



## O MÉTODO DAS 3 ETAPAS NAS AULAS DE INGLÊS: DA NETFLIX AO CONTO DOS IRMÃOS GRIMM.

### THE THREE-STEP METHOD IN THE ENGLISH CLASSES: FROM THE NETFLIX TO THE TALES BY THE GRIMM BROTHERS

Filipe Marchioro Pfitzenreuter<sup>1</sup>

**RESUMO:** As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) sustentam ser inconcebível a um indivíduo concluir o Ensino Médio sendo incapaz de usar a língua estrangeira em situações do seu cotidiano, onde a aquisição de informações é cada vez mais necessária. Considerando que informações não são obtidas através da simples decodificação, mas que requerem a interpretação pautada no horizonte hermenêutico de um texto, o letramento literário não pode ficar de fora das aulas de Inglês. Sendo assim, este artigo objetiva apresentar uma proposta de aplicação para o Método das 3 etapas, fundamentado em Saraiva e Mügge (2006). Trata-se de um roteiro para uma aula de Inglês a partir da série Grimm: contos de terror e do conto Chapeuzinho Vermelho, compilado pelos irmãos Grimm. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN), além de uma pesquisa bibliográfica sobre “cultura”, “letramento”, “Método das 3 etapas”, sobre os irmãos Grimm e o conto escolhido. O resultado foi uma pesquisa conceitual sobre a aplicabilidade do método analisado. Por fim, constatou-se que o método tem potencial para ser utilizado com a finalidade de engajar os estudantes na leitura do texto verbal em Inglês a partir de um gênero pertinente ao horizonte de expectativas deles.

**Palavras-chave:** Método. Língua Estrangeira. Literatura Estrangeira. Grimm.

**ABSTRACT:** The document Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) claims that it is inconceivable for an individual to complete High School being unable to use the foreign language for social interactions nowadays, when information acquisition is increasingly needed. Considering that information is not obtained through a simple decoding process, but it requires interpretation based on the hermeneutic horizon of a text, literary literacy must be promoted in the English classes. Thus, this article aims to show a proposal of application for the Three-Step Method, by Saraiva and Mügge (2006). It is a script for an English class based on the series Grimm and based on the reading of the tale Little Red Cap, by the brothers Grimm. In order to do that, it was realized a documentary research about the Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN), as well as a bibliographic research about “culture”, “literacy”, “Three-step method”, about the brothers Grimm and the chosen tale. The result was a conceptual research about the applicability of the method which was analyzed. Finally, it was possible to conclude that the method seems to be able to engage the students in reading the verbal text in English from a genre that is relevant to their horizon of expectations.

**Keywords:** Method. Foreign Language. Foreign Literature. Grimm.

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal do Paraná – IFPR, Câmpus Palmas. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com mestrado, doutorado e pós-doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1424-5258>.



## INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Médio, na seção Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), dão início a uma discussão sobre o sentido do aprendizado na área discorrendo sobre sua perspectiva acerca do processo de ensino-aprendizagem. Esse processo deve possibilitar ao estudante “a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, argumentar, negociar significados, cooperar” (Brasil, 2000, p.5), de modo que ele “possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2000, p.5).

Em seguida, o documento sustenta que os conhecimentos na área das LCT atuam como mediadores para o alcance das disposições e atitudes supracitadas, até mesmo por conta do caráter essencialmente transdisciplinar da linguagem; justificando, assim, a inclusão da área no currículo do Ensino Médio – EM (Brasil, 2000).

Definindo a linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (Brasil, 2000, p. 5), a importância de o educando desenvolver competências em LCT é reforçada pelos PCN das seguintes formas:

a) “a linguagem é uma herança social, uma ‘realidade primeira’, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo” (Brasil, 2000, p. 5);

b) “a compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ‘ver a si mesmos e ao mundo’, das categorias de pensamento, das classificações que são

assimiladas como dados indiscutíveis” (Brasil, 2000, p. 5);

c) “a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir” (Brasil, 2000, p. 5).

Partindo da acepção de linguagem constante nos PCN, reconhecendo as contribuições dos conhecimentos na área das LCT citadas pelo documento e, igualmente, defendendo a inclusão da área no currículo escolar, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de aplicação para aquele que aqui se denomina Método das 3 etapas, fundamentado em Saraiva e Mügge et al (2006), como uma alternativa ao ensino de Literatura centrado em aspectos historiográficos. Essa proposta corresponde a um roteiro para uma aula de Língua Inglesa e Literatura no EM, tomando como objetos de leitura o primeiro episódio da série Grimm: contos de terror (Greenwalt; Kouf; Carpenter, 2019), disponibilizada pela Netflix, e o conto Chapeuzinho Vermelho (Rothkäppchen), compilado pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (2014), em sua tradução para o Inglês.

A título de esclarecimento metodológico, vale ressaltar que foi realizada uma pesquisa documental a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN), além de uma pesquisa bibliográfica sobre “cultura”, “letramento”, “Método das 3 etapas”, sobre os irmãos Grimm e o conto escolhido para o roteiro. Como resultado, chegou-se a uma pesquisa conceitual sobre a aplicabilidade do método analisado.

