UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente
Departamento de Pós-Graduação em Educação

FERNANDA CRISTINA RIBEIRO FARIA

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO CONTRIBUINDO PARA O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO *A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS*, DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN (1805-1875)

Presidente Prudente
2010

FERNANDA CRISTINA RIBEIRO FARIA

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO CONTRIBUINDO PARA O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO *A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS*, DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN (1805-1875)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/ Campus de Presidente Prudente, para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof.ª Dr.ª Ana Maria da Costa Santos Menin

Presidente Prudente
2010

Faria, Fernanda Cristina Ribeiro.
F234e A estética da recepção contribuindo para o ensino de Literatura-infantil : uma experiência com o conto *A pequena vendedora de fósforos,* de Hans Christian Andersen (1805-1875) / Fernanda Cristina Ribeiro Faria. - Presidente Prudente : [s.n], 2010
200 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Ana Maria da Costa Santos Menin
Banca: Renata Junqueira de Souza, Henrique Silvestre Soares
Inclui bibliografia

1. Práticas de ensino de literatura. 2. Estética da recepção. 3. Andersen, Hans Christian. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD(18.ed.) 370

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.

TERMO DE APROVAÇÃO

FERNANDA CRISTINA RIBEIRO FARIA

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO CONTRIBUINDO PARA O ENSINO DE LITERATURA-INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO *A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS,* DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN (1805-1875)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", pela seguinte banca examinadora:

PROFA. DRA. ANA MARIA DA COSTA SANTOS MENIN
(ORIENTADORA)

PROFA. DRA. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

PROF. DR. HENRIQUE SILVESTRE SOARES
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

FERNANDA CRISTINA RIBEIRO FARIA

PRESIDENTE PRUDENTE – SP, 24 DE JUNHO DE 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ***a Deus****, por guiar-me nesta jornada;* ***à minha família****, que, com suas palavras e incentivo, tem tornado meu caminho possível;* ***ao meu marido****,* ***Rodrigo Faria****, por sua constante dedicação;* ***ao meu filho****,* ***Benício****, que ainda não nasceu, mas que desde já deixa minha vida repleta de alegria e felicidade;* ***à minha orientadora****, Ana Maria da Cosa Santos Menin, pela amizade e ensinamentos.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por tornar este sonho possível.
Em especial ao meu pai, José Carlos, pelo incentivo aos estudos e às constantes leituras.
À minha mãe, Sandra Maria, pelo carinho e atenção dispensada.
À minha orientadora e amiga, Ana Maria da Costa Santos Menin, que com seus ensinamentos e sabedoria, ajudou-me nessa caminhada.
Ao meu marido, Rodrigo Faria, pela ajuda e compreensão, principalmente por me alegrar nos momentos difíceis.
Aos meus irmãos, Josiane e Carlos Eduardo, que, por meio dos questionamentos e auxílio, possibilitaram minha reflexão e, em momentos de desespero socorreram-me.
A todos os meus amigos, em especial à Marcela Coladello e à Mariana Revoredo, as quais chamo de anjos, que a todo momento estavam dispostas a me ajudar, apoiar e, principalmente, ouvir.
Aos meus ilustres professores, Soraya Romano Pacífico, Maria Carolina Godoy, Ana Luzia Parisotto, Édima Mattos, Renata Junqueira de Souza, Alberto Albuquerque Gomes, Arilda Ribeiro e Divino José da Silva, pela inspiração e contribuição dada à minha formação intelectual.
À banca examinadora pelas sugestões e preciosas contribuições.
À Capes, que por meio do incentivo financeiro, tornou possível minha inteira dedicação a este estudo.
Aos alunos, funcionários e professores da escola na qual realizei minha pesquisa, pela acolhida e colaboração.
À Unesp – em particular à biblioteca e secretaria de pós-graduação – pela cooperação e constante ajuda.

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre o seu destino, mas tece uma trama cerrada de conivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas conivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade.

