólicos e narrativas arquetípicas, permitem abordar temas como empoderamento e igualdade de gênero, além de estimular a reflexão sobre questões atuais. Durante as aulas, temas como vaidade, aceitação e diversidade foram discutidos a partir do conto *Snow White*, utilizando estratégias pedagógicas que conectaram os conteúdos literários à realidade dos alunos.

Além disso, conforme Freire (1982) o letramento crítico envolve a capacidade de "ler o mundo" por meio da leitura da palavra. Nesse contexto, a literatura mostrou-se uma ferramenta eficaz para engajar os alunos em discussões que extrapolam o campo linguístico, promovendo um aprendizado mais significativo. A pesquisa também corroborou com a afirmação de Leffa (2011), segundo a qual o ensino de Línguas Estrangeiras deve romper com o paradigma tradicional e adotar abordagens inovadoras, que envolvam e motivem os estudantes.

Respondendo às questões norteadoras da pesquisa, o presente trabalho demonstrou que a utilização da literatura no ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas pode atuar como uma ferramenta transformadora no processo de aprendizagem, motivando os estudantes e promovendo o letramento literário e crítico.

Por fim, ressaltou a importância de repensar as metodologias de ensino nas escolas públicas, valorizando a inclusão de práticas pedagógicas inovadoras e significativas. E, reforçou que o estágio supervisionado desempenha um papel crucial na formação de professores, permitindo que a teoria se conecte à prática e incentivando a experimentação de novos métodos de ensino (Pimenta e Lima, 2005). Este trabalho não encerra as discussões sobre o assunto, mas espera-se que inspire outros educadores a explorar a literatura como um recurso valioso para o ensino de línguas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e culturalmente sensíveis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. *Pesquisa aplicada: motivações e aplicações práticas*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2017.

ANJOMSHOA, Leila; SADIGHI, Fatemeh. *The importance of motivation in second language acquisition*. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, v. 3, n. 2, p. 126-137, 2015.

ANTUNES, Irandé. *Aula de encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAUMGARTNER, Joseph. *The Grimm Brothers as Collectors and Editors of Fairytales*. *Philippine Quarterly of Culture and Society*, Cebu City, v. 7, n. 1/2, p. 93-96, mar./jun. 1979. University of San Carlos Publications. Disponível em: JSTOR <<https://www.jstor.org/stable/29791627>> acessado em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROWN, H. D. *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Pearson Education, 2004.

CANDIDO, A. *O direito à leitura*. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CARBONIERI, D. *O letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa*. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 111-130, jan./jul. 2012.

CARTER, R.; LONG, M. N. *Teaching literature*. London: Longman, 1991.

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press, 1987.

COUTO, M. E. S.; CAMPOS, G. V. *Os contos de fadas: a leitura e a construção do imaginário infantil*. In: CONLIRE. *Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras; III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura; VII Encontro Local do PROLER*, 14 a 17 de outubro de 2009, UESC, Ilhéus - BA, 2009.

COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos - mitos - arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

DORNELLES, C.; IRALA, V. *O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes*. In: REICHMANN, C. (org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-38.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. *English Vibes for Brazilian Learners: Volume Único – Ensino Médio: Área do Conhecimento Linguagens e suas Tecnologias: Língua Inglesa*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

GARDNER, R. C. *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario, Department of Psychology 1985. In: ANJOMSHOA, L.; SADIGHI, F. *The Importance of Motivation in Second Language Acquisition*. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 3(2), 126-137, 2015.

GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann, 2002.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Snow White*, 1857. Disponível em: https://www.grimmstories.com/en/grimm_fairy-tales/snow-white. Acessado em: 4 de nov. 2024

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. *Revendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.

HAND, David (Direção). *Branca de Neve e os Sete Anões*. Produção: Walt Disney. Walt Disney Productions, 1937. 83 min.