Este artigo justifica-se, sobretudo, pela importância de se discutir estratégias de ensino que promovam o letramento literário, em detrimento de uma formação que privilegie a mera decodificação dos signos textuais, sendo que esta está diretamente relacionada com a formação de cidadãos



acríticos e incapazes de lidar com propriedade com os diferentes textos com os quais se organiza a vida em sociedade, seja no momento da leitura, seja no momento da produção textual. De acordo com o Índice de Alfabetismo Funcional – INAF, mesmo com a elevação no número de alunos matriculados nas escolas, “em 2018, 3 em cada 10 brasileiros” (Montenegro, 2018, p.8) foram considerados analfabetos funcionais. Estes são cidadãos que “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita” em situações do seu cotidiano, “como reconhecer informações em um cartaz ou folheto” (Montenegro, 2018, p.8). Esse dado ratifica o quanto, no Brasil, as escolas apresentam dificuldades para trabalhar com a formação do leitor.

A título de esclarecimento terminológico, o conceito de letramento deve ser aqui compreendido à luz de Soares (2009, p.47), segundo a qual letrado corresponde ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, portanto, letramento pode ser compreendido como o processo de apropriação de um texto a partir da conscientização das vozes que dele emergem, a partir do reconhecimento dos elementos que compõem seu horizonte hermenêutico e a partir da experiência subjetiva de construção de sentidos proporcionada na relação texto-leitor.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, embora “alfabetizar” e “letrar” sejam verbos que remetam a ações distintas, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2009, p. 47). Nesse sentido, o texto literário é um terreno fértil para desenvolver a capacidade cognitiva de interpretar tanto os valores simbólicos da linguagem quanto as possíveis relações que

tais simbologias possam estabelecer com a sociedade.

Em sua renomada obra *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade* (Keywords: a vocabular of culture and society), Williams (1985) ressalta a dificuldade de se dar uma definição precisa para o termo literatura. De todas as possíveis acepções levantadas na obra (Williams, 1985, p. 183-4), merece destaque a forma como o termo foi compreendido na sua origem, ou seja, na língua inglesa do século XIV, na qual literatura remetia a “aprendizado educado” (“polite learning”); o “homem da literatura” ou “homem das letras” (“a man of literature, or of letters”), portanto, era alguém munido de uma “ampla leitura” (“wide reading”). Nesse sentido, uma obra literária pode ser aquela que proporciona ao leitor o contato com princípios morais e comportamentais prestigiados em um determinado contexto.

Partindo da etimologia da palavra literatura e considerando especialmente a figura do “homem de ampla leitura”, é possível pensar atualmente na obra literária como aquela com amplo potencial para servir como chave de leitura para outros textos e, conseqüentemente, através do confronto de discursos proporcionado pelo acervo literário da humanidade, para uma compreensão mais questionadora e menos padronizada da sociedade.

Williams (1985, p.186) destaca também que, no século XVIII, o conceito de literatura passou a ser associado à ideia de “escrita imaginativa” (“imaginative writing”), a qual, no século XVI, era expressa pelo termo poesia. Com base em tais acepções, a obra literária será tratada neste artigo como aquela que, através da escrita imaginativa e predominantemente ficcional, delega ao leitor a responsabilidade pela construção de sentidos com base no horizonte hermenêutico disponibilizado pelo texto, o



qual será explorado pelo leitor, sobretudo, com base nas suas experiências de leitura e de vida. Como efeito, os sentidos concebidos a partir da obra literária poderão e tendem a ser projetados em leituras futuras, tanto de outros textos/discursos literários quanto dos diferentes textos/discursos que emanam da vida em sociedade.

Conforme discutido acima, na conjuntura de suas obras, a Literatura é uma herança social, é uma linguagem que exige raciocínio em face do seu universo simbólico, que desencadeia emoções através das histórias vivenciadas por seus personagens e/ou por conta do tratamento estético dado aos códigos dos quais faz uso, que problematiza o mundo e a percepção que o leitor tem de si próprio, que instrumentaliza este para lidar com outros textos presentes no seu dia a dia.

Sendo assim, é possível constatar que o estudo de Literatura proporciona o desenvolvimento das competências destacadas pelos PCN, o que justifica a sua inclusão no currículo do EM, ainda que contemplado durante as aulas de outro componente curricular.

A mais recente edição da pesquisa Retratos da Literatura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-livro (2016, p. 128), revela que, “em 2015, 56% da população brasileira com 5 anos ou mais é considerada leitora de acordo com os critérios da pesquisa”. Tais critérios consideram leitor aquele que, nos três meses anteriores à pesquisa, alega ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes. Inversamente, isso significa dizer que quase metade da população brasileira não é leitora de livros e que, entre os considerados leitores, há aqueles que não leram sequer uma obra inteira em 3 meses.

Diante do dado supracitado, a pesquisa que deu origem a este artigo justifica-se, em última instância, pela necessidade emergencial de se formar mais leitores no Brasil; lembrando que, para tanto, não basta

apenas incluir a Literatura no currículo escolar, mas sim desenvolver estratégias mais eficientes para o seu ensino, as quais comecem pelo estímulo à leitura, passando pela criação do hábito, culminando no letramento literário.

### **ENSINO DE LITERATURA E O MÉTODO DAS 3 ETAPAS**

Por muitos anos, principalmente até os anos 90 e início dos 2000, a Abordagem Histórica (AH) para o ensino de Literatura foi um denominador comum em muitos projetos pedagógicos para o Ensino Médio. Conforme indica a terminologia, essa abordagem enfatiza os aspectos históricos da Literatura de um povo em detrimento dos estudos de teoria literária e, na prática, em detrimento da própria leitura das obras.

