



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA INGLESA

MIRELY ABREU DE SOUZA

**RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADAS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE OBRAS DOS IRMÃOS GRIMM NUMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTOS**

CAJAZEIRAS – PB
2023

MIRELY ABREU DE SOUZA

**RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADAS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE OBRAS DOS IRMÃOS GRIMM
NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva

Área de concentração: Ensino de Língua Inglesa

**Cajazeiras – PB
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

S729r	<p>Souza, Mirely Abreu de. Ressignificando os contos de fadas nas aulas de língua inglesa: uma análise crítica de obras dos irmãos Grimm numa perspectiva de letramentos / Mirely Abreu de Souza. - Cajazeiras, 2023. 62f. : il. - Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva. Monografia (Licenciatura em Letras-Língua inglesa) UFCG/CFP, 2023.</p> <p>1. Ensino de língua inglesa. 2. Contos de fadas. 3. Língua inglesa-ensino fundamental I. 4. Leitura- contos de fadas. 5. Irmãos Grimm-análise crítica. 6. Letramento crítico. 7. Aulas de língua inglesa. I. Silva, Fabiane Gomes da. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p>	CDU – 811.111
-------	--	---------------

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

MIRELY ABREU DE SOUZA

**RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADAS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE OBRAS DOS IRMÃOS GRIMM
NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTOS**

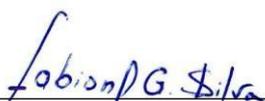
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva

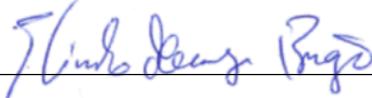
FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

Monografia aprovada em 14 / 02 / 2023



Prof. Dr. Fabiane Gomes da
Silva Orientador - UFCG



Prof. Prof. Dr. Elinaldo Menezes Braga
Examinador Interno - UFCG



Profa. Ma. Larissa Lacerda de Sousa
Examinadora Externa – ECI Prof. Crispim Coelho

Prof. Dr. Marcilio Garcia de Queiroga
Suplente - UFCG

A minha mãe Francisca. Ao meu filho Lorenzo.
A minha irmã Mayara.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que tenho. Quero agradecer primeiramente a minha mãe Francisca, por sua compreensão durante todos os anos de formação, que em tempos de escrita do TCC, sempre estive presente com palavras de encorajamento, minha heroína que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço, e que sempre acreditou no meu potencial. Um especial agradecimento ao meu pequeno filho Lorenzo, que nasceu no início dessa jornada e que me deu forças para não desistir, mesmo com todas as dificuldades, foram elas físicas e psicológicas, esse trabalho fiz por nós, pelo nosso futuro.

Quero agradecer a minha irmã Mayara, por todos os conselhos úteis, bem como palavras motivacionais e puxões de orelha. As risadas que compartilhei durante momentos difíceis nessa escrita, que também me ajudou e muito a passar por essa fase da faculdade. Obrigado por tudo. Este TCC também é seu!

Agradeço aos professores do Curso de Letras que me acompanharam ao longo dessa jornada e que, com empenho, se dedicam à arte de ensinar. Meus agradecimentos aos amigos, companheiros de curso que fiz durante essa jornada, pelas risadas e momentos de compartilhamentos, obrigada a todos da turma 2016.1 que fez parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza.

Ao meu professor e orientador Fabiane Gomes, pelo suporte, pelas suas correções, ser tão gentil e paciente, por me proporcionaram o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, aprendi muito observando sua dedicação como mestre, que dia após dia mostra sua dedicação e amor por esta profissão tão essencial na vida de todos.

A Universidade Federal de Campina Grande - *Campus* Cajazeiras, pela oportunidade de fazer o curso, foi uma longa jornada. Gratidão!

*Believe, believe, believe, believe I don't know
how I got here,
I knew it wouldn't be easy But faith in me was
so clear
It didn't matter how many times I got knocked
on the floor
But knew one day I would be standing tall Just
look at me now*

Justin Bieber - *Believe*

RESUMO

Com este trabalho, propõe-se um estudo que tem como objetivo tentar despertar a reflexão de uma análise crítica sobre a leitura de contos de fadas no ensino de Língua Inglesa no fundamental I. Nesse sentido, objetiva-se examinar a obra Cinderela, dos Irmãos Grimm (1812), com auxílio teórico dos autores e estudiosos BETTELHEIM (1980) e COELHO (2005). Para tanto, o trabalho faz um levantamento das tradições desses contos, abordando seus principais conceitos, numa perspectiva de letramento crítico, visando analisar o gênero tendo como conteúdo estruturante o texto, em sua forma original, como prática social e o que ele pode propiciar aos estudantes na formação de cidadãos pensantes, críticos e donos de seus próprios caminhos, proposta recentemente feita pelos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para este fim, nos ancoramos numa concepção de letramento crítico (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001), de texto como uma construção multimodal (MATTOS & VALÉRIO, 2010; ANDRÉIA, 2017) e da experiência de aprendizagem como uma possibilidade de letramento crítico. A pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa de natureza aplicada organizado em um desenho metodológico de aspectos-chaves de *Design* e *Redesign* com diretrizes específicas adaptado por ROSA FILHO (2015). O trabalho, por fim, apresenta uma atividade integrada que tem por objetivo conciliar os anseios desses novos ressignificados. Espera-se com esta pesquisa demonstrar o quanto importante é para os alunos que os professores utilizem mais o gênero textual contos de fadas para uma aprendizagem da Língua Inglesa mais eficaz e prazerosa.

Palavras-chave: Língua Inglesa; contos de fada; Irmãos Grimm; Letramento Crítico

ABSTRACT

With this work, we propose a study that aims to try to awaken the reflection of a critical analysis on the reading of fairy tales in the teaching of English in elementary school. Grimm (1812), with theoretical assistance from the authors and scholars BETTELHEIM (1980) and COELHO (2005). To this end, the work surveys the traditions of these tales, addressing their main concepts, from a perspective of critical literacy, aiming to analyze the genre having the text as its structuring content, in its original form, as a social practice and what it can provide to the students. students in the formation of thinking citizens, critics and owners of their own paths, a proposal recently made by the new National Curricular Parameters (PCNs). To this end, we are anchored in a conception of critical literacy (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001), of the text as a multimodal construction (MATTOS & VALÉRIO, 2010; ANDRÉIA, 2017) and of the learning experience as a possibility of critical literacy. The bibliographical research of a qualitative approach of an applied nature organized in a methodological design of key aspects of Design and Redesign with specific guidelines adapted by ROSA FILHO (2015). Finally, the work presents an integrated activity that aims to reconcile the desires of these new meanings. This research is expected to demonstrate how important it is for students that teachers use the textual genre fairy tales more for a more effective and enjoyable English language learning.

Keywords: English language; fairy tales; Brothers Grimm; Critical Literacy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	4
1.1 Letramento Crítico	4
1.2 Conhecendo o Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa	6
2. VIDAS DOS IRMÃOS GRIMM	14
2.1 As obras dos Grimm	20
3. OS CONTOS DE FADAS	21
3.1 Os contos de fadas nas aulas de Língua Inglesa do ensino fundamental I	22
3.2 Ressignificando as obras dos Irmãos Grimm por meio da análise crítica	23
4. O USO DO LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	25
4.1 Aplicando o letramento crítico nos contos dos Irmãos Grimm	27
5. ANÁLISE CRÍTICA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	40

INTRODUÇÃO

Contar histórias e repassar elas de geração em geração sempre foram uma forma de guardar a cultura, as tradições e valores de um povo. Em meio a transformações sociais e políticas, Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), recorreram a essas histórias tradicionais como uma forma de exaltar a sua cultura nacional, os dois irmãos alemães ficaram conhecidos mundialmente como folcloristas e também por suas coletâneas de contos infantis.

Os Grimm reuniam pequenos relatos de contadores de história locais e em 1812 criaram a sua própria coleção de contos chamados *Kinder and Hausmärchen* (Contos Infantis e Domésticos), que inicialmente tinha como propósito de servir como estudo científico e contribuição acadêmica. Com o passar do tempo, foram feitas adaptações para torná-las mais acessíveis para o público infantil. As ilustrações criadas que acompanhavam as histórias, assim como as linguagens que eles apresentavam, também foram responsáveis por moldar para o imaginário popular infantil.

O autor e psicólogo infantil, e responsável por uma das principais obras de análises desses contos, Bruno Bettelheim faz uma investigação sobre diversas versões de histórias infantis, incluindo entre elas os contos dos Grimm. Para o autor os valores e significados sociais presentes nas histórias, auxiliam em discussões de questões, além de alimentar a fantasia que sustenta a imaginação, tornando assim atrativa e também uma ferramenta de aprendizagem.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimulá-la a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980, p5).

Inspiradas pelas novas propostas de eixos temáticos que a BNCC disponibilizou, buscando as interseções entre o Letramento Crítico no ensino de língua inglesa e sugerindo estratégias e propostas de atividades, para colocar em evidência a relevância do ensino do idioma para a formação do aluno-cidadão. Foi escolhido o conto “Cinderela”, visando desenvolver habilidades básicas de leitura, discussão e

reflexão, tendo uma nova perspectiva sobre uma das primeiras versões desse conto, que até então não foi repassada, por não ser popularmente aceita. Essa versão tornou-se instigante na aprendizagem em diversas áreas dos conhecimentos, por se tratar de algo conhecido e algumas vezes esquecido por muitos, a partir dela, o texto não mais seria visto apenas como uma estrutura, mas como um meio de se criar significados.

O fato de abordar um tema que os alunos já têm um certo conhecimento prévio desperta neles um novo olhar de senso crítico, o diálogo sob diferentes pontos de vistas presente em sala de aula pode ser um elemento transformador.

O letramento crítico é fundamentado na teoria crítica social e na pedagogia crítica proposta por Paulo Freire. Nessa perspectiva, a linguagem é tida como elemento libertador (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) e o texto é visto como local de luta, negociação e mudanças (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Como exposto por Mattos e Valério, “a língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados por ambas as abordagens (comunicativa e crítica), mas, no letramento crítico, enfoca-se a dimensão sócio-histórica desses significados” (2010, p. 139).

Dessa forma, não podemos isentar o educador e a escola do seu compromisso enquanto formador de cidadão e todas as suas responsabilidades cognitivas e sociais. Como explica Paulo Freire (2007), [...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A orientação da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição, que faz o educador autoritário a seus educandos de suas opções (FREIRE, 2007, p.40). Assim, ao olharmos para o contexto escolar e pensarmos o tempo que as crianças se faz presente na escola, e toda a diversidade que se faz presente nesse espaço, pelo tempo de convivência entre diferentes em um único espaço, faz com que o espaço escolar tenha uma responsabilidade com ao desenvolvimento da imaginação e da adaptação da mentalidade infantil no contexto social.

Além de estimular a imaginação, o conto para a criança pode também desenvolver e alcançar diversos objetivos, exemplos como a expansão da linguagem infantil, socialização; estímulo à inteligência; cultivo da memória e da atenção; através

da imitação as crianças podem construir bons exemplos e situações decorrentes das histórias, despertando interesse e gosto pela leitura, formação de hábitos e atitudes sociais e morais. Freire (2004) expõe que não somos seres de adaptação e sim de transformação, seres sociais e históricos que no mundo e com os outros podem fazer história.

Com objetivo de ressignificar o uso dos contos de fadas nas aulas de língua inglesa, examinando seus principais conceitos e significados, através das obras dos irmãos Grimm, para obter processos internos e de natureza socio interacional dos alunos, através do Letramento Crítico. Desta maneira este trabalho de conclusão de curso foi realizado com levantamentos bibliográficos, onde foram consultados livros e artigos científicos, de pesquisadores e estudiosos relacionados ao tema. Estruturado em: primeiro vamos conhecer letramento crítico, e ele nas aulas de língua inglesa, depois a história dos Irmãos Grimm e sua jornada com os contos de fadas, logo em seguida, a importância do letramento crítico na educação, juntamente nas aulas de Língua Inglesa e finalizando com uma proposta de atividade relacionada à o conto de fadas da Cinderela.

1. LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

1.1 Letramento Crítico

O Letramento Crítico (LC) possui o objetivo de formação de cidadãos que se tornem agentes transformadores de um mundo mais justo, por meio da opinião, comentário, pensamento e posição aos vigentes problemas, seja na área política, ou social, mediante questionamentos de desigualdades, juntamente com incentivo de ações que objetivam as mudanças e soluções pautadas na igualdade e justiça. A crítica se dá com o auxílio de leituras, questionamentos das mensagens e reflexões dos diferentes textos a que os alunos/leitores são apresentados. Neste capítulo, pretendemos discutir o conceito de autonomia, no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), com base numa perspectiva discursiva da linguagem do Letramento Crítico.

A perspectiva pedagógica dos letramentos surgiu no Brasil há pouco tempo, em termos históricos. Como afirma Soares (2004, p.5) "Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, *alphabétisation*". Apesar da coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita surgem como questões fundamentais em sociedades distanciadas geograficamente, os contextos e as causas dessa coincidência são socioeconomicamente e culturalmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos como a França. Sem intencionar uma discussão mais extensa dessas diferenças, o que distingue os objetivos e possibilidades destas vertentes teóricas está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura, e a aprendizagem do sistema de escrita, isto é, entre o conceito de letramento e também o conceito de alfabetização.

Esse letramento crítico tem como base filosófica o pós-estruturalismo de Foucault (1972, p.123) que sugere que "o discurso é o poder que deve ser aproveitado" porque ele reconhece sua capacidade de nos produzir como tipos

específicos de seres humanos. Segundo essa ideia, se pensarmos dessa maneira, a linguagem relacionada a língua, a leitura e escrita poderíamos formar opiniões diferentes em situações de materialidades discursivas e as relações de poder que perpassam os eventos comunicativos. O entendimento de língua nessa perspectiva seria um espaço de construção de sentidos e de representação de mundo e de pessoas. Os sentidos e significados das coisas que estão postas em um texto, por exemplo, não estariam ali apenas para nós extrairmos, entendermos e aceitarmos, caso contrário todos que tivessem acesso àquele material teria igualmente as mesmas interpretações. Nesse sentido, Moita Lopes acrescenta que:

Politizar o ato de pesquisa e pensar em alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer linguística. Assim, a linguística necessita de teorização que considere a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal. (Moita Lopes, 2006, p. 22).

Os sentidos não são pré-existentes. Existe o sentido do mundo no texto, na fala, na conversa e também das interpretações que fazemos nas coisas que construímos e colocamos o sentido na nossa própria realidade. Segundo essa concepção, esses sentidos são construídos na cultura, na sociedade e na língua.

Essas práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema significativo no contexto de reconhecimento de que a população, embora alfabetizada, não compreende as habilidades de escrita e de leitura necessárias para a cooperação, colaboração e envolvimento efetivo e competente nas práticas sociais e profissionais que abrangem e cercam a língua.

Nascemos, crescemos, vivemos e trabalhamos, estamos constantemente lendo, escutando e falando, então nós construímos os nossos sentidos. Ligando também com a cultura da sociedade em que vivemos, a língua que nós escutamos e a língua que nós interagimos na sociedade. O ensinamento da língua torna-se, assim, um meio para alcançar ambos objetivos: o progresso e evolução da competência comunicativa do educando e a formação do indivíduo cidadão.

Na prática, no entanto, sabe-se que a produção de significados de grande complexidade em uma língua estrangeira demandaria condições de aprendizagem que, em muito, se distanciam do cenário brasileiro atual, no que diz respeito à escola regular. Estaria, então, inviabilizado o letramento crítico para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas? Acreditamos que não. Acreditamos que a flexibilidade, a transigência, a concessão e a criatividade serão elementos essenciais para a compatibilização das duas

abordagens, como poderemos ver a seguir. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 135-158).

Poderemos ver a seguir a existência de exemplos que deixam viáveis a possibilidade para a conciliação das duas abordagens, citando uma atividade integrada para vermos os desenvolvimentos de pensamentos, comunicação escrita e oral dos educandos, e que poderá servir como um guia de inspiração para educadores de LI que desejam seguir as recomendações das Orientações Curriculares Para O Ensino Médio (OCEM), sem abandonar os normas e ensinamentos das abordagens comunicativas.

1.2 Conhecendo o letramento crítico nas aulas de Língua Inglesa

Segundo pressupostos teóricos de autores internacionais como Cervetti, Pardales, Damico (2001), o letramento crítico: “Reconhece a criação de significado textual como um processo de construção, não de esclarecimento; imbui-se um texto de significado em vez de extrair significado dele”, desta forma, a leitura “É entendida no contexto das relações sociais, históricas e de poder; entende-se leitura como ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) como meio de transformação social”.

Então, no primeiro pensamento, não existe algo que está ali posto e que você tem que desvelar o que tem por trás daquele texto, não é um processo de desvelamento, de extrair uma mensagem daquele texto. Mas é um processo de fazer sentido, o sentido é construído com aquele texto, não é meramente extrair algo dele, mas é construir com ele.

Ainda de acordo com os autores, o letramento crítico vem dessa ideia de perceber o contexto social, histórico e de relações de poder. Também, conhecer o mundo e a palavra como um modo de transformação social, buscando uma transformação. O objetivo principal é essa transformação social, dentro dessa perspectiva, é importante mencionar que os textos são ideológicos, são representações da realidade, muito mais do que simplesmente algo descritivo ou factual. Um texto não é neutro, não é isento. Existe um posicionamento e concepção de mundo de quem está ali se expressando. Parte de algum lugar. É carregado de ideologia. Então, o que um texto traz é uma representação de realidade particular em determinado recorte histórico, cultural e ideológico e social.

Desta maneira, “A alfabetização é uma prática social e política, e não um conjunto de habilidades neutras e psicológicas. Ler é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) como meio de transformação social” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). A partir desse ponto é preciso buscar entendimento do lido para poder compreender o contexto vivido e assim desvincular-se de ideologias que podem impedir de buscar condições éticas para construir uma sociedade com opinião responsável. “Teorias críticas: os textos devem sempre ser submetidos à crítica social ‘crítica da opressão e exploração e a luta por uma sociedade melhor” (KELLNER, 1989, p. 46).

Nessa perspectiva: as práticas de letramentos devem priorizar questões centrais como a justiça social, a liberdade e a equidade. Freire completa dizendo que entende a linguagem, bem como a alfabetização, como mecanismos-chave para a reconstrução social e transformação social. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), vai além da leitura crítica de textos para se tornar um ator de transformação social. O quadro 1 a seguir, extraída de um trabalho de Cervetti, G., Pardales, MJ, & Damico, JS (2001), expõe os pressupostos da leitura crítica liberal-humanista em quatro áreas.

Quadro 1: Suposições da Leitura Crítica Liberal-Humanista

Área	Interpretação Liberal-Humanista
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento é adquirido através da experiência sensorial no mundo ou através do pensamento racional; a separação entre fatos, inferências e julgamentos do leitor é assumida.
Realidade (ontologia)	A realidade é diretamente cognoscível e pode, portanto, servir como um referente para a interpretação.
Autoria	Detectar as intenções do autor é a base para níveis mais elevados de interpretação do texto.
Objetivos da alfabetização	Desenvolvimento de habilidades de nível “superior” de compreensão e interpretação.

Fonte: (Cervetti, G.; Pardales, MJ; Damico, 2001)

Após a leitura da tabela, podemos perceber que a Leitura Crítica Liberal-

Humanista se baseia na compreensão de que indivíduos podem codificar suas ideias e intenções que podem ser compreendidas pelos leitores e que refletem uma realidade diretamente conhecível, eles também sustentam que, “como pensadores racionais, podemos fazer inferências e julgamentos sobre esses significados. Dessa forma, há uma separação entre fatos sobre o mundo e as inferências e julgamentos que um leitor pode fazer sobre esses fatos” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Isto é, existem diferentes formas de se expressar sobre o mundo que utilizam uma linguagem direta e objetiva (normalmente a linguagem da matemática e da ciência), e há maneiras de expressar e expor sobre o mundo que usam linguagem destinada a convencer, provocar emoções ou até proporcionar diversas experiências (no caso seria a linguagem comum, retórica, literatura, etc.).

Sair do pensamento crítico para a consciência crítica. O pensamento crítico é onde começa, onde exercitamos o pensamento crítico e passamos a atingir uma consciência crítica que é algo mais profundo. A ideia central é tornar os leitores agentes de mudança, atores sociais de transformação social, algo que se começa na sala de aula mas tem o poder de atingir a sociedade comunidade em que ele vive. Então parte do exercício do pensamento crítico para se chegar à consciência crítica.

De acordo com Janks (2013), o letramento crítico não é uma metodologia em si, mas uma perspectiva, ou um ponto de vista, uma forma de se olhar para o mundo e interpretá-lo por diferentes lentes. Na mesma direção, Duboc (2011) compreende o letramento crítico como atitude ou postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar. Então entendemos que o letramento crítico não é um método, não é metodologia, podemos considerar uma perspectiva um ponto de vista, um olhar, uma postura, uma atitude.

Dentro dessa perspectiva, quando trabalhamos com textos com alunos em sala de aula da língua inglesa algumas perguntas possíveis alinhadas com o letramento crítico se tornam necessárias: Como são atribuídos os significados a uma determinada figura ou evento em um texto? Como ele tenta fazer com que os leitores aceitem suas construções? Qual o propósito do texto? Quais interesses da divulgação deste texto? Os interesses de quem são atendidos? Qual é a visão de mundo apresentada pelas ideias deste texto? Quais são as visões que não estão ali? Quais são as outras construções possíveis do mundo? O letramento crítico questiona essas variadas visões.

Existem vários tipos de modos textuais, inclusive aqueles que fazem uso de imagens, como por exemplo, os contos de fadas, que iremos abordar mais a seguir, que podem promover certos estereótipos, preconceitos, às vezes essas imagens influenciam alguns grupos, perpetuam preconceção ou rótulos. Então está com esse olhar atento na prática em aulas de língua inglesa é colocar em prática esse letramento crítico.

Tendo em vista que o professor de inglês é quem faz a ponte entre os textos e os alunos, é esperado que incorpore essa visão, essa vontade de conhecer essa proposta de perspectiva, fazer uma reflexão sobre a sua própria prática, de que maneira ele está trabalhando, será que ele está reproduzindo esses estereótipos, preconceitos ou ele está rompendo com isso durante suas aulas.

O papel do professor de inglês, nesse caso, está envolvido não somente como se incumbir de ensinar vocabulário, gramática, conhecimentos culturais da língua, o compromisso vai além, é preocupar-se em preencher essas lacunas que muitas vezes os livros didáticos, não demonstram, então o professor tem que ter essa consciência em seu discurso que concorre na sala de aula em que os alunos muitas vezes não consegue ver além daquilo que está na sua frente, em seu material didático, os alunos nem se dão conta inicialmente por não ter desenvolvido ainda essa capacidade de pensamento crítico então professor quando está inserido nesse contexto de uma proposta mais crítica começa a desenvolver essa percepção crítica nos seus alunos, esse cuidado com as significações multimodais presentes nas construções textuais. "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano". (FREIRE, 1991, p. 80). Em síntese, os procedimentos utilizados, com base no pensamento de Freire, um educador tem que ter essa consciência de que ele está preparando futuros cidadãos. Pensar como isso vai contribuir para que o aprendiz tenha pleno acesso à sua cidadania está no cerne das preocupações do letramento crítico.

Além disso, ressalta-se que o educador tem que está ciente de que está lidando com várias particularidades e entendimentos de mundo distintos. Muitas vezes, alunos que não têm acesso a alguns tipos de informação não conseguem relacionar aquilo que está sendo visto com a sua realidade. Então, o professor que desenvolve a sua prática embasada no letramento crítico deve pensar nas várias realidades de mundo, de incluir aquele aluno nessa realidade de forma crítica e

reflexiva, para que o aluno saiba exercer seu pensamento, sua identidade a sua subjetividade, exercer a sua voz por meio da linguagem materializada em suas construções de sentido.