KAMENETSKY, Christa. *The Brothers Grimm: Folktale Style and Romantic Theories*. *Elementary English*, v. 51, n. 3, p. 379-383, mar. 1974. Disponível em: JSTOR < <https://daily.jstor.org/the-fairytale-language-of-the-brothers-grimm/> > acessado em 14 de jan de 2025.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LAZAR, Gillian. *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. L. *Práticas de leitura: o ensino da língua estrangeira no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

LEFFA, V. J. *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública*. In: DE LIMA, D. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma Espiadinha na Sala de Aula: Ensinando Línguas Adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas, p. 261-276.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MACHADO, A. M. *Um eterno encantamento*. In: PERRAULT, C.; GRIMM, J. e W.; ANDERSEN, H. C.; et al. *Contos de fadas*. Apres. Ana Maria Machado; tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARLEY, A.; DUFF, A. *Drama technique in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

McGHEE, Alison. *Little boy*. New York: Simon; Schuster Children's Publishing, 2008.

MILGRIM, David. *Eddie gets ready for school*. New York: Scholastic Inc., 2011.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa - I*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

MORAN, J.M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, A. C. S. *Branca de Neve: Contos, Filmes e Educação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NIC.br. *TIC Educação 2013: pesquisa sobre uso de tecnologias de informação e comunicação em escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. p. 27-29.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSINATO, V. *Análise Comportamental de Contos de Fada: Uma Questão de Gênero*. Brasília: Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, 2009.

PEREIRA, C.; CARDOSO, S.; AARÃO, S.; MELO, S. *Coleção Bridges: ensino fundamental: anos finais*. 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2018.

PERRAULT, Charles. *Cinderela: ou, o sapatinho de vidro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1950.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. Estágio e docência: Diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v.3(3-4), p. 5-24, 2005.

SAN SOUCI, Robert D. *Mulan*. New York: Disney Press, 1998.

SANDERS, Rupert (Direção). *Branca de Neve e o Caçador*. Produção: Joe Roth, Sam Mercer. Universal Pictures, 2012. 127 min.

SILVA, D. R. M. B. da. *As várias Brancas: estudo sobre a representação e resignificação da Branca de Neve*. São Paulo: USP – ECA – CELACC, 2013.

SINGH, Tarsem (Direção). *Espelho, Espelho Meu*. Produção: Bernie Goldmann, Ryan Kavanaugh, Brett Ratner. Relativity Media, 2012. 106 min.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TELLES, C. Q.; et al. *Sete faces do conto de fadas*. Projeto e orientação literária de Márcia K.; capa e ilustrações de Bilau. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Veredas).

TODOROV, Tzvetan. *O que pode a literatura?* In: *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YAMAKAWA, I. A. *Ensino de língua inglesa: o papel do texto literário na formação do leitor*. In: *I encontro de diálogos literários: Um olhar para além das fronteiras*. ISBN, 2020.

ZOBEL-NOLAN, Allia. *What I like about me*. New York: Reader's Digest Children's Publishing, 2005.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

A

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Figura 7: Respostas dos alunos do 6º ano.

B

5. Eu gostei da forma
que você explicou o conteúdo
de. Porque ajuda ~~uma~~ mulher
e vai é muito legal!

6. Eu não conheço, né
história é muito boa!

5. Eu gosto como a tia Luana
fala, e eu gosto de conhecer
os conteúdos e eu gosto muito
da professora Luana.

6. Eu gostei da história da
quela gente.

Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Figura 8: Respostas dos alunos do 9º

C

5. Do que você mais gostou nas nossas aulas? Por quê?
da aula passada no projetor,
porque eu percebo que a tecnologia
nos ajudou durante sua aula.

6. Se você fosse reescrever a
estória da Mulan o que você mudaria?
Porque?
O fato dela não ser aceita no
exército, porque ela como mulher
deveria ter o mesmo tratamento
dos homens.

Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Figura 9: Respostas dos alunos dos 7º anos.

D

5. Do que você mais gostou nas nossas aulas?
Por que? *Sim, gostei muito de aprender a se organizar e se expressar mais na aula.*

6. Se você fosse reescrever a história Little Boy o que você mudaria? Por que?
Eu ter organizado e se expressar mais nos estudos.

E

5. Do que você mais gostou nas nossas aulas? Por que?

a forma que a senhora explica
e também pelo fato de fazer
com histórias

6. Se você fosse reescrever a história Little Boy o que você mudaria? Por que?

Não mudaria nada, porque
acho a história dele legal
não precisa mudar nada disso

Fonte: Pesquisa de campo, 2023.