A AH costuma ser denunciada nos livros didáticos e na prática de professores por um método que basicamente obedece à seguinte cronologia: 1) exposição do contexto sociopolítico do período que caracteriza um determinado movimento literário (romantismo, realismo, modernismo); 2) apresentação do movimento literário em estudo naquela unidade de ensino; 3) apresentação dos principais autores e obras do período, com a citação de pequenos trechos das obras nas páginas do próprio material didático.

Essa condição do ensino de Literatura pelo viés da AH é igualmente diagnosticada por Florêncio Caldas de Oliveira, em tese de doutorado intitulada O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros: uma proposta de trabalho, conforme é possível verificar abaixo:

O paradigma do ensino de literatura, praticado em nosso país, fixa o olhar na história literária, o que faz muitas vezes o ensino priorizar a exposição dos aspectos historiográficos e sócio-políticos, com base na descrição dos estilos de época, das escolas literárias, deixando de lado o texto literário em si. Tal fato implica em se apresentar dados sobre os autores, sobre fatos históricos,





o que ocupa boa parte dos estudos, nos quais aparecem tão somente fragmentos de textos literários – poemas, romances, crônicas –, mais no nível de exemplificação que uma prática de leitura, de contato mais efetivo com o texto literário. Essa prática de ensino tornou-se de tal forma tão comum nas escolas que para muitos professores torna-se difícil imaginar uma experiência diferente dessa (Oliveira, 2010, p.20).

Dos anos 2000 em diante, ocorreu uma menor compartimentação do currículo escolar, referendada principalmente pela publicação dos PCN (Brasil, 2000), contendo a demarcação de grandes áreas do conhecimento, como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Ainda que a noção de “disciplinas” não tenha sido completamente apagada pelo e no documento, a explícita alusão a grandes áreas do conhecimento contribuiu para que professores mais atentos às diferentes teorias pedagógicas e à legislação vigente se sentissem mais legalmente respaldados para investir em projetos e práticas de ensino interdisciplinares. Como efeito, outras abordagens e métodos para o ensino de Literatura passaram a ser utilizados, até mesmo porque, na prática, o espaço para suas aulas foi reduzido ou incorporado ao espaço do que, até então, era designado como “disciplina” de “Língua Portuguesa”.

Desse modo, inclusive pela limitação de tempo para se discutir mais a fundo os movimentos literários e seus contextos de produção, as obras literárias ou fragmentos delas passaram a ser lidos – ainda que com modesto grau de interpretação – para ampararem outros estudos, como os de gêneros textuais ou mesmo das variantes cultas da língua, no espaço da matriz curricular reservado para o estudo da grande área LCT. Por outro lado, em muitos projetos pedagógicos e práticas docentes, a ausência de carga horária ou de um componente curricular especificamente dedicados à Literatura fez com que a leitura de textos literários completos fosse definitivamente

extinta.

Esse apagamento do componente curricular “Literatura” ocorreu, por exemplo, nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul (Modena, 2017). Embora a Secretaria de Educação do estado justifique que a ideia é integrar os estudos literários a outros componentes curriculares, a medida não foi vista com bons olhos por especialistas na área, tal qual Lucilene Machado, doutora em Literatura, escritora e professora universitária:

É um retrocesso. Estávamos, nos anos anteriores, lutando para que a carga horária atribuída às literaturas fosse acrescida, já que está provado que ela contribui para o melhor entendimento de todas as outras disciplinas. Dizer que a literatura será ministrada dentro da língua portuguesa é para enganar quem não tem noção sobre o assunto (Machado apud Modena, 2017, s.p.).

Zilberman (1988) afirma que o vestibular sempre foi o sustentáculo para a presença da Literatura no currículo do EM e que o estudo visando ao exame baseia-se em uma abordagem histórica e evolucionista em detrimento de abordagens que privilegiem o letramento literário ou o estudo de obras da literatura contemporânea, as quais – entende-se neste artigo – poderiam despertar uma maior identificação e interesse na leitura por parte dos estudantes.

Diante dessa realidade antagônica, marcada, de um lado, pela leitura fragmentada ou pouco engajada de textos literários e, de outro, pela ausência total da leitura, é indispensável que os professores da área pensem em novas estratégias para o ensino da Literatura. Nesse sentido, aquele que aqui se nomeia como o Método das 3 etapas, apresentado na obra *Literatura na escola*: propostas para o Ensino Fundamental, organizada por Juracy Saraiva e Ernani Mügge, apresenta-se como uma forma promissora de ampará-las. Conforme sintetiza Ramos (2006, p. 4), as três etapas são as seguintes:



1ª) Atividade introdutória de recepção ao texto, na qual deve ser realizada alguma atividade que remeta ao tema ou a outros aspectos concernentes ao texto tomado como principal objeto de leitura, de modo a criar alguma expectativa, alguma inquietação por parte dos estudantes em relação ao que será lido na etapa posterior, portanto o objetivo aqui é “criar uma esfera positiva para a acolhida do texto” (Ramos, 2006, p. 4);

2ª) Leitura compreensiva e interpretativa do texto – nessa etapa, os estudantes leem efetivamente o texto escrito selecionado para a aula, sendo que essa leitura inicial, silenciosa ou em grupo, deve ser seguida de atividades que colaborem para a construção de sentidos, para a discussão de aspectos da linguagem literária e para que os estudantes tragam suas próprias vivências para a discussão a respeito do que foi lido;

3ª) Transferência e aplicação da leitura – por fim, os estudantes devem ser estimulados a extrapolar aquilo que o texto apresenta de forma mais explícita, “relacionando-o com outras situações e produções e também experimentando a escrita e outras formas de expressão. Esse é o momento em que o estudante mais exercita a sua autoria, colocando-se no material lido” (Ramos, 2006, p. 4).