O papel do educador em práticas de letramento crítico é de instigar o questionamento, reflexão e diálogo sobre o texto, modificando assim, a relação de poder entre autor e leitor, promover o pensamento crítico para o desenvolvimento da educação voltada para o exercício futuro da cidadania, modificar os conceitos ideológicos que são lidos como “certezas culturais”, pois alguns grupos vêm controlando as ideologias, instituições e práticas para manterem status e controle. Ou seja, as relações de poder são modificadas por meio da percepção crítica por meio do aluno aprendiz até mesmo do professor que por meio do conhecimento se modifica a própria realidade.

A prática fundada no letramento crítico, também se ocupa em questionar quaisquer assuntos, incluindo os que falam das diversidades da sociedade, violência contra as várias identidades, política de direitos humanos, religiões, questões raciais e culturais, diferenças relativas ao gênero, dentre outros, que estão presentes na nossa sociedade. Muitas vezes o professor se sente intimidado impossibilitado de tratar de tais temáticas, mas uma observação simples de quem está inserido na sala de aula, e observa o tempo inteiro os próprios alunos trazem nas suas próprias falas e posturas as suas posições, que aprendem na vivência com outros seres, são construídas ao longo da vida.

O professor de línguas não pode mais se isentar desse papel de se envolver na postura discursiva com esses assuntos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) propõe um direcionamento metodológico para o professor de língua inglesa, na efetivação de práticas pedagógica que promovam atividades que auxiliem o aprendiz a agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global, que amplie a capacidade discursiva e de reflexão do aprendiz em diferentes áreas do conhecimento, por meio de eixos temáticos norteadores: eixos de leitura, eixo de produção escrita, eixo de compreensão oral, eixo de produção oral, eixo de conhecimentos linguísticos e eixos de dimensão intercultural, ou seja um trabalho de *writing, reading, speaking* e a percepção global. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fala por meios desses eixos como que o educador pode auxiliar seu aluno a promover a própria aprendizagem, a promover o próprio exercício de socialização

como que ele pode fazer esse papel.

Algumas propostas temáticas que a BNCC destaca para o professor trabalhar são: Direitos da Criança e do Adolescente, Educação para trânsito, Educação ambiental, Educação alimentar e nutricional, de forma transversal e integradora ou seja já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas a BNCC atualizou e colocou em forma de lei, que deve constar no currículo do ensino básico. Por meio dessas temáticas, pode-se fazer um trabalho valoroso que promova a diferença na percepção do aluno e como que ele vai perceber o meio ambiente como que ele vai agindo em seu meio social a importância dos Direitos Humanos nas relações, a ética, a questão dos preconceitos raciais, cada vez mais afloradas todas as questões tão pertinentes em áreas para nossa sociedade.

Destacamos nessa perspectiva, que o ensino de língua inglesa pelo viés do LC deve ter como fundamento a preocupação em incluir os estudantes nas questões da qualidade e ampliar o seu exercício de cidadania, levando-os a refletirem sobre as condições de produção dos textos com os quais lidam em seu dia a dia, ou seja, buscarem em desvelar as ideologias e relações de poder que permeiam os textos que circulam socialmente e moldam a nossa vida (FREIRE, 1991, p.80). A linguagem empodera o aprendiz, incentiva a busca do conhecimento para além de sua realidade, promove o contato com outras culturas e a diversidade de povos e o incentiva a procurar entender como a sociedade é estruturada e regulada mundo afora.

A prática embasada no letramento crítico, como postura filosófica, conforme Duboc (2017), desenvolve a capacidade de perceber e de modificar o pensamento. O docente, conseqüentemente, na sua prática, deve estar atento ao que trabalha em sala de aula. Tem que pensar quem tá sendo representado ali, quem que não está, quais as vozes que estão sendo valorizadas e quais não estão, quem está sendo silenciado.

Não existe uma postura neutra ainda mais de um professor. Duboc (2017) traz ideias que poderiam ser colocadas em práticas, um ponto de partida, de como fazer acontecer na sala nas aulas de língua inglesa, uma sequência didática partindo do conhecimento de mundo do aluno, valorizar isso, como que seria uma orientação para levá-la ao seu aluno a trabalhar tanto em sala de aula como fora dela.

Continuando no pensamento de Duboc (2017) é iniciar com a experiência com

o conhecido, depois ultrapassar para a experiências com novo, fornecendo para esses aluno novos conhecimentos e bases apresentando novas práticas depois conceituações, um momento das explicações e argumentações do professor mais direcionado para o conteúdo e o próximo passo seria a parceria conexões locais e globais, fazer essa conexão, ter essa consciência da multiplicidade de sentidos, quem fala de algum lugar, exemplo seria tratar de um conteúdo que é mostrado em outros lugares do mundo e fazer essa conexão com o local onde aquele aluno mora, observando as diferenças dessas questões globais e locais podendo expandir essa perspectiva, propiciando ao aluno essa ampliação de visão de mundo e isso vai levar a transformação que seria culminância, o momento que o aluno ele vai se ver mesmo em novas situações e novos contextos, e isso é o que vai propiciar essa formação de cidadãos éticos e responsáveis.

Trabalhando essas práticas em aula, temos aqui exemplos de trabalhos já publicados onde podemos observar a conciliação entre letramento crítico e o ensino comunicativo de língua inglesa. Os autores Mattos; Valério (2010) vai trabalhar essa junção da abordagem comunicativa e letramento crítico, de modo que nas aulas de língua inglesa irá ser preparado atividades que fazem entrar a abordagem comunicativa e letramento crítico, depois Mattos; Andréia (2017) que trabalha muito com conceito cidadania juntamente com o letramento crítico, o foco vai ser construindo cidadania nas aulas de inglês e Duboc (2017) ela vai trazer um conceito de brechas, letramento crítico e as “brechas” nas aulas de língua inglesa.

Trazendo aqui no quadro 2 um exemplo de atividade que foi pensada a partir de um vídeo retirado da plataforma YouTube, um texto oral autentico que em questão trata-se de um “encontro de serviço” nos qual tudo gira em torno de uma brincadeira, popularmente conhecida como “pegadinha”. Como parte de entretenimento, alguns turistas, após terem feito corretamente suas reservas, acabam sendo surpreendidos pela falta de vagas ao se dirigirem à recepção de um hotel. A pegadinha que envolvia a questão de fazer o check-in no hotel, é uma sugestão contida nas OCEM (2006) para um “Diálogo entre recepcionista de hotel e hóspede estrangeiro sobre costumes locais” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 121).

Quadro 2. Etapas de uma aula de língua estrangeira conciliando o EC e o LC: atividade de compreensão oral

HOTEL CHECK IN		
Pré-escuta	Ativação de esquemas de conteúdo com relação ao tema “pegadinha”	Perguntas gerais sobre o que os alunos sabem a respeito dessas brincadeiras.
	Ativação de esquemas formais e de conteúdo com relação ao registro em hotéis	<i>Check in</i> <i>Make a reservation</i> <i>Book a room</i> <i>Booked up</i> <i>Hotel receptionist/ manager</i>
Escuta	Contextos de uso (perguntas que verifiquem a compreensão da situação apresentada no texto oral)	Qual é a situação? Quem são os participantes? Qual é o objetivo dos turistas? Quais os problemas com os quais se deparam? O que ganham os turistas vencedores? O que devem fazer para vencer?
	Habilidades comunicativas	Identificação de funções comunicativas (pedir e fornecer informações; solicitar confirmação de informações). Identificação de recursos da linguagem verbal para expressar assertividade.
	Aspectos linguísticos	Formas interrogativas <i>Do you have a ...?</i> <i>What's the ...?</i> <i>Are you sure it's ...?</i> Locuções adverbiais <i>actually; definitely</i>
Pós-escuta	Reflexão crítica (perguntas que levem à problematização da situação apresentada no texto oral)	O que é necessário para ser hóspede de um hotel? As pessoas no vídeo se parecem com as pessoas que você conhece? Por quê? Por que não? Você já se hospedou em um hotel? Que pessoas não frequentam hotéis?

Fonte: Mattos; Valério (2010)

Integrando habilidades orais e escritas, o exercício pode ainda ter sequência com a produção de uma carta de reclamação para a direção do hotel, reivindicando o desaparecimento das reservas realizadas. Com o desenvolvimento de toda a atividade, surgem novas oportunidades para o desenvolvimento da consciência crítica por intermédio de um diálogo a ser realizado como reflexão adicional.

As etapas da pré-escuta, escuta e a pós-escuta, todas essas etapas de esquema de conteúdo em relação ao tema, partindo do que é conhecido depois ativação de esquemas formais e em relação registro em hotéis onde pode ser trabalhado o vocabulário, esquema linguísticos no contexto, identificar habilidades comunicativas. Vemos, então, que a noção de letramento crítico pode ser introduzida

nos componentes curriculares que implica também uma profunda recomposição na prática pedagógica, assim como dos materiais utilizados para esse segmento para que o aluno, que integrem diversas habilidades e que possam adentrar nessa área da reflexão crítica.

2. VIDAS DOS IRMÃOS GRIMM

A tradição de passar o conhecimento oral era muito forte nas origens da cultura inglesa, e foi somente no início da Idade Média que surgiram as primeiras palavras escritas em inglês, oriundas do dialeto Anglo-Saxão (ou Anglo- Saxônico), agora conhecido como inglês antigo. Poemas e contos eram bastante populares nessas tradições orais e conseguiram sobreviver até aos dias de hoje, como obras literárias, escritas através dessa língua inglesa antiga, desta forma, essas obras perduram ao longo dos anos e são usadas constantemente como objetos de estudos acadêmicos.

A literatura inglesa é conhecida por ter grandes nomes como William Shakespeare, Jane Austen, Oscar Wilde, Virginia Woolf, entre outros, que marcaram não só a literatura europeia, mas também o mundo. Dentre esses escritores podemos observar os irmãos Grimm, importantes nomes literários, de quem falaremos a seguir. A partir desse momento iremos mencionar cada um dos Irmãos Grimm, de acordo com o seu nome inicial, para melhor facilitar a compreensão dos leitores, já que ambos têm o mesmo sobrenome.

Jacob Ludwing Carl Grimm nasceu no dia 14 de janeiro de 1785 em Hanau, em Grão-Ducado de Hesse, na Alemanha e seu irmão Wilhelm Carl Grimm também nasceu em Hanau, no dia 24 de fevereiro de 1786, um ano e pouco de diferença. Os irmãos cresceram na aldeia de Steinau, outra pequena cidade de Hesse, seu pai Philipp Wilhelm Grimm era secretário municipal em Hanau e, mais tarde, juiz em Steinau - um jurista bem respeitado na cidade, e sua mãe Dorothea Grimm trabalhava como conselheira.

Dos nove filhos do casal, apenas seis chegaram à fase adulta. A família tinha uma boa condição financeira, mas com a morte repentina de seu pai em 1796, ocasionada por uma pneumonia, sendo Jacob o filho sobrevivente mais velho de apenas 11 anos na época, fez com que eles comessem a passar por dificuldades

sociais e financeiras, começaram a viver de ajudas pecuniárias advindas do avô materno (que foi ministro da Igreja Reformada Calvinista na época), os filhos mais velhos, Jacob e Wilhelm, agora com 13 e 14 anos, se mudaram para a casa de uma tia materna na cidade de Kassel, no então Reino da Prússia, atual Alemanha. Graças a compaixão de sua tia materna, que se responsabilizou a assumir com as mensalidades de ambos os sobrinhos, eles foram matriculados no ginásio clássico humanístico Friedrichsgymnasium Kassel.

