

- OUTRAS LETRAS

INTRODUÇÃO À LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS

Déborah Scheidt*

Resumo: Depois que as críticas feminista e psicanalista demonstraram interesse pelos contos de fadas nos anos 1970, eles passaram de meras curiosidades folclóricas a modalidades literárias autênticas e dignas de inclusão nos currículos escolares. Este artigo sugere a possibilidade de utilização de contos de fadas na introdução à literatura para aprendizes de língua inglesa em diferentes faixas etárias e contextos didáticos, levando em conta aspectos arquetípicos, linguísticos, discursivos, temáticos, críticos e/ou estilísticos dessas narrativas.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Literatura. Contos de fadas.

■ **P**or muito tempo, os contos de fadas foram uma modalidade literária *non grata* nas escolas ocidentais. A pedagogia iluminista na França, por exemplo, via como ameaça qualquer traço de fantasia (vista como “alienação”) nos materiais didáticos. Na Alemanha, no mesmo período, muitos intelectuais consideravam essas histórias narrativas irracionais disseminadas por mulheres ignorantes. Na Inglaterra, havia ainda a tradição puritana que condenava a ligação dos contos de fadas com as crenças pagãs (BOTTIGHEIMER, 2004, p. 263-264). Mesmo com a explosão do interesse por essas histórias na Europa do século XIX, com o trabalho sério dos irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, dentre outros pesquisadores interessados no passado mítico, na variação linguística e na identidade de seus povos (SHIPPEY, 2003, p. 254), os contos continuaram sendo associados à baixa cultura, permanecendo, assim, do lado de fora dos muros escolares.

Mas foi também no século XIX que os contos de fadas começaram a ser traduzidos para diversos idiomas. À medida que se internacionalizavam, iam perdendo a conotação estritamente patriótico-nacionalista e se adaptando ao for-

* Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Ponta Grossa – PR – Brasil. E-mail: deborahscheidt@yahoo.com.br

mato de livros de cabeceira direcionados a um público infantil. Na verdade, as críticas, por vezes mais, por vezes menos contundentes, de que foram alvo no decorrer dos séculos, nunca conseguiram diminuir a fascinação que essas histórias têm exercido sobre leitores infantis (e, por consequência, adultos) e tampouco frear seu sucesso editorial.

Foi somente na década de 1970 que uma discussão mais séria sobre o papel educacional dos contos de fadas começou a se firmar, à medida que as críticas psicanalista e feminista voltavam sua atenção para eles. O trabalho referencial do educador e terapeuta infantil Bruno Bettelheim, intitulado *A psicanálise dos contos de fadas*, lança um olhar inédito para essas histórias tradicionais. Pode-se considerar essa publicação um verdadeiro ponto de virada para o estudo científico dos contos de fada.

Para Bettelheim (1978, p. 11-12), viver consiste numa constante luta por significado e a criança “deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode se relacionar com eles de forma mutualmente satisfatória e significativa”. Descontente tanto com os materiais didáticos, quanto com a chamada “literatura infantil” de sua época, Bettelheim (1978) defendeu uma apreciação mais séria do papel dos contos de fadas no desenvolvimento infantil e na busca pelo significado da vida.

Ao contrário das histórias criadas por autores de literatura infantil contemporâneos a Bettelheim, que, muitas vezes, tentavam resguardar a criança de fenômenos existenciais intrínsecos à condição humana – tais como a morte, o abandono, a sexualidade, o envelhecimento, o desejo da vida eterna – nos contos de fadas, tais fatos aparecem por vezes mais, por vezes menos explicitamente como obstáculos que o(a) protagonista necessita lutar para transpor. Os contos proporcionam sugestões em “forma simbólica” sobre como a criança pode enfrentar tais perigos e incertezas e “crescer a salvo para a maturidade” (BETTELHEIM, 1978, p. 15).

Quanto às características formais dessa modalidade literária que a tornam tão atraente, Bettelheim (1978, p. 15) menciona a explicitação de dilemas existenciais, o esboço claro de personagens, a eliminação de detalhes supérfluos e a tipificação de personagens como características que auxiliam a criança a apreender mais claramente situações que, de outro modo, poderiam parecer enigmáticas. O prazer que a criança sente ao ouvir “Os três porquinhos”, por exemplo, estaria relacionado tanto a qualidades estéticas do texto – como o deliciosamente dramático refrão do lobo diante de cada porta – quanto à ideia de que “um planejamento e previsão inteligentes combinados a um trabalho árduo nos fará vitoriosos até mesmo sobre nosso inimigo mais feroz” (BETTELHEIM, 1978, p. 52). Ele também aponta o fato de que o sucesso do terceiro e mais velho dos porquinhos indica as vantagens de se crescer. O progresso humano como um todo é simbolizado pela evolução de técnicas e materiais usados na construção das casas (BETTELHEIM, 1978, p. 53).