Ao percorrer as etapas supracitadas, o professor estará invariavelmente corrompendo a premissa básica da AH, ou seja, o foco na transferência de conhecimentos relacionados à história da Literatura, para focar na leitura do texto literário e na relação que este estabelece com o leitor. Nesse sentido, o Método das 3 etapas é coerente – ou pode ser utilizado de forma coerente – com as teorias de Eco (1988) em *Lector in fabula*, segundo o qual o texto está permeado de espaços a serem preenchidos por conta de duas características principais: 1ª) trata-se de um sistema econômico, dependente da valorização do

sentido promovida pelo destinatário; 2ª) ao migrar da função didática para a estética, “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (Eco, 1988, p. 37).

## OS GRIMM NAS AULAS DE INGLÊS

Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm nasceram em Hanau, Alemanha, nos anos de 1785 e 1786 respectivamente. Ao elencar as coleções de contos de fada mais conhecidas do mundo, Paz (1995) faz menção ao trabalho dos Grimm. Segundo ela, fundamentados no método Savigny de investigação histórica de estudos literários, os irmãos empreenderam uma peregrinação científica no século XIX com o objetivo de “buscar a mitologia transplantada para a narração oral na Alemanha” (Paz, 1995, p. 54).

Ferraz (2007), por sua vez, informa que eles concentraram seus esforços em resgatar as tradições orais e o folclore das culturas alemã e dinamarquesa, assim como, em um segundo plano, outras crenças populares de diferentes partes da Europa. Então, Jacob e Wilhelm preocupavam-se em registrar textualmente suas descobertas para, em seguida, selecioná-las e publicá-las.

Há diversas edições publicadas contendo os contos compilados pelos irmãos alemães, os quais, juntamente com Charles Perrault, constituíram-se nos precursores do que hoje se conhece como Literatura Infantil. Entre tais contos, estão histórias muito populares no mundo Ocidental, como Cinderela (Aschenputtel), Rapunzel, João e Maria (Hänsel und Gretel). A completa primeira edição: os contos populares e de fadas originais dos irmãos Grimm / *The complete first edition: the original folk and fairy tales of the Brothers Grimm* (2014), traduzida para o Inglês por Jack Zipes, é uma entre essas diversas edições, sendo esta a que foi consultada nesta pesquisa e no roteiro de



aula aqui proposto.

Tomando como mote os contos compilados por Jacob e Wilhelm, Stephen Carpenter, David Greenwalt e Jim Kouf (Netflix, 2018) criaram a série Grimm: contos de terror, a qual se consagrou como um sucesso mundial após ser disponibilizada pela Netflix. Cada episódio estabelece relação intertextual direta com um conto específico, inclusive uma breve citação direta deste, escrita e lida pelo narrador, surge para o espectador na abertura do episódio correspondente.

Vale ressaltar que a série da Netflix não se destina ao público infantil tal qual ocorre com as edições mais recentes dos contos dos irmãos Grimm, como a edição Contos maravilhosos infantis e domésticos (1812-1815), publicada pela Cosacnaify no ano de 2012, a qual conta com um código verbal escrito moderno e acessível, além de letras com fonte grande, ilustrações e páginas coloridas. Pelo contrário, a série de Carpenter, Greenwalt e Kouf é recomendada para maiores de dezesseis anos de idade, o que remonta ao contexto original de produção e veiculação dos contos compilados pelos irmãos alemães, os quais, conforme observado acima, foram originalmente recolhidos da literatura oral; sem serem, portanto, especificamente voltados para crianças.

A título de esclarecimento terminológico, a intertextualidade será compreendida aqui à luz das teorias de Kristeva em sua obra *Introdução à semiótica*, segundo a qual:

a palavra literária não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior (...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de subjetividade, instala-se a intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla (Kristeva, 1974, p. 62-64).

Voltando a discorrer sobre a série, o que sustenta o enredo como um todo é uma engenhosa relação que seus criadores estabelecem entre realidade e realidade ficcional, apaziguando os limites entre uma e outra. Em outras palavras, a realidade ficcional, embora repleta de seres fantásticos, adquire contornos de uma realidade até então ocultada das pessoas e que a série se propõe a revelar.

Da realidade, Grimm: contos de terror incorpora os contos dos irmãos alemães e a existência dos próprios autores, os quais são ambos referenciados pelos personagens. Na realidade ficcional, contudo, os seres e histórias presentes em tais textos são tomados como seres e histórias com os quais os irmãos, de fato, conviveram em uma luta para preservar a vida humana. Nesse sentido, Jacob e Wilhelm pertencem a uma categoria de seres – os Grimm – detentora da habilidade especial de enxergar a faceta animalésca de uma outra categoria – os Wesen –, a qual, diante das pessoas comuns, detém apenas uma aparência humana. Contudo, além da aparência física e de habilidades próprias, muitos destes seres possuem instintos animalescos incontroláveis, incluindo a necessidade de alimentarem-se de carne humana. Na realidade ficcional da série, são esses Wesen mais primitivos os responsáveis por muitas tragédias presentes na sociedade, como os homicídios mais hediondos.