Daniel Pennac

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação da Unesp de Presidente Prudente S/P e à linha de pesquisa Infância e Educação e gestada em um projeto maior denominado Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa, coordenado pela professora Dra Renata Junqueira de Souza e realizado pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – CELLIJ. O estudo partiu dos resultados calamitosos do Brasil em provas (Saresp, SAEB, PISA) que avaliam a competência leitora dos alunos comprovando o fato de as escolas não cumprirem com sua função primeira: ensinar a ler e escrever. Estudos têm mostrado que o hábito de leitura dos estudantes tem se tornado precário e insuficiente fato que, somado ao despreparo teórico e pedagógico dos professores relativamente ao ensino da literatura e à utilização do material literário, tem dificultado o trabalho com o livro literário no âmbito escolar, razão pela qual justifica-se esta investigação. A pesquisa teve por objetivo estudar as contribuições da Estética da Recepção para o ensino de literatura e para a formação do leitor, além de investigar a compreensão dos principais aspectos que levavam à aceitação, ou não, da obra e como ocorre a recepção literária. Para tanto, optou-se por um aporte teórico afinado com a teoria recepcional de Hans Robert Jauss, bem como a Metodologia Recepcional criada por Bordini e Aguiar e os Níveis de recepção literária de Hans Kügler. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Presidente Prudente e teve como público alvo alunos do 5º ano com os quais foi vivenciada uma prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção. A investigação teve caráter predominantemente qualitativo seguindo um delineamento metodológico descritivo sendo necessário utilizar o estudo de caso como método de pesquisa devido à natureza da investigação que buscava compreender a recepção literária como prática pedagógica. A coleta dos dados se deu por meio de questionários semi-estruturados, observações, grupo de discussão, pesquisa documental e bibliográfica. Esta pesquisa apresenta o registro da recepção literária do conto *A pequena vendedora de fósforos* de Hans Christian Andersen (1805-1875). Concluída a investigação foi possível identificar que houve ótima aceitação pelo conto supracitado, em razão do atendimento dos horizontes de expectativas dos alunos, mesmo havendo momentos de ruptura desses horizontes, permitindo sua desautomatização desses alunos em relação as narrativas que comumente lhes são impostas. Por fim, ficou constatado que a prática pedagógica apoiada no método recepcional foi facilitadora para o ensino de literatura contribuindo significativamente para a compreensão do texto visto que os alunos puderam confirmar e refutar as ideias e opiniões que tinham inicialmente do conto lido.

Palavras-chave: Práticas de ensino de literatura; Narrativas; Estética da Recepção; Hans Christian Andersen; A pequena vendedora de fósforos.

ABSTRACT

This research is part of the graduate program at Department of Education in Unesp Presidente Prudente and related to the research topic concerning childhood and education, included in the Literature in the school: spaces and contexts, project intended to study the Brazilian and Portuguese realities. The project is coordinated by Professor Dr. Renata Junqueira de Souza and conducted by the Centre for studies in Reading and Literature for children and teens - CELLIJ. The study presented here was first motivated by unfortunate Brazilians' educational institutions results in regional, national and international tests (Saresp, SAEB, PISA) designed in order to evaluate the students' reading skills. Such results have been shown that the Brazilian schools teaching techniques do not meet to their primary function: teach students to write and read properly. There are some studies that have shown a lack between the students' reading habits and the required behaviour to meet a reading proficiency level. Moreover the theoretical and pedagogical teachers' background, generally, is not enough to suitably use the literary stuff with their students. Has a result, the literature learning process has been faced difficulties and the improvement need in this educational context comes out the importance of the research presented here. This research is purposed to study the Reception's Aesthetics contributions to the literature teaching goal and develop the students' comprehensive reading skills. In addition to that, it investigates the major issues related to acceptance of the literature. In order to reach these goals, our study draws on the receptional theory from Hans Robert Jauss, on Receptional Methodology created by Bordini and Aguiar and on Levels of literary reception from Hans Kügler. This research was developed in a school located in Presidente Prudente city and the 5th year students attempted to the pedagogical experiment rested on Reception's Aesthetics. The investigation methods are mostly based on qualitative techniques and designed in a descriptive way. The case study research method was chosen due to the nature of the proposed investigation, seeking to understand the literary reception as a pedagogical practice. The data collection process was based on semistructured questionnaires, observations, discussion groups, archival records and bibliography stuff. This research presents the record of reception's literary in the tale "The Little Match Girl" by Hans Christian Andersen (1805-1875). Once the research was concluded, it was possible to identify that there was an acceptance by the tale above mentioned, because it met the students' horizon expectations, even facing moments of rupture of these horizons, allowing the student´s deautomatization for the narratives that often are imposed. Finally it was detected that, the pedagogical practices supported by the receptional method, facilitated the literature teaching and contributing significantly to the students comprehensive reading, enabling them to confirm or not the priory ideas and opinions stated originally before reading the tale.