Bettelheim (1978) postula que os princípios freudianos do prazer e da realidade se manifestam claramente na narrativa. Os dois primeiros porquinhos viveriam de acordo com o primeiro princípio, enquanto que o terceiro já aprendeu a “adiar seu prazer de brincar”, conseguindo até mesmo prever o comportamento do lobo. “O lobo feroz e destrutivo vale por todos os poderes não sociais, inconscientes e devoradores contra os quais a gente deve aprender a se proteger, e se pode derrotar através da força do próprio ego” (BETTELHEIM, 1978, p. 54).

História após história é esmiuçada em seus aspectos psicanalíticos relevantes: a fase oral do desenvolvimento infantil em “João e Maria” (BETTELHEIM, 1978, p. 207); as características pubertais e edípicas reveladas em “Chapeuzinho Vermelho” (BETTELHEIM, 1978, p. 208); a “conveniência da autoafirmação social e sexual no menino púbere” em “João e o pé de feijão” (BETTELHEIM, 1978, p. 221); “a luta com os predicamentos edípicos, a busca da identidade e a rivalidade fraterna” em “Cachinhos de ouro” (BETTELHEIM, 1978, p. 255), e assim por diante.

Mais de quatro décadas após seu lançamento, algumas ideias de Bettelheim têm, naturalmente, encontrado dissidências. Marilena Chauí (1984, p. 31) critica, por exemplo, o fato de Bettelheim ignorar aspectos repressivos ou de não colocar em questão a “moral sexual burguesa” disseminada pelos contos. Diana e Mário Corso (2006, p. 26-27) discordam da teoria de Bettelheim de que os contos de fada têm sobrevivido ao teste do tempo por razões intrínsecas e imutáveis, desconsiderando a influência de aspectos históricos e culturais. Ainda assim, esses críticos e tantos outros continuam encontrando inspiração e sustentação teórica em Bettelheim, cujas ideias, como vimos anteriormente, estabeleceram definitivamente o papel dos contos de fadas no desenvolvimento humano e validaram o seu uso didático em escolas mundo afora. Os contos de fadas também podem funcionar como textos introdutórios à literatura em língua inglesa em diferentes faixas etárias e níveis de proficiência linguística.

Nas faixas etárias correspondentes à educação infantil e aos seis ou sete primeiros anos do ensino fundamental, os contos de fadas são especialmente importantes para o desenvolvimento da criatividade, pois são capazes de abrir as portas do universo infantil para outros mundos (MALEY, 2001, p. 2) em dois diferentes e importantes sentidos: ao mesmo tempo que apresentam para a criança aspectos de uma cultura distanciada no tempo e/ou espaço, também permitem que as regras normais da lógica sejam rompidas.

Provém dessa segunda especificidade a denominação “contos de fadas”, já que a referência a fadas provavelmente deriva da presença quase que constante de criaturas mágicas dos mais diversos tipos, que interferem de maneira decisiva no desfecho do enredo (BOTTIGHEIMER, 2004, p. 261). O conto de origem norueguesa *Three Billy Goats Gruff* (recontado por ULLSTEIN, 1987b) é exemplo disso. Os protagonistas são três bodes falantes de “sobrenome” Gruff – Little Billy Goat Gruff, Middle-sized Billy Goat Gruff e Big Billy Goat Gruff – que desejam atravessar uma ponte, mas são abordados por um Troll, vilão da mitologia nórdica, representado como um anão ou gigante que vive em cavernas ou sob pontes.

Três vezes os bodes passam pela ponte, três vezes o Troll aparece e tenta comê-los, três vezes eles argumentam com o monstro para salvar a pele. Essa estrutura repetitiva e simétrica de *Three Billy Goats Gruff* é uma característica de muitos contos de fada (cf. “The three little pigs”, “Goldilocks”, “The little red hen”) que se revela bastante útil para o ensino de língua estrangeira. A recorrência de certas situações e enunciados – “*The Troll jumps up*”; “*I want to eat you*”; “*Don’t eat me*” – propicia a prática de “*drills*”, ou exercícios de repetição, de maneira contextualizada, natural e agradável (MALEY, 2001, p. 3). Dentre várias outras histórias em que essa repetição lúdica ocorre estão *The gingerbread boy* (recontado por SOUTHGATE, 1966) e *The enormous turnip* (recontado por ULLSTEIN, 1987a), ambos de origem eslávica.

Em *The gingerbread boy* um biscoito em forma humana ganha vida, pula da assadeira e é perseguido, primeiramente por um, depois por dois, três personagens (e assim por diante): uma mulher, um homem, uma vaca, um cavalo, que sempre repetem: “*Stop! Stop! Little boy! You look very good to eat*”. Ao que ele responde: “*Run, run, as fast as you can, / You can’t catch me, / I’m the gingerbread man*” (SOUTHGATE, 1966, p. 22, 26, 30). O efeito desse conto depende, assim, não só do enredo, mas também de repetições (prazerosas para as crianças) da estrofe rimada, ou seja, do estabelecimento de um ritmo essencial para a produção oral em língua estrangeira.

Um trabalho bem planejado e consciente com contos de fadas na aula de língua inglesa pode proporcionar abundante “*input*” linguístico em uma situação de baixo “filtro afetivo”, ou barreira psicológica que, segundo Krashen (apud RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 183), aumenta a insegurança do aluno quanto à sua capacidade de aprender a língua estrangeira.