Embora os dois irmãos opusessem em temperamentos, Jacob era introspectivo e Wilhelm mais extrovertido, eles partilhavam uma forte ética de trabalho e sempre se destacaram em seus projetos, Jacob se formou em 1803 e Wilhelm em 1804 porque perdeu um ano de escola devido a problemas de saúde com a escarlatina¹. Jacob e Wilhelm adoravam pesquisar, apesar de fazerem parte de uma família pública, eles não gostavam muito de socializar e, assim, os dois juntos prezavam a companhia um do outro para empenhar-se nos seus estudos. Em 1802 os irmãos ingressaram na universidade de Marburg. Tinham a intenção de seguir os passos de seu pai na carreira pública, mas foi na universidade que conheceram o professor Clemens Brentano que despertou neles o interesse por poetas e escritores. Jacob e Wilhelm começaram a se dedicar integralmente as poesias populares e acabaram deixando a advocacia de lado, e com o apoio do professor Friedrich Carl von Savigny (que ofereceu sua própria biblioteca particular para as pesquisas dos irmãos), eles iniciaram suas explorações em manuscritos, documentos históricos sobre obras do romantismo e cantigas de amores medievais. Dorothea Grimm, mãe de oito irmãos Grimm e uma irmã Grimm, morreu em 27 de maio de 1808, aos 52 anos, Jacob se viu na responsabilidade de ter que trabalhar para ajudar seus irmãos.

Após uma viagem acompanhado Savigny a Paris, para uma pesquisa de um manuscrito jurídico, ele recebeu uma proposta de emprego e tornou-se secretário em um escritório em Kassel. Já Wilhelm permaneceu sem emprego regular até 1814, por conta de seu problema de saúde que o vinha acometendo.

Com o avanço do exército francês, por causa das Guerras Napoleônicas que estavam acontecendo naquele período, pelos territórios alemães em 1807, a cidade de Kassel passou a ser governada pelo irmão mais novo de Napoleão Bonaparte,

¹ Escarlatina é uma doença infectocontagiosa aguda, provocada pela bactéria *Streptococcus beta hemolítico* do grupo A, que acomete especialmente as crianças em idade escolar (de 2 a 10 anos), durante a primavera, após um episódio de faringite ou amigdalite estreptocócica.

Jérôme Bonaparte, que a tornou capital do reino recém-instalado Reino da Vestfália. Jacob conseguiu um trabalho, tornou-se o bibliotecário particular do rei Jérôme da Vestfália, mas em 1813 retornou ao serviço de Hesse, após derrota de Napoleão. Enquanto isso, Wilhelm tornou-se secretário da biblioteca do eleitor em Kassel, e com seu retorno, agora os irmãos trabalhando juntos, Jacob teve a missão de ir a Paris duas vezes para recuperar livros e pinturas preciosas levadas pelos franceses de Hesse.

A essa altura, os irmãos agora trabalhando juntos em uma biblioteca, decidiram de vez desistir da carreira jurídica e se aprofundarem definitivamente nas pesquisas que nos anos seguintes seriam a base do seu interesse ao longo de suas vidas. Seus pensamentos estavam em buscar as raízes das mudanças na literatura e sobre o folclore alemão de seu tempo e o que essas mudanças representavam. Quando os irmãos Grimm iniciaram às suas pesquisas nessa área, os poetas e romancistas alemães Clemens Brentano e Achim Von Arnim estavam lançando uma coletânea de versos de exaltação popular, *Des Knaben Wunderhorn* (A Trompa Mágica da Juventude) reúne em três volumes uma coleção de poemas folclóricos alemães, a obra fez muito sucesso, o que despertou ainda mais a atenção dos irmãos às essas narrativas.

Os Irmãos Grimms não tinham nenhuma intenção de seguir o elegante romantismo “gótico” dos séculos XVIII e XIX. Suas circunstâncias os transformavam mais realistas do que românticos. Mas seus esforços de investigar e recuperar relíquias do passado para preservar esses alicerces não significavam que eles queriam regressar ao passado. Desde o início, os Grimm buscaram incluir materiais de além de suas próprias fronteiras das heranças literárias da Finlândia, Escandinávia, Espanha, Sérvia, Irlanda, Inglaterra, Escócia e Holanda.

Empenhando-se em investigar e apreender a essência que foi a evolução cultural e validar como a língua natural, que nasceu das necessidades de pessoas comuns, criava um laço autêntico que ajudava a moldar as comunidades civilizadas da época. Em termos gerais, eles coletavam e gostavam de preservar vários os tipos de escritas que eles consideravam preciosos, como se fossem coisas sagradas, que consistiam em lendas, mitos, fábulas, contos épicos, documentos entre outros trabalhos, não somente contos de fadas.

Durante a vida acadêmica, desenvolvendo projetos para a universidade, onde

coleccionavam fábulas alemãs, seus professores Achim Von Arnim e Clemens Brentano, encarregaram os irmãos de trabalhar nesse projeto, onde teriam que reunir um compilado de histórias. Inicialmente, eles começaram a ir atrás dessas narrativas onde acreditavam que seria a melhor fonte dessas histórias, desses contos: o povo, pessoas comuns com contos folclóricos para contar. Mas infelizmente não foi como o esperado, a população mais carente não tinha o conhecimento de histórias que os irmãos poderiam se sentir motivados, então desistiram.

Mais tarde, ocasionalmente conversando com seus vizinhos, eles descobriram que as filhas de um banqueiro da cidade, Johann Rudolph Wild, adoravam esse tipo de literatura, elas eram colecionadoras de histórias. Assim, Jacob e Wilhelm decidiram que talvez poderiam ter achado suas novas fontes. Johanna, Maria e Henriette Dorothea Wild, por serem filhas de um nobre, tinham condições de vida totalmente opostas às dos irmãos, seu pai muito cruel e autoritário, não gostava da amizade entre suas filhas e os Irmãos Grimm, que eram atingidos pela pobreza naquela época.

Dorothea Wild conheceu os irmãos Grimm em 1805, quando ela tinha doze anos, a mesma idade de Charlotte Grimm, a única garota da família Grimm, e as duas acabaram se tornando melhores amigas. Dorothea foi a fonte de muitos dos contos da primeira coleção de contos de fadas do irmão Grimm, por conta de seu pai, ela teve que sempre encontrar Wilhelm em segredo para contar suas histórias. Com o passar dos anos, as irmãs Wild se casaram e se mudaram, sobrando apenas Dorothea que não teve escolha a não ser ficar em casa para cuidar de seus pais doentes. Ela se vê irresistivelmente atraída pelo garoto da porta ao lado, o belo, mas muito pobre estudioso de contos de fadas Wilhelm Grimm. Após a morte do Sr. Wild, e a primeira publicação da coleção de contos de fadas dos irmãos Grimm, em 1812². Wilhelm Grimm casou com Dorothea Wild em 1825, com quem teve quatro filhos: Jacob (que nasceu e morreu em 1826), Herman (historiador literário e de arte, 1828-1901), Rudolf (jurista, 1830-89) e Auguste (1832-1919), eles viveram juntos até o resto de suas vidas, e o irmão mais velho Jacob não se casou e findou indo morar com o irmão e a cunhada.

² Ano da desastrosa marcha de Napoleão Bonaparte que lutava contra tropas inglesas e prussianas e foi eliminado quando um dos comandantes de seu exército cometeu um erro.

A maioria das pessoas imagina os irmãos como homens idosos em trajes medievais, viajando pelo campo pedindo histórias de velhas curvadas sobre suas roças, ou pastores enrugados cuidando de seus rebanhos. A verdade é que eles eram jovens na casa dos vinte anos, vivendo ao mesmo tempo que Jane Austen e Lord Byron (KATE FORSYTH, 2013, p.7).

Durante o período do projeto, os irmãos encontram a certeza, através das suas buscas pelos contos folclóricos, de que a melhor fonte era a classe média da cidade, por eles terem mais acesso às diferentes histórias, recorrendo por aqueles que já viajaram e que possivelmente teriam histórias para contar. Depois que conseguiram reunir os contos o suficiente para terminar o manuscrito, retornaram ao professor Achim Von Arnim para finalizar o projeto, mas infelizmente o professor não estava mais interessado, então pediram de volta o manuscrito porque para eles tinham grande importância e não era apenas uma coleção de fábulas, era também a prova da unificação do povo alemão através da sua cultura inglesa.

Com incentivo de Arnim, os irmãos Grimm conseguiram publicar pela primeira vez *Kinder-und Hausmärchen* (em português, *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*), 86 narrativas folclóricas e, a partir daí, começou um período bem produtivo para eles, lançando diversos livros sobre mitologias alemães, dinamarqueses, holandeses e nórdicas. E assim, eles foram se consolidando como os grandes autores desse gênero: contos de fadas. O segundo volume de *Kinder- und Hausmärchen* saiu em 1815, acrescentando mais 70 histórias juntamente com a versão anterior, e com o passar dos anos novas edições foram lançadas e o livro começava a ganhar mais novos e atualizados contos, foram sete versões ao total, com versão final contendo 200 contos de fadas, fazendo deste o primeiro grande sucesso dos Irmãos Grimm.

Seus anos vivendo em Kassel terminam em 1829, os irmãos procuravam algo melhor, mas sentiam que não seriam promovidos de cargos na biblioteca, conseqüentemente, eles se mudaram para as proximidades Universidade de Göttingen na Alemanha, em 1830, ambos irmãos conseguiram trabalho na universidade onde foram nomeados bibliotecários e professores atuando na área da Filologia e História, porém, a grande marca dos Grimm eram suas envolventes narrativas. Quando em 1837, Ernesto Augusto³ Duque de Cumberland, tornou-se rei

³ Ernesto Augusto chegando em Hanôver, resolve desfazer o parlamento que tinha sido reunido por causa da constituição, proclamou a suspensão da constituição, dando como razão o fato de não ter sido pedido o seu consentimento e que esta não respondia às necessidades do reino. Para que a patente do rei tivesse efeito, o governo precisava que todos aqueles que tivessem cargos políticos

de Hanôver, e anulou inesperadamente a constituição com o argumento de que a considerava demasiadamente liberal, e que queria dissolver o parlamento, com intenção de virar um rei absolutista e ordenou que todos os funcionários públicos fizessem um juramento. Duas semanas após a ação do rei, sete professores da universidade de Göttingen, entre eles os irmãos Grimm, entraram em protesto contra essa violação constitucional, os sete professores acabaram sendo demitidos, além disso, três professores, incluindo Jacob, o rei decretou que eles deixassem o reino de Hanôver imediatamente.

Nos anos seguintes os irmãos Grimm recebem algumas ofertas para novos empregos. Durante alguns anos de exílio em Kassel, várias instituições na Alemanha e além, tentaram obter os serviços dos irmãos e em 1840 aceitaram um convite do rei da Prússia, Frederico Guilherme IV, em para ir a Berlim, onde assumiram uma posição de ser membros da Academia Real de Ciências e lecionar na universidade de Berlim. Dando início a um dos seus projetos mais almejados, o primeiro dicionário alemão, o *Deutsches Wörterbuch*, um grande dicionário alemão projetado para facilitar a etimologia, origem e história de palavras e para ser um guia do vocabulário moderno alemão, bem como um trabalho de referências acadêmicas, também desejavam incluir nele palavras-chaves vinda de outros idiomas para o alemão.

A pesquisa sobre nomes e dialetos foi motivada por Jacob Grimm, assim como as formas de escrita e a ortografia. O dicionário foi ilustrado com citações de palavras da nova língua literária do alto alemão, a começar de Martinho Lutero (c. 1500) até o de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Quatro volumes dessa obra importante foram projetados. Primeira edição publicada em 1854, Jacob foi o responsável pelo volume I, III e IV até a palavra *Frucht* (fruta) e Wilhelm o volume II.