Keywords: Teaching Literature practices; Narratives, Reception's Aesthetics, Hans Christian Andersen, The Little Match Girl.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - FICHA DE LEITURA 44
IMAGEM 2 - SITE SCIPIONE 54
IMAGEM 3 - SITE SCIPIONE 55
IMAGEM 4 - CURTA-METRAGEM 136
IMAGEM 5 - CURTA-METRAGEM 137
IMAGEM 6 - CURTA-METRAGEM 137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - RETRATO DE H. C. ANDERSEN - 1850 93
ILUSTRAÇÃO 2 – PINTURA DE LUNDBYE 131
ILUSTRAÇÃO 3 - VILHELM PEDERSEN..... 131
ILUSTRAÇÃO 4 - ANTON HANSEN..... 132

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - OUTRAS FINALIDADES PARA O LIVRO 50
TABELA 2 - VALORES TRADICIONAIS 197

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - COMPARAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO MÉDIO DA ESCOLA SELECIONADA PARA O ESTUDO E RESULTADOS GERAIS. 38
GRÁFICO 2 - COMPARAÇÃO ENTRE A DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA. 39
GRÁFICO 3 - ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA. 43
GRÁFICO 4 - RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS DA ESCOLA. 43
GRÁFICO 5 - ENTREGA DOS QUESTIONÁRIOS 46
GRÁFICO 6 - ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS DO 5º ANO D. 47
GRÁFICO 7 - RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS DO 5º ANO D. 48
GRÁFICO 8 - COM QUE FINALIDADE LÊ. 48
GRÁFICO 9 - TIPO DE MATERIAL LIDO 49
GRÁFICO 10 - TIPOS DE ATIVIDADE 51
GRÁFICO 11 - IMPRESSÃO INICIAL DO LIVRO 110
GRÁFICO 12 - MOTIVAÇÃO PARA LEITURA DO CONTO 111
GRÁFICO 13 - OPINIÃO APÓS A LEITURA DO LIVRO 112
GRÁFICO 14 - GOSTOU DO LIVRO? 113
GRÁFICO 15 - RAZÕES POR TER GOSTADO DO CONTO 114

SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica

ANEP: Associação Nacional de Empresas de Pesquisa

Anresc: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

Capes: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELLIJ: Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Libec: Centro de Investigação em Promoção da Literacia e do Bem-Estar da Criança

MEC: Ministério da Educação

OECD: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PPP: Plano Político Pedagógico

SAEB: Sistema de Avaliação de Educação Básica

Saresp: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Unesp: Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO À PESQUISA **16**
1. DAS NOSSAS MOTIVAÇÕES 18
2. DEFININDO O PROBLEMA 19
3. RAZÃO PELA QUAL A PESQUISA SE FAZ NECESSÁRIA 23
4. EXPECTATIVAS SOBRE A PESQUISA 24
1. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA **27**
1.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS 31
1.1.1 Observação 31
1.1.2 Questionários 32
1.1.3 Grupo de discussão 34
1.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES 36
1.2.1 Análise documental 36
1.2.2 Classificação e categorização dos dados 39
1.2.3 Análise de conteúdo 41
1.3 O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA 42
1.3.1 O *locus* da pesquisa 42
1.3.2 Os sujeitos da pesquisa 45
1.4 A ESCOLHA DOS MATERIAIS PARA DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA 51
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS **57**
2.1 A ARTE 58
2.1.1 A arte literária 60
2.1.2 A literatura infantil 65
2.2 A LEITURA 70
2.2.1 Os leitores literários 73
2.3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: A SUSTENTAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA 75
2.3.1 Uma nova teoria surge 76
2.3.2 Contribuições da Estética da Recepção para o ensino de Literatura 87
3. O AUTOR, A OBRA E OS LEITORES **92**
3.1 O ESCRITOR HANS CHRISTIAN ANDERSEN (1805-1875) 93
3.1.1 Sua produção literária 95
3.2 O CONTO *A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS* 98
3.2.1 A escolha da obra 98
3.3 OS LEITORES 106
3.3.1 Prática em sala de aula 107
3.3.2 Análise da recepção da obra 109
3.3.3 Resposta à atividade em sala de aula 161
"SEMPRE É PRECISO SABER QUANDO UMA ETAPA CHEGA AO FINAL..." **167**
REFERÊNCIAS **172**
GLOSSÁRIO **183**
ANEXOS **187**
ANEXO A – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA – SARESP 2007 ..... **187**
APÊNDICE **188**
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR **188**
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE IMPRESSÕES INICIAIS EM RELAÇÃO AO CONTO **191**
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE A LEITURA DO CONTO **192**
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO **194**
APÊNDICE E - VALORES TRADICIONAIS IDENTIFICADOS NO CONTO A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS. **197**
APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO **198**

INTRODUÇÃO À PESQUISA

Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim.