De fato, quando expostos a contos de fadas, os alunos são capazes de compreender enunciados “muito além de seu repertório ativo” (WRIGHT, 2001, p. 4, tradução nossa). Isso se deve à “reconfortante familiaridade”, ou característica arquetípica dos contos (MALEY, 2001, p. 3, tradução nossa), como percebeu Bettelheim, ou, em muitos casos, pelo simples fato de que os alunos já chegam à escola conhecendo e apreciando essa modalidade literária. Também a exploração do contexto – ilustrações, conhecimento prévio dos alunos sobre os temas abordados etc. – pode facilitar a compreensão. Essa exposição a novos itens lexicais e gramaticais acaba sendo importante para construir uma espécie de “reservatório” linguístico; quando for a hora certa para a fase de produção ativa desses itens, o aprendiz estará mais bem preparado (WRIGHT, 2001, p. 5).

Um outro benefício importante do trabalho com contos de fadas é a facilitação do trabalho interdisciplinar preconizado pelos documentos oficiais de ensino. Por meio dos contos de fadas é possível explorar elementos de geografia, história, matemática, artes, biologia, música e assim por diante (WRIGHT, 2001, p. 5). Também, como ficou claro nos contos sugeridos anteriormente, é possível expandir bastante o âmbito intercultural da aula de língua inglesa, fugindo ao padrão Estados Unidos/Inglaterra que, muitas vezes, domina essa área.

Além de sua ludicidade, alto potencial linguístico, intercultural e interdisciplinar, os contos de fadas também podem ser um ponto de partida para o encorajamento do pensamento crítico desde as séries elementares. A discussão da caracterização dos personagens e do ponto de vista pelo qual a história é narrada pode estimular, por exemplo, processos de reflexão, análise, avaliação e argumentação em crianças desde bem pequenas.

Karen Holliday (1998, p. 7) reporta uma experiência didática em que um grupo de crianças passa a considerar algo que não é mencionado nos contos: os motivos que teriam levado o Troll a atacar os bodes em *Three Billy Goats Gruff*. Os alunos reescrevem o conto sob o ponto de vista do Troll, que deixa de ser um “*stock character*”, ou personagem-tipo com qualidades inerentes e que dispensam qualquer explicação (por exemplo: gigantes são sempre perversos, meninas inocentes, madrastas ciumentas etc.). Na versão dos alunos de Holliday, o Troll ganha a chance de explicar o quão rudes e insensíveis foram os bodes ao interromper, com o ruidoso “*trip, trop, trip, trop*” de seus cascos, o sono de quem havia passado a noite em claro, acometido de tosse.

A prática de recontar histórias tradicionais deslocando o ponto de vista ou realizando reversões no enredo – como no caso de *The three little wolves and the big bad pig*, de Eugene Trivizas (1993) – ou modernizando o cenário ou a linguagem – como nos *Revoltig Rhymes*, de Roald Dahl (2001), que veremos mais adiante – é uma tendência em expansão no mercado literário infantojuvenil, em que essas modalidades são conhecidas como “*fractured stories/fairy tales*” (GREENE, 1996, p. 60). Apesar de crianças de todas as idades apreciarem recriar contos de fadas, as “*fractured stories*” prontas costumam agradar mais crianças um pouco mais velhas, já familiarizadas às histórias tradicionais e sensíveis a variações e sofisticções formais que podem decepcionar ou confundir crianças pequenas.

The true story of the three little pigs by A. Wolf as told to Jon Scieszka (1989) não só desloca o foco narrativo e atualiza o contexto de *The three little pigs*, como demonstra as armadilhas que, do ponto de vista discursivo, a linguagem pode criar. Esse é seu principal diferencial com relação a outras “*fractured versions*” desse mesmo conto, incrementando seu potencial didático.

O conto é narrado em primeira pessoa por Alexander T. Wolf, que deixa seu propósito claro desde o início: “*Everybody knows the story of the Three Little Pigs. Or at least they think they do. But I’ll let you in on a little secret. Nobody knows the real story, because nobody has ever heard my side of the story*” (SCIESZKA, 1989). Segundo o narrador, que conta a história da prisão, todo o conflito com os porquinhos não passou de um grande mal-entendido, e “*the real story is about a sneeze and a cup of sugar*” (SCIESZKA, 1989).

Adotando um registro informal e tom confessional, aliados à “teoria da conspiração” aplicada aos contos de fadas (“*I was framed*”), A. Wolf tenta estabelecer sua credibilidade e atrair a simpatia do leitor mediante várias estratégias discursivas, que podem ser proficuamente exploradas pelo(a) professor(a). Pode-se propor algumas categorias argumentativas usadas pelo lobo para estabelecer a verossimilhança de sua narrativa. Os alunos leem o texto em duplas ou pequenos grupos, em busca de exemplos de argumentos que expressem os apelos emocional (“*I was making a birthday cake for my dear old granny*” / “*when somebody talks about my granny like that, I go a little crazy*”), científico (“*It’s not my fault wolves eat cute little animals like bunnies and sheep and pigs*”) e racional (“*If cheeseburgers were cute, folks would probably think you were Big and Bad, too*” / “*Who in his right mind would build a house of straw?*”) no discurso do narrador.