Os Irmãos Grimm faleceram em Berlim, Wilhelm em 1859, aos 73 anos e Jacob em 1863, aos 78 anos, e não conseguiram finalizar o tão sonhado dicionário, então outros filólogos alemães, decidiram continuaram a trabalhar no dicionário após a morte dos irmãos, respeitando a essência dos objetivos principais estabelecidos pelos Grimm, um trabalho que perdurou por gerações até ser finalizado completamente em 1960. No total são 32 volumes do dicionário que reúnem 350 mil

(incluindo professores na Universidade de Gotinga) renovassem os seus juramentos de lealdade ao rei. Sete professores (incluindo os irmãos Grimm) recusaram-se a fazer este juramento e incentivaram outros a protestar contra o decreto do rei. Uma vez que não fizeram o juramento, os sete perderam as suas posições e o rei expulsou os três mais responsáveis (que incluíam Jacob Grimm) de Hanôver.

verbetes em 70 mil colunas, com a indicações de mais de 25 mil fontes. Em 2016 foi encerrada completamente a edição do dicionário que está disponível na versão digital, foram 178 anos, para colocar um ponto final no Dicionário Alemão de Jacob e Wilhelm Grimm. Hoje, a obra é considerada uma obra monumental, que consta inclusive no Guinness. As maiores obras dos Irmãos Grimm são resumidas em contos de fadas e um dicionário alemão. Os túmulos dos irmãos estão no Alter St.- Matthäus-Kirchhof, em Berlim.

2.1 As obras dos Grimm

A primeira coleção completa dos contos folclóricos dos Grimms não foi apresentada durante a vida deles. Sua primeira publicação foi um manuscrito, algumas escritas em detalhes, outras esboçadas em forma de esboço. Em 1810, eles entregaram esta coleção a seus Achim von Arnim e Clemens Brentano, finalizando o projeto que seus professores iniciaram para os irmãos realizar, como um planejado pelos professores de que esses contos folclóricos seriam incluídos no terceiro volume da sua coleção bem-sucedida, intitulada *Des Knaben Wunderhorn* (A trompa mágica do menino), que foi dedicar-se aos contos populares. Este volume de conto de fadas nunca se materializou, e o manuscrito não foi devolvido aos seus autores, mas o interesse dos Grimm em coletar e editar folclore não morreu. Em 1812 eles lançaram sua própria coleção de contos de fadas.

O trabalho de recolhimento das histórias foi apenas uma pequena parte de seu projeto e produção intelectual, e que hoje ficariam surpresos ao saber que são mais famosos pelos contos do que por seu monumental trabalho de estudo das linguagens, as fontes históricas escritas, incluindo literatura, história e linguística, seus trabalhos filológicos. Publicado em 1812, o primeiro volume de contos de fadas dos Grimm intitulado *Kinder-und Hausmärchen* (Contos de Fadas para o Lar e as Crianças), um livro despretensioso contendo 86 contos folclóricos numerados, contendo contribuições de Dorothea Wild, esposa de Wilhelm, que colaborou com 12 histórias, das irmãs Hassenpflug descendentes de franceses huguenotes e amigas de Charlotte Grimm, de Johann Friedrich Krause filho do vigia e sapateiro, que de cada história que ele lhe contava recebia em troca uma peça de roupa usada de Wilhelm e de Friederike Mannel filha do pastor e professora de escola privada em Allendorf. Após

lançar a primeira edição, os irmãos sentiram que os trabalhos ainda não estavam prontos. O volume dois de *Kinder-und Hausmärchen* aparece impresso em 1815, adicionando mais 70 histórias à coleção anterior. Esta famosa obra teve seis edições adicionais durante a vida dos Grimm. Em sua versão final continha 200 histórias numeradas mais 10 "Lendas das Crianças". Está destinado a se tornar o livro mais conhecido e influente já criado em língua alemã.

Lançaram no total, durante as suas vidas, sete edições e, em todas as edições, eles modificaram, para deixá-la mais bem escrita, alterando algumas palavras ou até mesmo mudaram a história, porque às vezes eles achavam que as histórias não estavam tão prazerosas, acrescentando mais contos que conseguiram reunir, nelas, mudanças mais profundas nos conteúdos e no estilo das novas versões transformaram o conceito dos contos populares e de fadas na história dos irmãos Grimm.

3. OS CONTOS DE FADAS

Ouvimos por muitos anos o questionamento dos alunos do porquê de aprender uma língua estrangeira, se mal dominam a norma padrão/culta de sua própria língua materna (LEFFA, 1999). É quase que unânime esse tipo de pensamento. O Brasil regulamentou em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação em seu currículo escolar de ensino obrigatório uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atualmente 6º ano), mas, em virtude do desenvolvimento e evolução global, bem como a cultura e tecnologia associada à língua inglesa acabou que ocupando um local essencial no currículo escolar brasileiro.

Assim, com a implementação dessa lei pela LDB, fica estabelecido no § 5º do Art. 26 do documento a necessidade do ensino da língua estrangeira no ensino fundamental. No intuito de fornecer diretrizes e orientações para o ensino de língua estrangeira (LE) estabelecido pela LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) baseiam seus objetivos em:

No princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999)

Conforme previsto pelos PCNs, temos a resposta para este questionamento: a Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, a Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania (BRASIL, 1998, p. 41).

Como toda atividade humana acontece na e pela linguagem, o professor precisa utilizar meios adequados para que seu aluno aprenda. Para tanto, os PCNs defendem o texto como uma unidade de ensino. Mas para que um texto cumpra seu papel comunicativo na sala de aula, o professor deve observar se há alguma relevância social no seu uso, ou seja, se o texto contribui para a formação de opinião e construção de visão de mundo do seu aluno em relação ao tema tratado. A utilização de gêneros textuais em sala permite aos alunos trabalharem diferentes áreas do conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.

3.1 Os contos de fadas nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I

O ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras tem se mostrado cada vez mais desafiador para o professor educador, que se depara, frequentemente, com alunos desmotivados, sem um incentivo para aprender uma Língua Estrangeira (LE). Em virtude desse cenário de desesperança e de negatividade, que consideramos as orientações nacionais e estaduais para o ensino de LE no ensino fundamental I, surgindo o interesse por desenvolver uma pesquisa na área da literatura infantil que se compõe na vida e no crescimento desses indivíduos.

Segundo Coelho (2005), a literatura traz consigo uma linguagem específica que simboliza e exterioriza determinada experiência humana, sendo de grande valor na prática educativa, por proporcionar ao ser humano um contato direto com sua própria imaginação. Nessa perspectiva, trabalhar os contos de fadas em sala de aula como ação educativa só tem a engrandecer o ensino-aprendizado dos alunos, por fazer despertar todas essas sensações de pensamento crítico, avaliação voluntária

diante da experiência ou conteúdo de natureza humana.

A história tem que entreter a criança tem que estimular a imaginação da criança ao mesmo tempo que transmite a mensagem, diverte, e é por meio dos contos de fadas que serão transmitidas informações para os processos interiores das crianças, são passadas mensagens de uma forma muito sutil, muito despretensiosa para mente consciente, pré consciente e para inconsciente. Bettelheim (1980) faz menção aos contos e fala o seguinte: que os contos eles dão explicitamente uma verdade moral para seus leitores e deixa a margem para a imaginação dos mesmos, tem uma mensagem oculta que é dada pra ela no conto de fadas e ela acaba passando por um processo de análise, que pode ser feito involuntariamente juntamente com o processo de maturidade.

3.2 Resignificados as obras dos Irmãos Grimm por meio da análise crítica

No livro a Psicanálise Dos Contos de Fadas, só para contextualizar, ele é uma referência no estudo dos contos de fadas, foi escrito por Bruno Bettelheim (1903-1990). Nascido na Áustria, Bettelheim foi como muitos outros europeus de origem Judaica, passou por campos de concentração e conseguiu sobreviver evidentemente, se refugiou buscando uma nova vida nos Estados Unidos, e lá ele construiu uma carreira como professor muito respeitado e como psicólogo infantil e esse livro publicado na década de 1980 é até hoje buscado por compreender sob uma outra perspectiva, por meio da análise crítica, às antigas versões dos contos de fadas dos Irmãos Grimm, Charles Perrow e outros escritores, os contos não foram exatamente inventados por esses autores, mas foram pedaços de histórias compiladas e reescritos e ganharam novas versões e Bettelheim faz uma investigação onde ele consegue examinar, muitas vezes até se repetindo nos mesmo conceitos, a sua função popular. Logo na introdução o autor deixa muito claro que as suas experiências como educador e como terapeuta o ajudou a compreender a importância dos contos de fadas o porquê que esses contos trazem contribuições positivas para o crescimento interior das crianças e ele fala o seguinte:

“Uma compreensão do significado da própria vida não é subitamente adquirida numa certa idade, nem mesmo quando se alcança a maturidade cronológica. Ao contrário, a aquisição de uma compreensão segura do que o significado da própria vida pode ou deveria ser é o que

constitui a maturidade psicológica.” (BRUNO BETTELHEIM, 1980, p.1)

Então para Bettelheim a vida ainda não tem sentido para as crianças, é exatamente através da literatura dos contos de fadas que elas podem analisar, inconscientemente, melhor essa informação. O autor fala também que devemos contar as versões originais, no caso dos Grimm, e não essa versão fantasiosa, que a gente vê hoje em dia, citando aqui como exemplo pela Disney, porque essas histórias reais não ocultam os verdadeiros propósitos, que seria a identificação dos leitores naqueles personagens, no caso da cinderela ela não tinha três meias irmãs ela tinha três irmãs de sangue mesmo, então assim tornando mais real o conflito fraternal que é passado na história. Bettelheim ainda revela que a relevância do significado conto de fadas para a criança é destruído se alguém detalhar suas representações.

“Todos os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento. À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos destes contos bem conhecidas, e isto lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão” (BETTELHEIM, 1980, p.182)

Isto só pode ser ressignificado se o leitor da história não teve acesso a uma narrativa didática do conto. A história só se aproxima de um sentido total para a criança quando é ela quem identifica espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Este reconhecimento alcançado acaba se transformando em algo que ela desenvolve parcialmente para si mesma. Os contos de fadas e a fantasia ajudam a formar grandes mentes, Albert Einstein por exemplo era um ávido leitor de contos de fadas, ele dizia:

“Se você quer que seus filhos sejam espertos, leia os contos de fadas; se quer que eles sejam mais inteligentes, leia mais contos de fadas. Quando examino a mim mesmo e meus métodos de pensar, chego à conclusão de que o dom da fantasia significava mais para mim do que qualquer talento do pensamento abstrato e positivo.” (ALBERT EINSTEIN, 1958)

Quando as crianças estão em formação de sentidos, elas são o que chamamos de pensadores concretos. Isso significa que eles compreendem as coisas com base em objetos concretos que podem ver, e não em conceitos abstratos, por isso que os contos de fadas entram com essa ação, eles continuam sendo tão úteis mesmo passando por muitos séculos, ainda são histórias que moldam a compreensão infantil, são histórias que pode muitas vezes serem construídas com um enredo

simples, com personagens unilaterais, quem é bom é bom quem é mau é mau, o protagonista sempre vence no final e o vilão sempre é punido, muitas dessas vezes as punições são precisas, onde o mau nunca mais poderá voltar. Para a criança essa simplicidade, essa maneira direta de contar as coisas é a maneira mais fácil que ela tem de compreensão, é um modo mais compreensível que ela tem de projetar os seus sentimentos que está experienciando, seja bom ou ruim, e também os seus medos, em sentido figurado seria os inimigos que a criança precisa vencer na sua imaginação. Criando confiança nelas mesmas e entendendo melhor o mundo a sua volta.

Histórias como a Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, João e Maria, Branca de Neve e os Sete Anões entre outras, todos esses contos têm diversas versões e em diferentes culturas, não apenas europeias, versões de histórias semelhantes com motivos semelhantes e que talvez ela tenha tido até origens incomuns e elas foram sendo narradas durante tantos anos que é como se elas tivessem sido a cada nova geração aperfeiçoadas. Inicialmente quem recontava esses contos eram pessoas adultas por conta de seus acontecimentos mais “pesados” e com o passar dos anos quem findava essas histórias para crianças percebia reação delas, e assim eles modificaram detalhes, acrescentava uma coisa ou outra de maneira que ao longo de muitas e muitas gerações essas histórias tornavam formatos ideais para atingir o verdadeiro público-alvo delas que não era mais os adultos. Por meio desses contos, da fantasia, das criações de seres com capacidade para enfrentar seus próprios desafios, os seus leitores são capazes de desenvolver uma consciência, fazendo um paralelo muitas vezes com a sua própria vida.