Nessa fusão entre realidade e realidade ficcional, a trama ganha fôlego quando um detetive da divisão de homicídios da polícia de Portland, Nick Burkhardt, desenvolve a capacidade de enxergar a faceta animalésca dos Wesen, por conseguinte, descobre ser um Grimm e toma conhecimento de toda a história relacionada ao passado de sua família e a luta histórica travada por ela contra tais seres. A partir de então, a maior parte dos episódios da série revela a luta do





detetive Burkhardt e seus amigos contra a espécie específica de Wesen abordada no respectivo episódio.

O trabalho que os criadores Carpenter, Greenwalt e Kouf fazem com a intertextualidade não se resume às relações estabelecidas com os contos dos irmãos alemães. Entre outras obras também acionadas na série, está Romeu e Julieta (Romeo and Juliet), de William Shakespeare, a qual pode ser observada no relacionamento entre o protagonista e sua namorada Juliette Silverton. Para além da referência explícita no nome desta, assim como ocorre com o casal shakespeariano, Burkhardt e Silverton são separados antes que pudessem contrair matrimônio.

O livro bíblico Gênesis, mais especificamente, a história da criação com Adão e Eva (Gn 1-4), também é acionado na série. Na busca pela salvação da vida na Terra, Nick e Juliette atravessam um portal e chegam a uma selva, onde deparam-se com seres humanos vivendo de modo absolutamente primitivo e enfrentam um ser animalesco extremamente poderoso, o qual inclusive remete à forma como o Diabo é imaginado pela tradição popular cristã. Essa selva pode ser interpretada como uma nova leitura para o Jardim do Éden, o qual, em vez de ser caracterizado como um local de paz e harmonia, é retratado como um ambiente completamente inóspito, sobretudo, por conta da inerente luta por sobrevivência pertinente a um ambiente selvagem. Essa intertextualidade é explicitada por meio do novo nome assumido por Juliette a essa altura da história, Eva, decorrente do fato de ela ter assumido uma nova personalidade após transformar-se em um ser, denominado Hexenbiest, com características de bruxa (arquétipo de bruxa): ser de aparência repugnante, versado em feitiçaria.

Ainda quanto ao enredo de Grimm: contos de terror, vale observar que, para

além de uma simples batalha entre o bem e o mal, a série faz várias relativizações e referências a questões de ordem sociais e políticas. Além dos seres humanos, dos Grimm e dos Wesen, outra categoria é evidenciada na série: os Reais. Estes representam a elite financeira do mundo, detendo poder e representantes em diversas posições estratégicas – polícia, poder judiciário, política –, de modo a exercerem controle sobre toda a sociedade e, assim, sustentarem sua posição privilegiada.

A série também permite ao espectador refletir sobre a própria natureza humana. Conforme observado anteriormente, os Wesen figuram diretamente nos episódios como uma categoria à parte, como carrascos que agem em função dos próprios instintos ou em subordinação aos Reais. Por outro lado, extrapolando os limites da realidade ficcional imediata, esses seres podem ser compreendidos como uma representação do próprio ser humano, o qual ainda conservaria instintos completamente selvagens, revelados nas situações em que seus interesses estão em jogo ou diretamente ameaçados. Nesse sentido, cada indivíduo teria um Wesen dentro de si, sendo que o que diferenciaria um indivíduo do outro seria a capacidade de reprimir seus instintos animalescos.

Como o gênero série tem sido amplamente assistido por estudantes do EM – basta lembrar o sucesso de *Lost* e, mais recentemente, *Stranger Things* –, uma aula de Literatura iniciada com tal gênero tende a ser mais convidativa para esse público do que uma aula iniciada diretamente com a leitura de um texto verbal escrito. É claro que, por esta pesquisa não se tratar de um estudo de caso contemplando uma escola ou turma específica, essa afirmação trata os estudantes do EM de uma forma generalizada, sendo que os acessos a séries e a plataformas como a Netflix não são





comuns a todos os indivíduos brasileiros em idade escolar, sobretudo, no que diz respeito aos estudantes de realidade financeira mais precária, posto que a Netflix é uma plataforma de acesso privado (mensalidade paga).

Ainda assim, o entendimento de que uma série pode ser um bom caminho para introduzir uma aula de Literatura parece ser ainda mais certo em se tratando de um texto escrito em Inglês, para cuja compreensão os estudantes tendem a recorrer à tradução literal, muitas vezes, palavra por palavra. Nesse sentido, quanto maior for o número de palavras desconhecidas, mais tempo será dedicado à tradução em detrimento da leitura significativa, portanto maior será a tendência de o estudante sentir-se desestimulado.

Devido a essa maior proximidade entre o gênero série e o estudante do EM, a proposta de aplicação para o Método das 3 etapas objetivada neste artigo toma como ponto de partida o 1º episódio de Grimm: contos de terror; utilizado, portanto, como “Atividade introdutória de recepção ao texto” a ser abordado na segunda etapa: o conto Chapeuzinho Vermelho (Rothkäppchen).