O grande potencial crítico do livro também advém do fato de não existirem conclusões fáceis quanto ao *status* do narrador. Quando, por exemplo, A. Wolf utiliza a expressão “*my dear old granny*” repetidas vezes durante a narrativa, isso pode ser uma evidência de que o lobo tem uma história familiar (que nos contos tradicionais é prerrogativa das personagens “boazinhas”) e de que é um neto extremamente carinhoso e preocupado com o bem-estar da avó. Ou seria essa expressão recorrente somente um recurso retórico inteligente para influenciar a opinião pública?

Nessa história infantil Scieszka faz uso de expedientes, ou “jogos literários”, que autores de literatura “adulta” têm adotado para brincar com seu leitor, como é o caso do narrador não confiável. Com esse jogo narratorial o autor desafia o leitor a “*discover the true nature of the narrator, what he is trying to conceal, and the motives for this*” (HUTCHINSON, 1983, p. 32). Não menos sofisticada é a dimensão metaficcional

[...] which causes readers to pay attention to the fabric and artifice of these texts as works of literature, and to the textuality of the world to which they allude; it also causes readers to recognise how they are being (have been) textually constructed in and by this intertextual playground (WILKIE, 1999, p. 136).

“Cynical misanthropy” (SHARP, 2006, p. 524), “diabolic subversiveness” (LEE, 2010), “gruesome grotesquerie” (CARTER; MCRAE, 2001, p. 458) são algumas das expressões usadas pela crítica para descrever a obra, tanto de teor adulto quanto infantojuvenil, de Roald Dahl (1916-1990). O estilo contundente do autor britânico, bem conhecido por *The Gremlins*, *Charlie and the Chocolate Factory*, *Matilda* e *James and the Giant Peach*, lhe garante trafegar com sucesso – mesmo quando as produções são classificadas como “infantis” – por todas as faixas etárias.

Revolting Rhymes é a sua “fractured version”, em verso, de seis contos de fadas clássicos. Os primeiros versos de “Cinderella” demonstram que, mais do que uma mera alusão aos textos originais (ou “intertextos”), as reescritas de Dahl escancaram seu propósito contestador e desestabilizador dos lugares-comuns e confortáveis proporcionados pela tradição (WILKIE, 1999, p. 132): “*I guess you think you know this story. / You don’t. The real one’s much more gory. / The phoney one, the one you know, / Was cooked up years and years ago, / And made to sound all soft and sappy / Just to keep the children happy*” (DAHL, 2001, p. 5).

Se uma das dificuldades de se introduzir contos de fadas no currículo de língua/literatura estrangeira é o arcaísmo linguístico em que se apresentam as versões tradicionais, usualmente vitorianas, das narrativas, os “fractured tales” parecem resolver essa questão. Os textos de Dahl, em especial, proporcionam em fatura um registro extremamente coloquial (“*I guess*”, “*cooked up*”), repleto de gírias, sarcasmo e até “malcriado” em algumas situações (“*much more gory*”, “*phoney*”, “*soft and sappy*”).

Além da subversão linguística, Dahl realiza uma revolução nos enredos dos contos, com reviravoltas surpreendentes e que proporcionam excelentes subsídios para a pedagogia crítica. Sua Cinderella não é a garota dócil, passiva, abnegada e desprovida de sexualidade do conto tradicional. Ao ficar presa no porão onde “*rats who wanted things to eat, / Began to nibble at her feet*” (DAHL, 2001, p. 6), ela se rebela e faz exigências à Magic Fairy: “*She beat her fist against the wall, / And shouted, ‘Get me to the Ball!’ / ‘There is a Disco at the Palace!’ / ‘The rest have gone and I am jealous’*” (DAHL, 2001, p. 6).

O instante decisivo da história ocorre após “*one of the Ugly Sisters, / (The one whose face was blotched with blisters)*” (DAHL, 2001, p. 8) dar fim no sapatinho de cristal e substituí-lo por seu próprio calçado. Ao contemplar sua futura noiva, o príncipe não só se recusa a cumprir sua palavra, como toma uma atitude drástica: “*Off with her head! The Prince roared back. / They chopped it off with one big whack. / This pleased the Prince. He smiled and said, / ‘She’s prettier without her head’*” (DAHL, 2001, p. 9).

Em vista disso, Cinderella passa por um momento de dramática reavaliação de valores: “*My Prince! she thought. He chops off heads!*”. Felizmente, the Magic Fairy reaparece para lhe conceder um novo desejo:

“*I’m wishing for a decent man.*”
 “*They’re hard to find. D’you think you can?*”
 Within a minute, Cinderella

*Was married to a lovely feller,
A simple jam maker by trade,
Who sold good home-made marmalade.
Their house was filled with smiles and laughter
And they were happy ever after* (DAHL, 2001, p. 12).