“Muitos dragões nos enfrentam na vida hoje, e afortunada é a criança que lutou com muitos em seu caminho e saiu vitoriosa. Afortunada também é a criança que conquistou dragões para o seu lado por meio da gentileza e da compreensão.” (NANCY POLETTE, 2005, p.1)

4. O USO DO LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Diante desse processo de ensino-aprendizagem de LI, é importante evidenciar que uma prática de ensino voltada para o desencadeamento dos processos internos de aquisição de linguagem e de natureza socio interacional deve ser objetivo principal do trabalho do professor, enquanto principal mediador do processo de aprendizagem do seu aluno.

As escolas brasileiras tendem a destacar a abordagem de ensino tradicional, onde sua finalidade está em preparar seus alunos para a vida em sociedade por meio de uma organização hierárquica. Nela, o foco está voltado ao professor, que detém grande parte do conhecimento e ele repassa para os seus educandos. O pedagogo Paulo Freire é um dos brasileiros respeitado e reconhecido no mundo, graças a sua metodologia de ensino. Sua pedagogia trabalha a alfabetização não somente a partir de letras, palavras e frases, mas também tendo a habilidade de trabalhar com uma base no dia a dia daquele aluno, levando em consideração e dando importância sua realidade e os problemas que ele enfrenta. Outra habilidade é o diálogo entre aluno e educador, isto é, há uma relação horizontal, baseada na interdependência, na autonomia e intimidade, respeitando um ao outro. O professor não é apenas quem faz o intermédio do conhecimento, ele também compreende o aluno a partir do compartilhamento de suas experiências e sabedoria popular.

“Ao ensinar a anatomia das asas de um pássaro, não devemos permitir que as crianças percam a admiração pelo voo” (NANCY POLETTE, 2005, p.8). A criança precisará de ambas as habilidades no seu desenvolvimento, se quiser que ela tenha essa autonomia e capacidade de pensar por si mesmo. Que melhor afiador de habilidades do que a exposição a histórias significativas que resistiram ao teste do tempo? Bettelheim como psicólogo infantil pode dizer que as crianças em sua formação lidam todos os dias com sentimentos profundos complexos difíceis de entender e muitas vezes enormes sofrimentos com os quais elas precisam lidar. Compreender a humanidade real, a nobreza de caráter e a vitalidade do amor por meio de contos tradicionais, em vez de manequins falsificados, superficiais, remotos e plásticos do mundo da mídia, ajuda a viver a vida profundamente (BRUNO BETTELHEIM, 1980, p.23)

Ensinar habilidades de pensamento com contos de fadas e fantasia é um método acessível e simples de usar, por ser algo que podemos dizer que ainda está recente, pela faixa etária, na mente dos alunos da primeira fase do ensino fundamental I.

Cada habilidade será definida e explicada, para que seja esclarecido o que será trabalhado em sala. Ao introduzir uma área do conhecimento poderá ser seguida por uma ou mais atividades usando contos de fadas familiares, que eles já tenham lido, com personagens conhecidos, cenários e enredos como um encorajamento para

aprender e praticar sua leitura crítica. Cada atividade deve ser completa e não ser necessário de outros materiais para usar, a não ser o próprio conhecimento do aluno. No entanto, espera-se que com o andamento dos estudos eles sejam capazes e motivados a lerem aqueles contos com os quais não estão tão familiarizados, tendo uma autonomia, um pensamento mais crítico, sobre novas histórias. Todas as habilidades introduzidas podem ser aplicadas imediatamente a outras áreas do currículo, bem como a situações da vida real.

Apresentando algumas abordagens para ajudar a guiar os educandos a se tornarem melhores pensadores críticos, exercitando habilidades que também melhorarão a capacidade de escrita e leitura.

4.1 Aplicando O Letramento Crítico Nos Contos dos Irmãos Grimm

Levando em consideração o embasamento teórico desenvolvido no presente capítulo, no qual foi exposto à nossa concepção sobre contos de fadas no ensino de língua inglesa a partir de um viés crítico, nós direcionamos agora para o desenho metodológico da nossa prática pedagógica. Primeiramente iremos dispor de um modelo de letramento crítico adaptado de Rosa Filho (2015) e com base nisso, apresentaremos a nossa própria elaboração pedagógica para o ensino crítico de LI.

O pensamento crítico é um processo complexo de deliberação que envolve uma ampla gama de habilidades e atitudes que inclui:

- Identificar posições, argumentos e conclusões de outras pessoas;
- Avaliando a evidência para pontos de vista alternativos;
- Ponderar argumentos opostos e evidências de forma justa;
- Ser capaz de ler nas entrelinhas, ver por trás das superfícies e identificar suposições falsas ou injustas;
- Reconhecer técnicas usadas para tornar certas posições mais atraentes do que outras, como lógica falsa e dispositivos persuasivos;
- Refletir sobre as questões de forma estruturada, trazendo lógica e perspicácia;
- Tirar conclusões sobre se os argumentos são válidos e justificáveis, com base em boas evidências e suposições sensatas;

- Apresentar um ponto de vista de forma estruturada, clara e bem fundamentada que convença os outros.

Para iniciar é importante apresentar o contexto histórico, para melhor entender que a história que iremos trabalhar não será aquela que lhe foram apresentados em filmes da Disney ou livros infantis, entender o mundo de onde vieram esses contos de fadas, faz com que criem uma expectativa de um outro lado em que nunca lhe foram mostrados. Os contos de fadas dificilmente se restringem a serem realistas, eles estão cheios de personagens que desafiam as expectativas, superam elas e são recompensados.

Por esse motivo o tema escolhido para dar exemplo de uma atividade sobre conto de fadas foi o conto da “Cinderela” de Jacob e Wilhelm Grimm (1812), por ser uma história de uma criança inocente, que sofre nas mãos de sua madrasta e irmãs que a considera “tola”, que é rejeitada e que não tem poder de fala ou ação, e por ser uma das versões que foram moldadas ao longo dos anos para se encaixar no seu público alvo, as crianças. A Cinderela demonstra não ter outra opção a não ser aceitar seu destino.

“Ser considerado tolo é colocado como um fato da vida que não parece preocupá-la muito. Algumas vezes temos o sentimento de que o ‘simplório’ não se incomoda com esta posição, já que assim os outros não esperam nada dele.” (BRUNO BETTELHEIM, 1980, p. 113)

Bettelheim abrangem esse conto muito pela via de gênero feminino, envolvendo o desenrolar da história com o amadurecimento da personagem, isso numa época onde a infância não era definida, que durante essa época da revolução industrial inglesa as crianças eram consideradas adultos pequenos, então elas iam para o campo trabalhar. Uma criancinha, por mais inteligente que seja, sente-se tola e inadequada quando é confrontada com a complexidade do mundo que a cerca (BETTELHEIM, 1980, p.114).

O conto também conhecido como "Borracheira" é um dos contos de fadas mais populares e divulgado no mundo, achamos apropriado considerá-lo como tema, pois importantes entrelaçados na história os quais, em conjunto, fazem com que ela tenha grande atração consciente e inconsciente de significado profundo. Chama-se Borracheira por ela viver no meio das cinzas no local onde se acumula a borralha ou cinza do forno ou da lareira; borralheiro. Na versão original francesa,

o nome da princesa é *Cendrillon*, palavra que quer dizer “pequenas cinzas”. Este foi o apelido que as irmãs deram a Cinderela, uma vez que ela sempre dormia perto da lareira para se aquecer e acabava acordando coberta de cinzas do fogo. Na imagem 1 podemos ver um desenho da Cinderella feito por Ludwig Emil Grimm (1790 - 1863) que foi um pintor, ele era o irmão de Jacob e Wilhelm Grimm e foi o primeiro ilustrador dos contos de fadas dos Grimm. Para a segunda edição de *Children's and Household Tales*, ele criou um frontispício para cada um dos dois volumes.

Imagem 1



Fonte: Ludwig Emil Grimm (1825)

Na Cinderela dos Irmãos Grimm a história inicia com: uma inocente sendo maltratada; sendo obrigada a viver junto à lareira; o presente que pede ao pai em uma de suas viagens; o ganho que planta no túmulo de sua mãe; as tarefas exigidas a ela; os animais que a contribuem para realizá-las; o pássaro branco que jogava para ela sempre um vestido; a fuga por três vezes de Cinderela do baile; a armadilha feita de pixe para a perda do sapato; o teste do sapato; as irmãs mutilando os pés para caber no sapato e sendo aceitas como noivas (falsas); os pássaros que revelaram a farsa; o casamento feliz; a vingança contra os vilões.

5. ANÁLISE CRÍTICA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram adotados procedimentos metodológicos de natureza qualitativa e base interpretativista. Assim, com o intuito de trabalhar a análise crítica no gênero contos de fadas, no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa, parte-se de pesquisa bibliográfica realizada a partir do levantamento da literatura referente aos documentos oficiais para o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental (LDB, PCNs), às teorias da aprendizagem (BETTELHEIM, 1980; FOUCAULT, 1972; CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001), ao uso de gênero textual contos de fada dos irmãos Grimm (1812) de modo a explorar os conceitos que irão fundamentar a análise, sobre os quais trata o tópico seguinte.

As ideias para a organização deste plano pedagógico de letramento crítico foram baseadas em Rosa Filho (2016) que faz uma análise sobre as possíveis razões pelas quais algumas versões de contos de fadas têm se moldado e entende que os contos de fadas são como narrativas culturais carregada com símbolos que sinalizam perspectivas e significados. O quadro 3 abaixo estrutura um desenho metodológico, apresentando a sequência das atividades que pode ser utilizada em sala de aula em relação aos aspectos-chave de *Understand, Recognize, Problematize, Reimagine* em relação ao progresso da criticidade:

Quadro 3: fairy tale: Cinderella

Desenho metodológico	Objetivos	Desenvolvimento crítico
(DESIGN) Prática 1: <i>understanding fairytales</i>	Reconhecer características típicas de contos de fada e discutir como os contos de fada mudaram ao longo do tempo.	O potencial de reflexão sobre os sentidos incluídos nos textos (palavras, leiaute, imagens, cores, fonte, movimento, som etc.), sobre enquadramentos culturais, tempos, contextos históricos e a relação entre o eu e o outro.
Prática 2: <i>recognizing Cinderella</i>	Analisar e comparar diferentes versões do conto da Cinderela, a fim de reconhecê-la como história, sujeito histórico e representação cultural em diferentes textos, tempos, espaços, culturas e linguagens.	O potencial de refletir sobre a relatividade de valores, comportamentos, formas de agir e pensar.
Prática 3: <i>problematizing Cinderella</i>	Analisar e se posicionar em relação a representações transgressivas da Cinderela.	
(REDESIGN) Prática 4: <i>reimagining Cinderella</i>	Ressignificar, recontextualizar e reconstruir os significados da Cinderela.	O potencial de criar realidades alternativas, através do poder simbólico do discurso, em diferentes meios e modalidades.

Fonte: Adaptado de Rosa Filho (2015).

Nesse primeiro momento, na prática 1, para melhor compreensão, podemos examinar os contos de fadas como um todo e que segundo estudiosos do gênero, normalmente, apresentam elementos semelhantes. Para a avaliação de conhecimento prévio dos alunos, compreendemos esses elementos como: O provocador que é aquele que executa uma maldade, é o vilão da história, executando o pensamento em exemplos como os pais, a madrasta e lobos e outros em que os alunos compreendem como o antagonista daquele conto. O próximo seria o doador, que aquele que doa e ajuda o herói com sua magia ou auxílio para que ele consiga superar seus obstáculos, exemplos como a fada madrinha, amigos ou animais. Também temos em alguns contos a presença do auxiliar, o personagem secundário que ajuda o herói a vencer seus desafios, na maioria dos casos são animais, mas pode ser um caçador e até objetos mágicos.