Álvaro de Campos

Gostaríamos de iniciar esse trabalho caracterizando a pesquisa, como forma de orientar o leitor quanto ao conteúdo desenvolvido nesta dissertação e sua importância.

O domínio da leitura auxilia na inserção sócio-cultural do indivíduo, afinal por meio dessa habilidade é possível ter acesso ao material escrito presente no meio em que se vive. Em geral, esse tipo de escritura [1] compreende informações históricas, políticas, legislativas, culturais, científicas etc., portanto, fazer uso desse material auxilia a interação social, além de permitir a perpetuação das informações de um povo.

Ao longo da história, a apropriação da leitura e da escrita garantiu ao homem a obtenção de conhecimento, proporcionando-lhe vantagens em relação ao não-letrado, bem como, uma relação de dominação dos que o detinham sobre os que não tinham. Dessa forma, tornar o indivíduo competente naquelas habilidades permitir-lhe-ia agir efetivamente em sociedade, possibilitando, quando necessária, a redução de diferenças socioculturais que poderiam causar sua exclusão.

Ainda, a compreensão do sistema de linguagens (leitura e escrita) é o modo de se ter ao alcance o conhecimento perpassado pela sociedade, podendo dele fazer uso e adquirir outras competências e saberes. Por conta disso, a escola privilegia o ensino desse sistema, como forma de garantir autonomia – relativamente ao acesso do saber disponível para além dos muros das instituições de ensino – ao sujeito.

Contudo, o que encontramos hoje é o frequente desinteresse pela leitura, principalmente da literatura. O aumento nas vendas de edições destinadas ao público infantil e juvenil não revela a realidade brasileira, principalmente no ambiente escolar que, em geral, resiste a esse tipo de material.

Outro complicador na formação de leitores literários apóia-se no fato de as escolas, em sua maioria, banalizarem o ensino de literatura, seja solicitando a memorização de autores e respectivas obras, seja substituindo o livro literário pelo paradidático ou mesmo didático.

Atentas para esse problema e cientes do papel da escola como disseminadora de conhecimento e cultura, vemos o professor como principal e, muitas vezes, o único mediador dessa tarefa, por ser esse o adulto letrado que mantém o contato direto com o aluno. Tendo em

---

[1] Termo utilizado por alguns teóricos, dentre eles Barthes (2008), para definir o material escrito.

vista essa função mediadora, torna-se imprescindível a reflexão sobre a prática pedagógica, focalizando, neste caso específico, o ensino da literatura como forma de torná-la mais atraente aos alunos.

1. Das nossas motivações

Lecionar literatura é uma permanente viagem por esse oceano de emoções.

Ana Maria Machado

Acreditamos que muitas das nossas aspirações e ideais movem nossas escolhas e desejos, orientando o caminho que temos a seguir. Ambas – orientadora e orientanda – formadas em Letras enveredamos pelo profícuo e gratificante caminho da Literatura.

Enquanto lecionávamos, nosso desejo de saber os motivos pela falta de interesse dos jovens pela leitura aumentou e, por fim, influenciou nossa escolha; de minha parte – como orientanda – como objeto de estudo para minha dissertação, de minha orientadora na motivação por guiar-me durante a pesquisa.

Durante nossa trajetória acadêmica, pudemos observar que no ensino fundamental não havia um trabalho sistematizado com literatura; as sugestões de leitura, em geral, desdobravam-se em livros paradidáticos e trechos do livro didático, comprometendo seu ensino.

Partindo do interesse no ensino de literatura, ingressamos no projeto internacional Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa, coordenado pela professora Dra Renata Junqueira de Souza e realizado pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Presidente Prudente. O projeto, ainda em andamento, tem como objetivo estudar contribuições da literatura infantil e juvenil na formação do leitor e no aprendizado da Língua Portuguesa.

O trabalho coordenado por Souza foi iniciado em 2007 e está divido em três fases distintas, a saber: na primeira fase houve um levantamento de dados quantitativos com o intuito de identificar quais livros de literatura infanto-juvenil as escolas possuíam e como ocorria a circulação desse tipo de material dentro da escola; na segunda fase houve a coleta de dados qualitativa de forma a apreender a recepção de obras literárias; a terceira fase teve como objetivo implementar um programa de leitura de textos literários e a formação de professores das escolas selecionadas. A elaboração do programa de leitura e o curso de

formação docente no Brasil foram realizados por professores-pesquisadores da Unesp (Presidente Prudente, Assis, Marília).