Existe uma certa mensagem de igualitarismo em “Cinderella”, mas os contos de Dahl, via de regra, não sugerem uma fórmula padrão, ou uma lição edificante, em termos de caracterização de personagens e do que eles representam (SHARP, 2006, p. 532), proporcionando um rico território para discussão e argumentação. Ao zombar dos hábitos de higiene dos britânicos, a “moral da história” é bem mais sarcástica em “Jack and the Beanstalk”: o herói aprende que tomar banho todos os dias é uma prática útil para um “Englishman” fugir ao olfato apurado do gigante, e Jack consegue ser feliz para sempre com seu tesouro roubado. A arrombadora de casas Goldilocks, por sua vez, é punida por seus crimes e acaba virando o jantar dos três ursos. Snow White e Little Red Riding Hood também são transformadas em anti-heroínas, mas ambas se dão bem. Snow White fica milionária, juntamente com seus sete amigos jóqueis, ao usar o espelho mágico de sua madrasta para apostar em corridas de cavalos. Red Riding Hood não só mata o lobo a tiros no próprio conto, como ajuda os Three Little Pigs a fazer o mesmo, terminando sua participação nas duas histórias, no entanto, com “*not only [...] two wolfskin coats / but when she goes from place to place, / She has a PIGSKIN TRAVELLING CASE*” (DAHL, 2001, p. 45).

A obra de Dahl tem um forte apelo popular e recebeu vários prêmios literários. Se as partes favoritas dos leitores, de acordo com o próprio Dahl (apud GREEN; KAROLIDES, 2005, p. 139), costumam ser as mais repulsivas (“*revolting*”), paradoxalmente, também são as campeãs em contestações por parte de pais, professores e da censura oficial. Instâncias de violência explícita na temática de *Revolting Rhymes* (por exemplo, o uso de armas de fogo), bem como de tabus linguísticos (termos como “*slut*” e “*hell*”), parecem acirrar a sensibilidade tanto de fãs como de censores.

Dahl, como vimos, explicita sua intenção de “desagradar” o público já no título de sua coletânea, explorando, de forma até sensacionalista, a crueldade e outros detalhes “censuráveis” que ficam somente implícitos nos contos tradicionais. As *Politically Correct Bedtime Stories*, de James Finn Garner, *best-seller* de 1994 nos Estados Unidos, à primeira vista, parecem tomar o rumo oposto, pretendendo afastar tudo o que for minimamente controverso das tramas. Os parágrafos iniciais de “Little Red Riding Hood” já evidenciam isso:

There once was a young person named Red Riding Hood who lived with her mother on the edge of a large wood. One day her mother asked her to take a basket of fresh fruit and mineral water to her grandmother’s house – not because this was womyn’s work, mind you, but because the deed was generous and helped engender a feeling of community. Furthermore, her grandmother was not sick, but rather was in full physical and mental health and was fully capable of taking care of herself as a mature adult.

So Red Riding Hood set off with her basket through the woods. Many people believed that the forest was a foreboding and dangerous place and never set

foot in it. Red Riding Hood, however, was confident enough in her own budding sexuality that such obvious Freudian imagery did not intimidate her (GARNER, 1994, p. 1).

Em uma aula em língua inglesa, esse estilo permite, num primeiro momento, uma farta exploração linguística das substituições realizadas por Garner, por exemplo: “a girl” torna-se “a young person”; o adjetivo “Little” é removido do nome da protagonista; em vez de doces e bolos ela leva “a basket of fresh fruit and mineral water” para a avó, que, longe de ser doente e frágil, é caracterizada como “a nurturing matriarch”, e “perfectly able to look after herself”. A própria floresta, tradicionalmente um local desconhecido e perigoso para meninas, não intimida Red Riding Hood, que tem confiança em sua própria sexualidade e não se deixa influenciar por “obvious Freudian imagery” (GARNER, 1994, p. 2).

Várias discussões pertinentes à temática do “politicamente correto” podem advir dessa análise, tais como a validade da supressão de estereótipos e termos que possam ser considerados discriminatórios em relação a sexo, idade e características físicas; as teorias de que um texto ficcional possa ter uma influência negativa ou positiva sobre a vida cotidiana dos leitores (em termos de sua saúde, vida sexual ou responsabilidades em relação ao meio ambiente etc.); a validade da criação de neologismos para substituir expressões carregadas de implicações sociais, ideológicas ou de gênero (“specicist”, “womyn”); e a contestação de aspectos generalizantes de teorias tais como a psicanálise.

É interessante perceber como o desfecho de trama supostamente correta se aproxima do “*revolting style*” de Dahl. Red Riding Hood e a avó insurgem-se contra a ousadia do “*woodchopperperson (or log-fuel technician, as he preferred to be called)*” em “*assum[ing] that womyn and wolves can’t solve their own problems without a man’s help*” e cortam a cabeça do lenhador que, além de ser acusado de “*sexist*” and “*specicist*”, é um inimigo do meio ambiente. O “final feliz” se dá com a fundação, por Red Riding Hood, vovó e o lobo de “*an alternative household based on mutual respect and cooperation*” (GARNER, 1994, p. 4).