A escolha por essa série específica justifica-se por dois motivos principais: 1º) pela forma rebuscada com a qual ela trabalha com a intertextualidade e pelas profícuas discussões sociais e políticas que dela emergem, portanto por seus atributos técnicos, estéticos e de conteúdo, todos pertinentes ao letramento dos estudantes; 2º) pela relação intertextual direta estabelecida com os contos compilados pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, os quais, juntamente com Charles Perrault, foram os precursores daquela que hoje se reconhece como Literatura Infantil, a qual precisa ser problematizada como tal para ser possível analisar a influência dela em vários outros contextos. Dado que tais contos propagaram-

se pelo mundo Ocidental, elementos dessas histórias, em maior ou menor grau, fazem-se presentes em muitos livros, filmes, peças de teatro, mitos, religiosidades, folclore, entre outras linguagens e contextos; servindo, portanto, ao estudante como um importante conjunto de chaves de leitura para a arte e para a vida. Essa condição é o que justifica, por sua vez, a escolha de um conto dos irmãos alemães como o segundo objeto de leitura para o roteiro de aula aqui proposto.

Esse roteiro – uma proposta de aplicação para o Método das 3 etapas – tem como objetivo geral proporcionar ao estudante de EM a apropriação do conceito de intertextualidade a partir da leitura integral de um conto com código verbal escrito em língua inglesa. Vale observar que não serão delimitados aqui objetivos específicos, tempo necessário à aplicação ou procedimentos de avaliação, cabendo ao professor interessado nortear-se por este roteiro e elaborar plano de aula condizente com sua realidade de trabalho. Em uma sequência de aulas para o 3º ano do EM, por exemplo, a partir do objetivo geral de fazer o estudante apropriar-se do conceito de intertextualidade, o professor poderia delimitar como objetivos específicos: a) reconhecer o conceito de “tragédia” e suas características principais; b) ler uma versão resumida ou fragmentos da tragédia *Romeo and Juliet* (*Romeu e Julieta*), de William Shakespeare, com texto em Inglês; c) reconhecer elementos da tragédia shakespeariana (relações intertextuais) no episódio piloto da série Grimm: contos de terror.

Com relação ao código para a comunicação com os estudantes, recomenda-se que o professor dê preferência por falar em Inglês, utilizando-se de gestos e se amparando em imagens (cenas da série, desenhos na lousa) para fazer com que a turma compreenda as suas instruções e a



atividade que será proposta. O episódio a ser exibido também deve seguir essa lógica, devendo ser reproduzido com áudio e legenda ambos em Inglês.

Em se tratando da sequência didática, ao exibir o episódio, o professor deve pausá-lo na introdução e chamar a atenção dos estudantes para a citação nela presente: “The wolf thought to himself, what a tender young creature. What a nice plump mouthful...” / “O lobo pensou consigo mesmo, que criatura jovem e delicada. Que bocado agradável e fofinho...” (Grimm apud Greenwalt; Kouf; Carpenter, 2019). Em seguida, é importante questionar os discentes, de modo a auxiliá-los a identificar que tal citação foi extraída do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Então, deve-se solicitar que eles tenham a história do conto em mente enquanto assistem ao episódio, o qual deve somente então ser reproduzido na íntegra.

Para concluir essa primeira etapa, o professor deve discutir com os estudantes questões relacionadas à produção da série – O enredo é atrativo? A fotografia e a trilha sonora são boas? Qual é o foco narrativo? –, assim como questões relacionadas às discussões sociais e políticas que dela emergem, cuidando para que os estudantes possam compartilhar suas próprias experiências e estabelecer relações com sua própria realidade.

A segunda etapa – “Leitura compreensiva e interpretativa do texto” – ocorre com base em uma atividade que corresponde a uma espécie de jogo da memória, cujos pares serão formados por imagens do episódio e citações do conto a que tais imagens podem ser associadas. Nesse momento, o professor deve explicar para a turma como o jogo funciona: 1) formar grupos de até 4 integrantes; 2) ler todos os recortes de papel (peças do jogo) contendo, em uma das peças do par, imagens do episódio e, na outra, as correspondentes citações do conto – não há

necessidade de ocultar a face impressa dos recortes de papel tal qual ocorre em um jogo da memória tradicional; 3) emparelhar as unidades dos pares. Abaixo, seguem duas possibilidades de pares que o professor pode criar para o jogo:

**Figura 1** – Par relacionado à cena da abordagem do lobo na floresta



Then he said, “Listen, Little Red Cap, haven’t you seen the beautiful flowers growing in the forest? Why don’t you look around? I believe you haven’t even noticed how lovely the birds are singing. You march along as if you were going straight to school in the village, and yet it’s so delightful out here in the woods!” (Grimm, 2014, p. 86).

**Fonte:** (Greenwalt; Kouf; Carpenter, 2019) / (Grimm, 2014, p. 86)

**Figura 2** – Par relacionado à cena do resgate de Chapeuzinho Vermelho



He had been searching for the wolf a long time and thought that the beast had certainly eaten the grandmother. “Perhaps she can still be saved,” he said to himself. “I won’t shoot.” So he took some scissors and cut open the wolf’s belly (Grimm, 2014, p. 87).