A família do protagonista são personagens muito importantes em torno dos quais a história gira, no qual um deles pode vir a ser o mandatário, personagem que pratica a maldade a mando de outro. Em alguns contos podemos ver a presença do falso herói, que finge ser bom, mas, na verdade, só pretende causar mais conflitos. E por fim temos o herói, o protagonista que vai restabelecer a situação inicial de paz e superar seus obstáculos, encaminhando-se para a compreensão do *design* dessas narrativas culturais, de como os textos literários e a representação cultural ocorre em diferentes linguagens, tempos e espaços.

Na prática 2, *Recognizing Cinderella*, através da qual a turma partiu da análise de fragmentos do conto de fadas Cinderela escrito pelos Irmãos Grimm, lançado em 1812, para compreender a personagem como uma representação das crianças daquela mesma época, ajudar os alunos a entender a essência da Cinderela tanto como personagem fictício quanto como alegoria da mulher sob uma perspectiva patriarcal. Através dessa breve análise exemplificamos, com os elementos essenciais de transição, para os alunos como a criticidade pode ser pedagogicamente desenvolvida na sala de aula de LI a partir da compreensão de língua como um discurso e da experiência de aprendizagem com o letramento crítico. A atividade procura explorar as vozes individuais dos alunos através do uso estratégico de emoções, causadas pela análise reflexiva, podemos iniciar com perguntas como: (1) *Why was Cinderella represented in a submissive manner?*; (2) *How do you personally feel about these representations?*; (3) *How do you relate this version of the Grimms to the Cinderella stories you've read/watched so far?*, na prática 3 onde as ações do conto podem revelar outros significados, exemplo, cinderela foi sendo tratada como “tola” pelos por sua família mas ela acaba arquitetando um plano para fugir, por três vezes, outro momento seria quando o príncipe procura por ela, ela fica um bem quietinha até a hora certa de aparecer e não pensa duas vezes em ir embora com o príncipe.

As interações apresentadas correspondem a uma atividade da Prática 4, *Reimagining Cinderella*, a partir dessa realização de desconstrução dos elementos e de análises com olhar crítico sobre a construção desse conto, os alunos irão recriar o conto da Cinderela, reconfigurando os elementos típicos do conto de fadas e desconstruindo certas relações de poder e submissão. Criando realidades

alternativas, através do poder simbólico do discurso, em diferentes meios e modalidades (FILHO, 2015, p.78).

Na prática culminante do exercício crítico, os alunos terão que ressignificar o conto da Cinderela, produzindo suas próprias versões. Para tanto, suas produções escritas deveriam seguir diretrizes específicas, seguindo quatro direções principais, como mostra o quadro 4:

Quadro 4

Fonte: Adaptado de Rosa Filho (2015).

Direções Principais	Diretrizes específicas
Passo 1:	As histórias deveriam ser reconhecidas como narrativas de contos de fadas, portanto os textos deveriam jogar com elementos típicos desse gênero.
Passo 2:	Os alunos devem pensar em diferentes contextos para definir a narrativa e contextualizar os personagens.
Passo 3:	As histórias devem apresentar um enredo surpreendente, que pode estar relacionado a uma mudança de ponto de vista da narrativa, à criação de novos elementos etc.
Passo 4:	Os alunos devem dar um tom crítico às suas histórias, refletindo sobre como seus textos retratavam relações de poder, estruturas sociais, estereótipos e como suas vozes apareceriam na história.

A representação da Cinderela fala de uma criança maltratada, suportando provocações e com paciência, coragem e determinação, mesmo sendo considerada ingênua, por não questionar seus afazeres Cinderela toma decisões inteligentes, pois sabe que o desejo não resolve nada sem uma ação. Muitas vezes, quando as pessoas criticam a Cinderela por ser passiva, elas não nos dão uma alternativa pelo que eles esperam que ela faça. Cinderela teria poucas outras opções, se houver, do que não aceitar sua servidão. O exercício de pensamento crítico dos alunos vai nos dizer se eles são capazes de criar alternativas socialmente aceitas para Cinderela ter seu sonhado final feliz.

Bettelheim enfatiza o poder que essa estratégia de leitura exerce na psique do leitor, possibilitando a emersão de conteúdos inconscientes que muitas vezes não encontram espaço por meio da linguagem. Para enfatizar os efeitos que os contos têm

na formação do indivíduo o autor diz:

Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflete alguns aspectos de nosso mundo interior, e dos passos necessários para evoluirmos da imaturidade para a maturidade. Para os que mergulham naquilo que os contos de fadas têm a comunicar, estes se tornam lagos profundos e calmos que, de início, parecem refletir nossa própria imagem. Mas logo descobrimos sob a superfície os turbilhões de nossa alma – sua profundidade e os meios de obtermos paz dentro de nós mesmos e em relação ao mundo, o que recompensa nossas lutas. (BETTELHEIM, 1980, p. 323).

Neste capítulo, abordamos a criticidade a partir de uma perspectiva teórica prática, elaborando uma proposta metodológica para o ensino do letramento crítico na aula de Língua Inglesa, voltada para as turmas do ensino fundamental I, a partir de um esquema de *design* e *redesign* do conto da Cinderela. Nesse desenvolvimento, os aprendizes se movem entre sentidos literais e ideológicos, construindo análises multissemióticas que revelaram suas subjetividades ao ser interpretado por um exercício de pensamento crítico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo foi possível perceber, que a relação de literatura infantil com suporte do gênero Contos de Fadas e o letramento crítico durante o ensino de LI pode ser positiva devido ambos conseguirem caminhar juntos, alinhado com as atuais demandas educacionais. Abordamos a criticidade a partir de uma perspectiva teórica e prática, podendo assim, com a proposta observar sistematicamente o possível desenvolvimento de experiências de letramento crítico a partir do envolvimento dos aprendizes com a releitura juntamente com um processo de decodificação do conto da Cinderela na versão dos irmãos Grimm (1812), ao utilizar esse gênero textual numa perspectiva multimodal para a prática educativa durante o ensino de língua inglesa em sala de aula, podem proporcionar aos alunos o contato com a língua e através dela diferentes modos de representações diversos e dinâmicos, fazendo com que, a partir de elementos simbólicos abordados na leitura do conto, os alunos atribuíssem novos sentidos, uma nova resignificação à essa linguagem é também uma nova experiência de vida.

Como vimos, a noção de letramento crítico (MATTOS & VALÉRIO, 2010; ANDRÉIA, 2017) faz parte de uma visão atual do currículo escolar, adicionada como um meio para construção da cidadania, o que significaria capacitar os alunos a refletir

criticamente sobre sua posição na formação como indivíduo, cidadão participante em sua comunidade e sobre os conteúdos curriculares.

Segundo Coelho (2000), é possível notar uma crescente onda de interesse pela literatura alimentada pela magia, sobrenatural e mistério da vida. Dessa forma, o Contos de Fadas se torna envolvente por toda sua atmosfera mágica e maravilhosa que carrega. O estudo com a língua também poderia ser facilmente contemplado com a escolha desse tema devido ao vocabulário específico e o tempo narrativo. Assim, o gênero textual permite que os leitores interajam com os próprios conflitos e dramas vivenciados, despertando seus sentimentos e prazeres.

Quando lemos ou ouvimos um conto de fadas tradicional encontramos nele todo enredo de sofrimento e de tragédia por parte dos personagens (COELHO, 2000). Os contos de fadas dão oportunidades para essas crianças de observarem e vivenciarem de certa forma suas histórias de vida, na qual, proporciona para elas condições de verem sua vida dentro da história, identificando e observando o herói lidar com seus problemas. Em função disso, o tema escolhido para ser um exemplo foi o conto da Cinderela, que é interessante por conter diversas informações que podem ser trabalhadas, fazendo o leitor se questionar sobre as ações vivenciadas pelos personagens da história. Assim também desenvolvendo o sentimento de curiosidade e a disposição da coragem, que supera obstáculos em defesa da sobrevivência.

Com o objetivo geral de compreender como os contos de fadas podem ser ressignificados nas aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental I, por meio da análise crítica de obras dos irmãos Grimm, numa perspectiva de Letramentos, é possível, que haja mais possibilidades de pesquisas e desenvolvimentos de materiais e de atividades que possam ser aplicados com essa temática, para incentivar a prática, cujo objetivo primordial é formar leitores críticos e ativos, capazes de refletir sobre aquilo que é oferecido como verdade. Diferentes estudos têm corroborado para dinamizar as aulas de língua inglesa.

Logo, este trabalho procura somar-se às pesquisas já existentes e cooperar para que haja, de maneira mais envolvente a aprendizagem do idioma em questão. Ainda que se reconheçam obstáculos decorrentes da própria condição de docente, espera-se que essa obra possa oferecer, ideias para transformações de práticas

educadoras, de modo a afirmar seu compromisso com a formação de alunos conscientes, questionadores e comprometidos em fazer de seu entorno um lugar melhor e mais justo.

"Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, pesquisa, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer discriminação, reflexão sobre a prática, reconhecimento e ascensão à identidade cultural, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, autoridade, tomada consciente de decisão, disponibilidade para o diálogo, curiosidade, alegria, esperança, convicção que a mudança é possível e, entre outras coisas, querer bem aos alunos. " (FREIRE, 1999, p 37)

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy**. Reading On-line, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: . Acesso em: 20 dez. 2022.
- D. L. Ashliman; **Grimm Brothers' Home Page**. 2013. Disponível em: <<https://sites.pitt.edu/~dash/grimm.html>>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- DUBOC, A. P. **Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras**. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire. 2 ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.
- DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta**. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 57-79.
- DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta**. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 57-79.
- FORSYTH, Kate. **The wild girl**. Inlibrary. London: Allison & Busby, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GRIMM, J.; GRIMM, W. "Aschenputtel," *Kinder- und Hausmärchen* [Children's and Household Tales -- Grimms' Fairy Tales], 7ª edição (Göttingen: Verlag der Dieterichschen Buchhandlung, 1857), no. 21, pp. 119-26.
- JANKS, H. **A importância do letramento crítico**. Letras & Letras, [S. l.], v. 34, n. 1,

p. 15–27, 2018. DOI: 10.14393/LL63-v34n1a2018-1. Disponível em:

<<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>>. Acesso em: 4 jan. 2023.

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

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

LOPES, M. C. L.; ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Uma breve**

introdução ao Letramento Crítico na educação em línguas estrangeiras. Paraná, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramento-critico>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento Crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. RBLA, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

POLETTE, Nancy. **Teaching thinking skills with fairy tales and fantasy**, First published in 2005. British Library, 2005.

RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

ROSA FILHO, J. **The theoretical, methodological and interactional dimensions of an intercultural praxis: insights from a qualitative research**. Tese (Doutorado em Inglês-Inglês) — Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

ROSA FILHO, Jeová; GIL, Gloria. **“Does it represent me?”: an intercultural activity to teach English**. Revista Bem Legal. Porto Alegre, 2014. p. 22-27.

SARDINHA, P. M. M. **LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-**

SOCIAL DOS TEXTOS. Linguagens & Cidadania, [S. l.], v. 20, 2018. DOI: 0.5902/1516849232421. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SILVA, Fabiane Gomes da. **Digital genres and english language teaching: a proposal for learning by Design with Tik Tok**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 11, p. e440111133892, 2022. DOI: 10.33448/rsd-

v11i11.33892.

Disponível

em:

<<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33892>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SOARES, M.. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. Rev. Bras. Educ., 2004 (25), jan. 2004.

WINICK, Stephen. **Einstein's Folklore**. The Library of Congress, 2013. Disponível em: <<https://blogs.loc.gov/folklife/2013/12/einsteins-folklore/>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ANEXOS

Versão traduzida para o inglês - **Cinderella - Brothers Grimm (1812)**

Cinderella

Jacob and Wilhelm Grimm (1812)

A rich man's wife became sick, and when she felt that her end was drawing near, she called her only daughter to her bedside and said, "Dear child, remain pious and good, and then our dear God will always protect you, and I will look down on you from heaven and be near you." With this she closed her eyes and died.