A presente dissertação de Mestrado é fruto da nossa participação no projeto, coincidindo com a segunda fase da pesquisa. Essa trajetória motivou-nos a realizar tal pesquisa como forma de testar uma prática pedagógica que pudesse contribuir para a melhoria do ensino de literatura.

A escolha da temática revela-se por meio de dois fatores: o primeiro consiste na inquietação que os péssimos resultados obtidos pelos alunos em provas que avaliam a competência leitora tem nos acometido, e, o segundo no crescente interesse, principalmente de instituições governamentais e educacionais, em relação aos leitores em fase escolar e o material escrito, principalmente o literário.

Considerando esses fatores e cientes da amplitude da temática fora de nossa investigação, optamos, portanto, por focar a prática educativa para o ensino do texto literário fundamentada na teoria da Estética da Recepção, proposta por Hans Robert Jauss[2] (1994), a ser apresentada em capítulo específico.

2. Definindo o problema

O ensino da língua portuguesa na escola de 1º grau padece de inúmeras doenças ou pragas, algumas já incansavelmente apontadas e discutidas, ainda que raramente curadas.

Garcia

[2] Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a edição de 1994 da editora Ática. No decorrer da dissertação, toda referência ao autor reporta-se diretamente a essa edição.

Atualmente, as escolas brasileiras, particularmente, as do ensino básico, vivenciam grande dificuldade para letrar seus alunos, deixando de cumprir um importante papel que garantiria condições básicas para que os mesmos pudessem se desenvolver intelectualmente e agregar conhecimentos nas séries subsequentes. Segundo Simões,

> Numa cultura ágrafa, essas preocupações não teriam tanto sentido, mas nossas crianças, especialmente as oriundas de classes mais baixas, estão inseridas em uma sociedade letrada que, além das desigualdades e injustiças a que as submete, discrimina quem não é alfabetizado, considerando-o inferior. Portanto, apropriar-se da linguagem escrita pode oferecer futuramente a essas crianças maiores possibilidades de inserção social e conquista de autonomia. (2000, p. 2)

Esse problema agrava-se na medida em que os alunos progridem nas séries escolares sem terem adquirido competências básicas em leitura e escrita, evidenciando a ineficiência da escola em exercer seu papel primordial que é o de ensinar a ler e a escrever.

Os péssimos resultados obtidos em provas (Saresp, SAEB, ENEM, PISA) realizadas por órgãos governamentais ratificam essa situação.

Segundo Bencine e Minami (2006), em provas que visam medir a qualidade do ensino brasileiro, os alunos não conseguem atingir os objetivos educacionais propostos para sua idade, ou seja, o desempenho do aluno de 5º ano é o esperado para um aluno de 2º, assim como os de 9º não conseguem atingir conteúdos previstos para o 5º. Portanto, os alunos não estão aprendendo as competências básicas fundamentais, com as quais teriam condições para competir no mercado de trabalho, prosseguirem seus estudos e, principalmente, atuarem efetivamente em sociedade, afinal, a educação é a mola propulsora na redução das desigualdades às quais podem estar expostos.

Essas avaliações confirmam que as deficiências na competência leitora existem desde as séries iniciais, indicando que os problemas continuam nas séries subsequentes, dificultando o ensino de literatura e das demais disciplinas, "[...] considerando que a competência em leitura traz reflexos imediatos na assimilação do conhecimento ministrado no ambiente escolar, somos obrigados a admitir que a escolarização fica comprometida" (SCHOLZE, 2004, p. 8).

Dentre as provas aplicadas pelo SAEB, temos (1) a ANEB que obedece a uma amostragem das redes de ensino existentes em cada unidade da Federação, para a qual convencionou-se o nome de SAEB durante as publicações dos resultados e a divulgação do evento; e (2) a Anresc mais completa e detalhada que a anterior focando cada unidade escolar, devido a seu caráter amplo recebe o nome de Prova Brasil. O MEC considera a Prova Brasil para resultados individuais por escola e o SAEB, para resultados nacionais e por unidade federal, possibilitando a comparação de dados obtidos em ambos sistemas.

A prova SAEB foi aplicada pela primeira vez em 1990 e ocorre a cada dois anos, tendo como objetivo avaliar alunos da rede pública ou privada, urbana ou rural, que estão finalizando um ciclo (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio). As provas focam conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.