**Fonte:** (Greenwalt; Kouf; Carpenter, 2019) / (Grimm, 2014, p. 87)

No primeiro par, a peça com texto verbal escrito em Inglês diz respeito ao momento em que, no conto, o lobo aborda Chapeuzinho Vermelho na floresta para que pudesse tomar conhecimento do destino dela



– a casa da vovó – e, distraíndo-a com as belezas da floresta, pudesse chegar antecipadamente à residência para devorá-la. A peça contendo a imagem diz respeito à respectiva forma com a qual o episódio da série Grimm: contos de terror aborda essa passagem: a garota a ser atacada por um Wesen da espécie Blutbad, cuja faceta animalasca remonta justamente a um lobo, havia saído de casa para exercitar-se no bosque da cidade. Eis que ela interrompe sua corrida ao avistar uma boneca deixada na floresta pela fera, a qual aproveita o momento para atacá-la e devorá-la. Nessa cena, a série estabelece uma relação intertextual com o conto ainda mais criativa: os doces, que, na versão popular da história, são levados por Chapeuzinho para a vovozinha – “Cake and wine”/ “Bolo e vinho” (Grimm, 2014, p. 85) –, aparecem na série sob a forma de uma música que a jovem de jaqueta vermelha ouve em seu Ipod: Sweet Dreams (Doces Sonhos), da banda britânica Eurythmics. A música também remete ao doce canto dos pássaros que, na história do conto, o lobo pede para Chapeuzinho apreciar.

No segundo par, a peça com texto verbal escrito em Inglês refere-se ao momento do conto em que o caçador encontra o lobo na casa da vovó depois que este já havia a devorado e também devorado sua neta. Imaginando que a senhora pudesse estar ainda viva dentro estômago do animal, o caçador opta por cortar a barriga dele em vez de alvejá-lo com um tiro e, desse modo, consegue resgatar ambas as vítimas. A peça contendo a imagem, por sua vez, diz respeito ao porão da casa do Blutbad, local onde ele havia encarcerado aquela que seria sua segunda vítima, capturada por ele no bosque tal qual a primeira. Na série, o protagonista, detetive Nick Burkhardt, assume o lugar do caçador e, depois de duelar com a fera, encontra o alçapão que dá acesso ao cativeiro; conseguindo, portanto, resgatar a

segunda Chapeuzinho Vermelho da história, representada por uma garotinha em idade escolar.

Depois de concluído o jogo, o professor deve discutir com a turma as relações intertextuais que justificam os pares formados. Em seguida, deve solicitar que os estudantes pensem e citem outros exemplos de séries, filmes ou livros que estabelecem relações intertextuais com obras literárias. Por fim, recomenda-se apresentar o conceito de intertextualidade, construir acepções em Inglês com o auxílio da turma e solicitar que os estudantes as registrem. Também é interessante discutir e registrar acepções cunhadas por teóricos ou mesmo citações que remetam à ideia de intertextualidade, podendo o professor escrevê-las em Português na lousa e solicitar que os discentes as registrem traduzindo para o Inglês. Eis um exemplo fundamentado em Leminski (1986, s.p.): “A literatura é telepatia com todo o passado, as obras são variantes de todas as obras anteriores. Não é o indivíduo que faz literatura, é a humanidade”.

Ao fim da segunda etapa, os estudantes devem ser orientados a ler todo o conto dos irmãos Grimm. Para evitar a tradução literal e desestimulante, o professor deve informar não ser necessário traduzir palavra por palavra, mas sim buscar compreender a mensagem principal dos períodos e parágrafos. Com base nessa proposta, os discentes devem ser orientados a buscar no dicionário apenas os significados das palavras cujo desconhecimento impossibilitarem a compreensão de um fragmento do texto ou o significado das palavras que simplesmente lhes despertarem a curiosidade.

A terceira etapa do método – “Transferência e aplicação da leitura” – ocorrerá mais especificamente após a leitura do conto, quando, para além de discussões





relacionadas aos seus atributos técnicos e estéticos, o professor deve discutir com a turma questões que, a partir da obra, podem ser relacionadas às experiências pretéritas, ao momento de vida e ao contexto social dos estudantes. Dependendo do nível de leitura deles, o professor pode levantar questões provenientes de interpretações mais imediatas do texto, como os riscos de se aceitar conselhos de estranhos ou de seguir por um caminho não planejado, até questões relacionadas a interpretações mais aprofundadas, como a conotação moralizante da história e os valores sociais de época nela aludidos.

Por fim, o professor deve solicitar que os estudantes produzam textos estabelecendo relações intertextuais com o conto estudado, observando que tais textos não devem limitar-se a uma paráfrase de Chapeuzinho Vermelho. Em outras palavras, elementos desse conto devem estar presentes (intertextualidade), mas é necessário que tais textos possuam um enredo próprio, configurando-se em um novo mosaico de intertextualidades.

Levando em consideração que o gênero série foi tomado como primeiro objeto de leitura, uma possibilidade coerente seria trabalhar justamente com esse gênero. Para tanto, este roteiro propõe que o professor organize os estudantes em grupos, solicite que cada grupo idealize uma série e, então, produza o seu episódio-piloto, o qual deve ter áudio e legenda em Inglês, com duração de 5 a 10 minutos para viabilizar que todos os vídeos produzidos sejam exibidos para turma e as respectivas relações intertextuais e enredo discutidos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O roteiro apresentado neste artigo revelou ser possível, norteado pelo Método das 3 etapas, planejar uma aula para o Ensino Médio contemplando o estudo de Inglês e Literatura de forma concomitante, mais

precisamente, o estudo da intertextualidade a partir da leitura de textos em língua inglesa.