A versão de Garner dialoga com todo o arcabouço teórico sobre “Little Red Riding Hood”, que vai desde as leituras tradicionais e moralistas do conto, perpassando as leituras ditas “críticas” dos anos 1970, tais como as críticas feministas e psicanalíticas e a “ecocrítica” que despontava nos anos 1990. O resultado é, obviamente, o total aniquilamento do propósito original da narrativa numa leitura que não pretende deixar fios soltos ou possibilidades de interpretações alternativas e de censura por quaisquer minorias que se sintam injustiçadas.

O fato de que os “*mutual respect and cooperation*” do final feliz estão, na verdade, fundados na brutalidade e na violência, aponta para o fracasso da empreitada politicamente correta. O conceito de “*political correctness*”, que surgiu na década de 1980 como uma tentativa de se encorajar atitudes e expressões consideradas tolerantes e cidadãs numa sociedade que se tornava mais e mais multicultural, acabou sendo visto por grande parte dos críticos como uma hipocrisia, uma mera substituição de certos termos e gestos, um aborrecimento ou até mesmo uma forma de censura (FOERSTEL, 1997, p. 181). Dahl exagera os detalhes escabrosos originais e ainda adiciona alguns de sua própria criação, enquanto Garner tenta, supostamente, suavizá-los e “desproblematizar” os contos (concluindo, no entanto, que essa tentativa é despropositada).

Ao contrário de Scieszka, Dahl e Garner, Oscar Wilde não produziu “*fractured versions*”, mas enredos de sua própria criação. Cada um dos nove itens que compõem *The happy prince and other stories*, publicados originalmente entre 1888 e 1891, no entanto, pode imediatamente ser reconhecido como um conto de fadas, evidenciando a habilidade de Wilde em apropriar-se do gênero *fairy tale*. Além da presença inevitável de elementos mágicos influenciando decisivamente o enredo (citada anteriormente como definidora da própria denominação “*fairy tale*”), podemos perceber os dilemas existenciais protagonizados clara e objetivamente por personagens-tipo do imaginário dos contos de fadas, que dispõem uma caracterização mais aprofundada (príncipes, princesas, reis, súditos, gigantes, crianças, pescadores, flores e árvores, pássaros e animais), como propôs Bettelheim.

Ainda assim, é possível identificar a marca pessoal de White em suntuosas descrições, como esta, do espaço em que transcorre a ação de “*The Selfish Giant*”:

Every afternoon, as they were coming from school, the children used to go and play in the Giant’s garden.

It was a large lovely garden, with soft green grass. Here and there over the grass stood beautiful flowers like stars, and there were twelve peach-trees that in the spring-time broke out into delicate blossoms of pink and pearl, and in the autumn bore rich fruit. The birds sat on the trees and sang so sweetly that the children used to stop their games in order to listen to them (WILDE, 1994, p. 33).

Outra característica autoral é a utilização do elemento trágico em todos os contos¹. Segundo Palmer (1992, p. 10), “*tragedy is a dramatic form that stimulates a response of intense, interdependent, and inseparably balanced attraction and repulsion*”, ou seja, é a reação do leitor à obra literária que determina seu caráter trágico. Essa reação pode advir de elementos tais como a caracterização dos heróis, vilões e mártires trágicos, temáticas relacionadas ao destino, culpa, autoconhecimento, morte, sofrimento, presença de paradoxos, de estrutura trágica e de elevação poética. Cada conto apresenta um ou mais desses elementos, fazendo com que os leitores se sintam profundamente tocados, por vezes chegando às lágrimas.

“*The selfish giant*” merece especial atenção por apresentar a tragicidade não só na temática, como em sua própria estrutura. O protagonista, the Giant, como na tragédia clássica, possui uma posição social elevada, assim como uma “falha trágica” análoga à *hybris*, que leva tantos heróis gregos à derrocada. Essa falha – “*selfishness*” – é evidenciada em suas ações e ostensivamente reafirmada no título e no decorrer do conto.

Estruturalmente, o conto segue a formação da tragédia elisabetana em cinco atos e o esquema tradicionalmente conhecido como “pirâmide de Freytag” (FREYTAG, 1900, p. 115). Os primeiros parágrafos, como vimos anteriormente, apresentam as crianças e o jardim, fazendo o papel da “*exposition*”, ou ato I do drama de cinco atos. O que Freytag (1900) chama de “*exciting force*” (a chegada do Gigante, proprietário do jardim) estabelece a fase de “*rising action*” ou complicação da trama (ato II na tragédia elisabetana): ocorre um conflito entre o protagonista e as crianças, que são expulsas do jardim. O Gigante constrói um

1 Uma versão mais detalhada dessa análise, em inglês, encontra-se em Scheidt (2010).

muro ao redor de sua propriedade. A tensão cresce quando Spring vem visitar o reino, mas evita o jardim do Gigante. O conflito é magnificamente retratado por meio da personificação de fenômenos naturais:

Only in the garden of the Selfish Giant it was still winter. The birds did not care to sing in it as there were no children, and the trees forgot to blossom. [...] The only people who were pleased were the Snow and the Frost. [...] The Snow covered up the grass with her great white cloak, and the Frost painted all the trees silver. Then they invited the North Wind to stay with them, and he came. He was wrapped in furs, and he roared all day about the garden, and blew the chimney-pots down. "This is a delightful spot," he said, "we must ask the Hail on a visit." So the Hail came. Every day for three hours he rattled on the roof of the castle till he broke most of the slates, and then he ran round and round the garden as fast as he could go. He was dressed in grey, and his breath was like ice (WILDE, 1994, p. 34).