The girl went out to her mother's grave every day and wept, and she remained pious and good. When winter came the snow spread a white cloth over the grave, and when the spring sun had removed it again, the man took himself another wife.

This wife brought two daughters into the house with her. They were beautiful, with fair faces, but evil and dark hearts. Times soon grew very bad for the poor stepchild.

"Why should that stupid goose sit in the parlor with us?" they said. "If she wants to eat bread, then she will have to earn it. Out with this kitchen maid!"

They took her beautiful clothes away from her, dressed her in an old gray smock, and gave her wooden shoes. "Just look at the proud princess! How decked out she is!" they shouted and laughed as they led her into the kitchen.

There she had to do hard work from morning until evening, get up before daybreak, carry water, make the fires, cook, and wash. Besides this, the sisters did everything imaginable to hurt her. They made fun of her, scattered peas and lentils into the ashes for her, so that she had to sit and pick them out again. In the evening when she had worked herself weary, there was no bed for her. Instead she had to sleep by the hearth in the ashes. And because she always looked dusty and dirty, they called her Cinderella.

One day it happened that the father was going to the fair, and he asked his two stepdaughters what he should bring back for them.

"Beautiful dresses," said the one.

"Pearls and jewels," said the other.

"And you, Cinderella," he said, "what do you want?"

"Father, break off for me the first twig that brushes against your hat on your way home."

So he bought beautiful dresses, pearls, and jewels for his two stepdaughters. On his way home, as he was riding through a green thicket, a hazel twig brushed against him and knocked off his hat. Then he broke

off the twig and took it with him. Arriving home, he gave his stepdaughters the things that they had asked for, and he gave Cinderella the twig from the hazel bush.

Cinderella thanked him, went to her mother's grave, and planted the branch on it, and she wept so much that her tears fell upon it and watered it. It grew and became a beautiful tree.

Cinderella went to this tree three times every day, and beneath it she wept and prayed. A white bird came to the tree every time, and whenever she expressed a wish, the bird would throw down to her what she had wished for.

Now it happened that the king proclaimed a festival that was to last three days. All the beautiful young girls in the land were invited, so that his son could select a bride for himself. When the two stepsisters heard that they too had been invited, they were in high spirits.

They called Cinderella, saying, "Comb our hair for us. Brush our shoes and fasten our buckles. We are going to the festival at the king's castle."

Cinderella obeyed, but wept, because she too would have liked to go to the dance with them. She begged her stepmother to allow her to go.

"You, Cinderella?" she said. "You, all covered with dust and dirt, and you want to go to the festival?. You have neither clothes nor shoes, and yet you want to dance!"

However, because Cinderella kept asking, the stepmother finally said, "I have scattered a bowl of lentils into the ashes for you. If you can pick them out again in two hours, then you may go with us."

The girl went through the back door into the garden, and called out, "You tame pigeons, you turtledoves, and all you birds beneath the sky, come and help me to gather:

The good ones go into the pot,
The bad ones go into your crop."

Two white pigeons came in through the kitchen window, and then the turtledoves, and finally all the birds beneath the sky came whirring and swarming in, and lit around the ashes. The pigeons nodded their heads and began to pick, pick, pick, pick. And the others also began to pick, pick, pick, pick. They gathered all the good grains into the bowl. Hardly one hour had passed before they were finished, and they all flew out again.

The girl took the bowl to her stepmother, and was happy, thinking that now she would be allowed to go to the festival with them.

But the stepmother said, "No, Cinderella, you have no clothes, and you don't know how to dance. Everyone would only laugh at you."

Cinderella began to cry, and then the stepmother said, "You may go if you are able to pick two bowls of lentils out of the ashes for me in one hour," thinking to herself, "She will never be able to do that."

The girl went through the back door into the garden, and called out, "You tame pigeons, you turtledoves, and all you birds beneath the sky, come and help me to gather:

The good ones go into the pot,
The bad ones go into your crop."

Two white pigeons came in through the kitchen window, and then the turtledoves, and finally all the birds beneath the sky came whirring and swarming in, and lit around the ashes. The pigeons nodded their heads and began to pick, pick, pick, pick. And the others also began to pick, pick, pick, pick. They gathered all the good grains into the bowls. Before a half hour had passed they were finished, and they all flew out again.

The girl took the bowls to her stepmother, and was happy, thinking that now she would be allowed to go to the festival with them.

But the stepmother said, "It's no use. You are not coming with us, for you have no clothes, and you don't know how to dance. We would be ashamed of you." With this she turned her back on Cinderella, and hurried away with her two proud daughters.

Now that no one else was at home, Cinderella went to her mother's grave beneath the hazel tree, and cried out:

Shake and quiver, little tree,
Throw gold and silver down to me.

Then the bird threw a gold and silver dress down to her, and slippers embroidered with silk and silver. She quickly put on the dress and went to the festival.

Her stepsisters and her stepmother did not recognize her. They thought she must be a foreign princess, for she looked so beautiful in the golden dress. They never once thought it was Cinderella, for they thought that she was sitting at home in the dirt, looking for lentils in the ashes.

The prince approached her, took her by the hand, and danced with her. Furthermore, he would dance with no one else. He never let go of her hand, and whenever anyone else came and asked her to dance, he would say, "She is my dance partner."

She danced until evening, and then she wanted to go home. But the prince said, "I will go along and escort you," for he wanted to see to whom the beautiful girl belonged. However, she eluded him and jumped into the pigeon coop. The prince waited until her father came, and then he told him that the unknown girl had jumped into the pigeon coop.

The old man thought, "Could it be Cinderella?"

He had them bring him an ax and a pick so that he could break the pigeon coop apart, but no one was inside. When they got home Cinderella was lying in the ashes, dressed in her dirty clothes. A dim little oil-lamp was burning in the fireplace. Cinderella had quickly jumped down from the back of the pigeon coop and had run to the hazel tree. There she had taken off her beautiful clothes and laid them on the grave, and the bird had taken them away again. Then, dressed in her gray smock, she had returned to the ashes in the kitchen.

The next day when the festival began anew, and her parents and her stepsisters had gone again, Cinderella went to the hazel tree and said:

Shake and quiver, little tree,
Throw gold and silver down to me.

Then the bird threw down an even more magnificent dress than on the preceding day. When Cinderella appeared at the festival in this dress, everyone was astonished at her beauty. The prince had waited until she came, then immediately took her by the hand, and danced only with her. When others came and asked her to dance with them, he said, "She is my dance partner."

When evening came she wanted to leave, and the prince followed her, wanting to see into which house she went. But she ran away from him and into the garden behind the house. A beautiful tall tree stood there, on which hung the most magnificent pears. She climbed as nimbly as a squirrel into

the branches, and the prince did not know where she had gone. He waited until her father came, then said to him, "The unknown girl has eluded me, and I believe she has climbed up the pear tree.

The father thought, "Could it be Cinderella?" He had an ax brought to him and cut down the tree, but no one was in it. When they came to the kitchen, Cinderella was lying there in the ashes as usual, for she had jumped down from the other side of the tree, had taken the beautiful dress back to the bird in the hazel tree, and had put on her gray smock.

On the third day, when her parents and sisters had gone away, Cinderella went again to her mother's grave and said to the tree:

Shake and quiver, little tree,
Throw gold and silver down to me.

This time the bird threw down to her a dress that was more splendid and magnificent than any she had yet had, and the slippers were of pure gold. When she arrived at the festival in this dress, everyone was so astonished that they did not know what to say. The prince danced only with her, and whenever anyone else asked her to dance, he would say, "She is my dance partner."

When evening came Cinderella wanted to leave, and the prince tried to escort her, but she ran away from him so quickly that he could not follow her. The prince, however, had set a trap. He had had the entire stairway

smearred with pitch. When she ran down the stairs, her left slipper stuck in the pitch. The prince picked it up. It was small and dainty, and of pure gold.

The next morning, he went with it to the man, and said to him, "No one shall be my wife except for the one whose foot fits this golden shoe."

The two sisters were happy to hear this, for they had pretty feet. With her mother standing by, the older one took the shoe into her bedroom to try it on. She could not get her big toe into it, for the shoe was too small for her. Then her mother gave her a knife and said, "Cut off your toe. When you are queen you will no longer have to go on foot."

The girl cut off her toe, forced her foot into the shoe, swallowed the pain, and went out to the prince. He took her on his horse as his bride and rode away with her. However, they had to ride past the grave, and there, on the hazel tree, sat the two pigeons, crying out:

Rook di goo, rook di goo!

There's blood in the shoe.

The shoe is too tight,

This bride is not right!

Then he looked at her foot and saw how the blood was running from it. He turned his horse around and took the false bride home again, saying that she was not the right one, and that the other sister should try on the shoe.

smearred with pitch. When she ran down the stairs, her left slipper stuck in the pitch. The prince picked it up. It was small and dainty, and of pure gold.

The next morning, he went with it to the man, and said to him, "No one shall be my wife except for the one whose foot fits this golden shoe."

The two sisters were happy to hear this, for they had pretty feet. With her mother standing by, the older one took the shoe into her bedroom to try it on. She could not get her big toe into it, for the shoe was too small for her. Then her mother gave her a knife and said, "Cut off your toe. When you are queen you will no longer have to go on foot."

The girl cut off her toe, forced her foot into the shoe, swallowed the pain, and went out to the prince. He took her on his horse as his bride and rode away with her. However, they had to ride past the grave, and there, on the hazel tree, sat the two pigeons, crying out:

Rook di goo, rook di goo!

There's blood in the shoe.

The shoe is too tight,

This bride is not right!

Then he looked at her foot and saw how the blood was running from it. He turned his horse around and took the false bride home again, saying that she was not the right one, and that the other sister should try on the shoe.

She went into her bedroom, and got her toes into the shoe all right, but her heel was too large.

Then her mother gave her a knife, and said, "Cut a piece off your heel. When you are queen you will no longer have to go on foot."

The girl cut a piece off her heel, forced her foot into the shoe, swallowed the pain, and went out to the prince. He took her on his horse as his bride and rode away with her. When they passed the hazel tree, the two pigeons were sitting in it, and they cried out:

Rook di goo, rook di goo!

There's blood in the shoe.

The shoe is too tight,

This bride is not right!

He looked down at her foot and saw how the blood was running out of her shoe, and how it had stained her white stocking all red. Then he turned his horse around and took the false bride home again.

"This is not the right one, either," he said. "Don't you have another daughter?"

"No," said the man. "There is only a deformed little Cinderella from my first wife, but she cannot possibly be the bride."

The prince told him to send her to him, but the mother answered, "Oh, no, she is much too dirty. She cannot be seen."

But the prince insisted on it, and they had to call Cinderella. She first washed her hands and face clean, and then went and bowed down before the prince, who gave her the golden shoe. She sat down on a stool, pulled her foot out of the heavy wooden shoe, and put it into the slipper, and it fitted her perfectly.

When she stood up the prince looked into her face, and he recognized the beautiful girl who had danced with him. He cried out, "She is my true bride."

The stepmother and the two sisters were horrified and turned pale with anger. The prince, however, took Cinderella onto his horse and rode away with her. As they passed by the hazel tree, the two white pigeons cried out:

Rook di goo, rook di goo!

No blood's in the shoe.

The shoe's not too tight,

This bride is right!

After they had cried this out, they both flew down and lit on Cinderella's shoulders, one on the right, the other on the left, and remained sitting there.

When the wedding with the prince was to be held, the two false sisters came, wanting to gain favor with Cinderella and to share her good fortune. When the bridal couple walked into the church, the older sister walked on their right side and the younger on their left side, and the pigeons

pecked out one eye from each of them. Afterwards, as they came out of the church, the older one was on the left side, and the younger one on the right side, and then the pigeons pecked out the other eye from each of them. And thus, for their wickedness and falsehood, they were punished with blindness as long as they lived.

Source: Jacob and Wilhelm Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, 1st ed. (Berlin: Realschulbuchhandlung, 1812), v. 1, no. 21. Translated by D. L. Ashliman. © 1998