Para a 1ª etapa – “Atividade introdutória de recepção ao texto” –, selecionou-se o episódio-piloto da série Grimm: contos de terror, com a intenção de que as relações intertextuais que ele estabelece com o conto Chapeuzinho Vermelho (Rothkäppchen) coloquem os discentes em contato com elementos deste texto antes mesmo da respectiva leitura. Essa ambientação contribui inclusive para facilitar a decodificação da língua inglesa, pois a memória dos alunos quanto ao enredo do conto terá sido ativada pela série; favorecendo, assim, a compreensão contextual dos enunciados em detrimento de uma desestimulante tradução literal, palavra por palavra. Por se tratar de um gênero com o qual o estudante está mais familiarizado e devido à atividade prevista para a etapa seguinte, o episódio também serve para estimular a leitura do texto verbal escrito.

Para a 2ª etapa – “Leitura compreensiva e interpretativa do texto” –, além da leitura de Chapeuzinho Vermelho, propôs-se uma espécie de jogo da memória através do qual os estudantes devem ler e associar citações do conto com as cenas ou imagens da série que, com tais citações, estabelecem relações intertextuais. Considerando que nem todos se disponibilizarão para ler o conto na íntegra, a leitura de muitas das suas partes terá sido assegurada pelo jogo. Sendo assim, em maior ou menor volume e grau de aprofundamento, toda a turma terá experimentado a leitura de um texto em Inglês em detrimento de ter sido simplesmente exposta a dados biográficos ou relativos à história da Literatura.

Para a 3ª etapa – “Transferência e aplicação da leitura” –, foi proposto que os estudantes produzam um episódio-piloto de uma série, estabelecendo relações intertextuais com o conto estudado. Com tal





atividade, os estudantes relacionarão suas produções com suas experiências de leitura, experimentarão uma forma de expressão, assim como terão a oportunidade de colocarem-se na leitura a partir da liberdade que lhes deve ser conferida para a criação do enredo.

Por fim, a pesquisa que deu origem a este artigo possibilitou uma visão mais crítica sobre o Método das 3 etapas, uma vez que este teve sua aplicabilidade pensada a partir de um roteiro de aula, ou seja, a partir da sua confrontação com uma situação de planejamento. O que se pôde constatar é que o método pode ser usado de forma eficiente para: engajar os estudantes na leitura integral de um texto em Inglês; discutir tópicos que emergem dos textos lidos, sejam eles relativos a aspectos técnicos ou composicionais das obras (teoria literária), sejam relativos a questões sociais, políticas ou à vida dos próprios alunos; engajá-los na produção textual, possibilitando o estudo de gêneros textuais, o uso do texto verbal (escrito ou oral) e, principalmente, as (res)significações daquilo que foi lido.

Obviamente, considerações mais aprofundadas sobre a eficiência do método surgirão com base na efetiva aplicação de aulas por ele norteadas, mais especificamente, com base nos dados que as respectivas avaliações de aprendizagem revelarem. Portanto, encerra-se este artigo justamente recomendando a realização de pesquisas experimentais nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. p. 2-71. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Orientações Educacionais**

**Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, s.d. 244p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 4 dez.2019.

BÍBLIA. **Bíblia de Estudo Almeida**.

Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006. 1728p.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FERRAZ, Salma. **O Diabo na literatura para crianças**. Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 1, n. 3, p.220-238, 2007. Quadrimestral. ISSN: 1981-9943. Disponível em:

<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/issue/view/127/showToc>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

GREENWALT, David; KOUF, Jim; CARPENTER, Stephen. **Piloto. Episódio 1. Temporada 1. 43min.13**. In: Grimm. Disponível em: <

<https://www.netflix.com/watch/70282972?trackId=200257859>>. Acesso em 4 set. 2019.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **The complete first edition: the original folk and fairy tales of the Brothers Grimm**. Trad. Jack Zipes. Oxfordshire: Princeton University Press, 2014. 519p.

\_\_\_\_\_, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Trad. Christine Röhrig. São Paulo: Cosacnaify, 2012. Tomo 1: 384 p. Tomo 2: 288p.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Plataforma Pró-Livro, 2016. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2019.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEMINSKI, Paulo. **Anseios crípticos**.



Curitiba: Criar, 1986.

MODENA, Cassia. **Fim da disciplina de Literatura na rede pública gera polêmica.** Correio do Estado. Campo Grande, 6 fev. 2017. p. 1-1. Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/arte-e-cultura/fim-da-disciplina-de-literatura-na-rede-publica-gera-polemica/297233/>>. Acesso em: 4 dez. 2019.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil 2018: resultados preliminares.** Brasil: Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy et al. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NETFLIX. **Grimm: detalhes.** Disponível em: <<https://www.netflix.com/search?q=grimm&jbv=70197048&jbp=0&jbr=0>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

OLIVEIRA, Florêncio Caldas de. **O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho.** 2010. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/te/6315/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

PAZ, Noemí. **Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas.** Trad. Maria Stela Gonçalves. 10. ed. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1995.

RAMOS, Flávia Brocchetto. MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy et ali. 2006. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental.** Porto Alegre:

Artmed. Investigações, UFPE, Recife, v. 19, n. 1, p.177-187, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/artic/le/view/1436/1114>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

SHAKESPEARE, William. **The tragedy of Romeo and Juliet.** Ed. Barbara A. Mowat and Paul Werstine. Folger Digital Texts. Disponível em: <<https://www.folgerdigitaltexts.org/download/pdf/Rom.pdf>>. Acesso em: 2 ago.2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords: a vocabulary of culture and society.** New York: Oxford, 1985. 341p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.