O "clímax", também conhecido na pirâmide de Freytag como "*turning point*", coincide, nesse enredo, com a *anagnorisis*, ou reconhecimento da verdade, uma instância de autopercepção que garante a dignidade e a nobreza finais para o protagonista. Isso ocorre quando o Gigante percebe que suas ações foram a causa da revolta da natureza contra seu jardim e decide permitir que as crianças voltem a brincar nele. A aparição de um menininho, menor e mais frágil que os outros e que necessita da ajuda especial do gigante, potencializa esse momento. Uma mudança climática, simbolizando renovação, é tanto externa quanto interna: "*And the Giant's heart melted as he looked out. 'How selfish I have been!', he said*" (WILDE, 1994, p. 36).

A etapa de "*falling action*" (ato IV) – em que, na tragédia, não há a introdução de elementos dramáticos na trama, preparando-a para o desfecho – ocorre em ritmo acelerado: os anos se vão e o gigante, agora gentil e sociável, está velho demais para brincar com as crianças e fica sentado em sua enorme poltrona, observando suas brincadeiras e a sucessão das estações, aceitando, agora o inverno, que "*he knew that it was merely the Spring asleep*" (WILDE, 1994, p. 38).

Nesse ponto, o conto de fadas tradicional seria concluído com o famoso "*and they lived happily ever after*". No entanto, a tragicidade do conto demanda uma última fase, ou "*denouement*" (ato V). Um pouco antes disso, observa-se o que Freytag (1900) denomina "*the force of the last suspense*", um detalhe intensificador do drama que aparece em algumas tragédias somente: o menininho, que nunca mais tinha voltado ao jardim, deixando o Gigante saudoso, reaparece de repente, com marcas de pregos em suas mãos e pés, fator que leva ao belo desfecho:

Who hath dared to wound thee?" cried the Giant; "tell me, that I may take my big sword and slay him."

"Nay!" answered the child; "but these are the wounds of Love."

"Who art thou?" said the Giant, and a strange awe fell on him, and he knelt before the little child.

And the child smiled on the Giant, and said to him, "You let me play once in your garden, today you shall come with me to my garden, which is Paradise." And when the children ran in that afternoon, they found the Giant lying dead under the tree, all covered with white blossoms (WILDE, 1994, p. 39).

Tomando a coletânea como um todo, esse é o conto em que o caráter metafísico da tragédia encontra seu maior eco. As referências abertamente cristãs (ou, mais especificamente, católicas, que dão uma ênfase gráfica às feridas de Cristo) são provenientes de Lucas 23:43 e fazem uma releitura do momento da crucificação, na qual Cristo promete a salvação ao ladrão arrependido. De acordo com Jarlath Kileen (2007, p. 62), o episódio em que o Gigante havia apanhado o menino, colocando-o sobre o galho da árvore, também remete a São Cristóvão, que, no imaginário católico, é frequentemente representado como um gigante carregando o Menino Jesus sobre os ombros.

O fato de o Gigante ser tanto o proprietário do jardim quanto aquele que expulsa as crianças desse espaço também aponta para seu *status* de divindade (KILEEN, 2007, p. 75; p. 63), sugerindo uma interpretação mítica alternativa, baseada no fato de que tanto os gigantes quanto os ogros seriam uma versão do “pai formidável”, Kronos, que devorava seus próprios filhos. A referência, aqui, pode ser a de um pai que não somente descumpra sua função paterna como também acaba representando um perigo para seus próprios filhos, talvez uma alusão autobiográfica de Wilde, pressentindo o peso que seu estilo de vida libertino para os padrões vitorianos poderia ter sobre sua família.

Mas a morte do protagonista em “The Selfish Giant” somente aparentemente sugere a subversão do tradicional final feliz. A fisicalidade do corpo do gigante, encontrado inerte sob a árvore, é dissolvida pela promessa da vida eterna feita pelo Menino Jesus e materializada nos botões de flores brancas que cobrem o corpo. Esse conto remete ao sentimento ambíguo apontado por Northrop Frye (1966, p. 36) sobre o efeito da tragédia: “*Tragedy is a paradoxical combination of a fearful sense of rightness and a pitying sense of wrongness*”.

Na coletânea como um todo vemos que Wilde, ao escolher o gênero textual contos de fadas e, concomitantemente, seguir a “receita” trágica, desafia a tendência, criticada por Bettelheim, de muitos autores de obras infantojuvenis a evitar fatos da vida considerados chocantes, tais como diferenças sociais, crueldade, hipocrisia, rejeição e, é claro, a própria morte, que ocorre no desfecho de oito dos nove contos.

A combinação dessas modalidades literárias e o cuidado formal que Wilde dedica a cada um dos contos provam que ele se recusa a ser condescendente com seu público (seja ele infantil ou adulto) e que ele é um dos precursores na criação de uma tradição de alta cultura para os contos de fadas, tradição da qual Scieszka, Dahl e Garner são herdeiros.

Ao introduzir a literatura nas aulas de língua inglesa da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, o(a) professor(a) pode tirar proveito dos contos de fadas tradicionais, com sua clareza temática e simplicidade estrutural e/ou das “*fractured versions*” contemporâneas. Também a comparação das versões originais dos contos com as reescritas paródicas fornece um rico território para exploração linguística, discursiva e crítica tanto da língua inglesa quanto das correntes de pensamento contemporâneo (cf. as discussões sobre a presença de Monteiro Lobato nos currículos), mostrando que essas narrativas podem agradar e contribuir para o desenvolvimento linguístico e intelectual de jovens e até adultos. Existem também versões de contos de fadas, como os de Oscar Wilde, dotadas de grande sofisticação estrutural, temática e linguística e que permitem que figurem inclusive nos conteúdos programáticos do ensino superior. Ou seja, os contos de fadas proporcionam uma excelente porta de en-

trada para a literatura em língua estrangeira em diversas faixas etárias e contextos educacionais.

INTRODUCING LITERATURE IN THE EFL CLASS: THE ROLE OF FAIRY TALES

Abstract: After feminist and psychoanalytic criticism showed interest in fairy tales in the 1970s, those narratives were upscaled from mere folkloric curiosities to authentic literary modes, suitable to be included in official school syllabuses. This article suggests ways of making use of fairy tales to introduce literature to EFL learners in different age groups and teaching contexts, taking into account archetypal, linguistic, discursive, thematic, critical and/or stylistic aspects of these texts.

Keywords: EFL. Literature. Fairy tales.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BOTTIGHEIMER, R. B. Fairy tales and folk tales. In: HUNT, P. (Ed.). *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Routledge, 2004. v. 1.
- CARTER, R.; MCRAE, J. *The Routledge history of literature in English: Britain and Ireland*. London: Routledge, 2001.
- CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CORSO, D.; CORSO, M. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DAHL, R. *Revolted rhymes*. New York: Puffin Books, 2001.
- FOERSTEL, H. *Free expression and censorship in America: an encyclopedia*. Westport: Greenwood Press, 1997.
- FREYTAG, G. *Technique of the drama: an exposition of dramatic composition and art*. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1900. Disponível em: <<http://www.archive.org/stream/freytagstechniqu00freyuoft#page/114/mode/2up>>. Acesso em: 25 ago. 2010.
- FRYE, N. *Anatomy of Criticism*. New York: Atheneum, 1966.
- GARNER, J. F. *Politically correct bedtime stories*. New York: Macmillan, 1994.
- GREEN, J.; KAROLIDES, N. *Encyclopedia of censorship*. New York: Facts on File, 2005.
- GREENE, E. *Storytelling: art and technique*. New Providence: R. R. Bowker, 1996. p. 60.
- HOLLIDAY, K. Modeling divergent thinking through picture books. *Roepers Review*, v. 21, n. 1, 1998.
- HUTCHINSON, P. *Games authors play*. New York: Methuen, 1983.
- KILEEN, J. *The fairy tales of Oscar Wilde*. Aldershot Ashgate, 2007.

- LEE, C. Once upon a time, there was a man who liked to make up stories... *The Independent*, 12 December, 2010. Disponível em: <<http://www.independent.co.uk/opinion/commentators/once-upon-a-time-there-was-a-man-who-liked-to-make-up-stories-2158052.html>>. Acesso em: 29 abr. 2012.
- MALEY, A. Foreword. In: WRIGHT, A. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- PALMER, R. *Tragedy and tragic theory: an analytical guide*. Westport: Greenwood Press, 1992.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SCHEIDT, D. Oscar wilde's fairy tales and the tragic mode for children. *Estudos Anglo-Americanos*, Florianópolis, n. 34, 2010.
- SCIESZKA, J. *The true story of the three little pigs by A. Wolf as told to Jon Scieszka*. New York: Viking, 1989.
- SHARP, M. *Popular contemporary writers*. New York: Marshall Cavendish, 2006.
- SHIPPEY, T. Rewriting the core: transformations of the fairy tale in contemporary writing. In: DAVIDSON, H. E.; CHAUDHRI, A. (Ed.). *A companion to the fairy tale*. Rochester: D. S. Brewer, 2003.
- SOUTHGATE, V. *The gingerbread boy*. Loughborough: Ladybird Books, 1966.
- TRIVIZAS, E. *The three little wolves and the big bad pig*. New York: Alladin Paperbacks, 1993.
- ULLSTEIN, S. *The enormous turnip*. Loughborough: Ladybird Books, 1987a.
- ULLSTEIN, S. *Billy Goats Gruff*. Loughborough: Ladybird Books, 1987b.
- WILDE, O. *The happy prince and other stories*. London: Penguin, 1994.
- WILKIE, C. Relating texts: intertextuality. In: HUNT, P. *Understanding children's literature*. London: Routledge, 1999.
- WRIGHT, A. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Recebido em fevereiro de 2015.

Aprovado em abril de 2015.