A prova Brasil foi criada em 2005 e, assim como o SAEB, avalia conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Seu público-alvo são alunos do 5º e 9º ano de escolas públicas localizadas em área urbana.

Segundo Scholze (2004), os resultados na prova do SAEB têm sido insatisfatórios, como mostram, por exemplo, os resultados da avaliação de 2003. Para a pesquisadora, pouco mais de 95% dos alunos de 5º ano apresentam níveis de leitura entre intermediário, crítico ou muito crítico contra aproximadamente 5% que apresentam nível adequado.

Há também a prova do PISA que avalia o aprendizado de alunos com 15 anos de idade. O exame é realizado a cada três anos pela OECD e coordenado no Brasil pelo INEP, tendo como foco a Linguagem, a Matemática e a Ciência. Em relação à Linguagem, tema do nosso interesse, a OECD objetiva avaliar a compreensão, a reflexão e o uso que os alunos fazem do texto escrito, verificando se os mesmos conseguem relacioná-lo ao contexto no qual estão inseridos, adquirindo conhecimento para utilizá-lo em seu convívio social. Segundo o relatório do PISA (2006), os alunos brasileiros, na prova de linguagens, obtiveram o 49º lugar, configurando entre os 10 piores na avaliação, ficando atrás do Uruguai e Chile.

No ENEM – exame de caráter voluntário realizado com estudantes que finalizaram ou estão finalizando o ensino médio, em 2003, a parte objetiva e a redação tinham igualmente o valor de 100 pontos cada. As médias atingidas pelos alunos ficaram entre 50 e 55,36 pontos, respectivamente.

Ainda, uma recente pesquisa (*Retratos da leitura no Brasil*[3]) lançada em 2008 e promovida pelo Instituto Pró-Livro evidencia que esse quadro não acontece unicamente nas escolas; de uma forma geral ele revela como a sociedade apropria-se da leitura. A pesquisa apontou um dado alarmante: cerca de 48% (aproximadamente 77 milhões) da população não são leitores contra apenas 52% de leitores. Desses 48% de não-leitores, 33% são analfabetos e 37% têm apenas até a 4ª série (atualmente 5º ano) "[...] faixa em que as práticas de leitura ainda não estão consolidadas" (CUNHA, 2008, p. 13).

[3] É importante ressaltar que a pesquisa concebe como leitores quem declarou ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses, considerando os outros como não-leitores. Ainda assim, a pesquisa não investiga a compreensão leitora.

Segundo Cunha, “As dificuldades de leitura declaradas configuram um quadro de má formação das habilidades necessárias à leitura, o que pode decorrer da fragilidade do processo educacional” (2008, p. 13).

Trevisan (1998) vai além, para ela esse problema deve-se à influência dos meios de comunicação de massa; à elevada taxa de analfabetismo; ao baixo poder aquisitivo; à falta de estímulo ou desinteresse pela leitura; ao descaso governamental em relação à educação; à falta de políticas de incentivo à leitura; aos problemas nas práticas pedagógicas; à má-formação de professores; à escassez de recursos nas escolas; aos problemas sociais, econômicos, familiares, patológicos ou psicológicos do aluno, entre outros.

Além disso, como foi observado pela pesquisa do Instituto Pró-ler, o Brasil não é tido como um país cuja população tenha hábitos leitores arraigados. Mesmo com o investimento em políticas públicas voltadas para a leitura ainda nos deparamos com um fato evidente e preocupante de que os alunos leem cada vez menos.

Contudo, embora as provas aplicadas com o intuito de aferir a qualidade do ensino brasileiro – tanto em nível nacional (Saeb, BRASIL, ENEM) quanto internacional (PISA) – denunciem um desempenho insatisfatório dos alunos brasileiros em competências exigidas no âmbito escolar revelando que a escola permanece[4] em crise, a pesquisa promovida pelo Instituto Pró-Livro aponta que quanto maior a escolaridade do indivíduo maior a chance de se tornar leitor, pois é no ambiente escolar que a pessoa tem oportunidade de entrar em contato direto com o material escrito, mais especificamente o literário.

Diante dos problemas expostos e da importância da formação do leitor vimos ser imprescindível investigar as contribuições de uma prática pedagógica diferenciada no ensino de literatura.

3. Razão pela qual a pesquisa se faz necessária

> *A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/ livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.*
>
> *Nelly Novaes Coelho*

Como bem sabemos o ensino da língua portuguesa tem sido negligente, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da literatura.

Dentre os problemas encontrados, o mais frequente tem sido o uso indiscriminado do livro didático e paradidático para o ensino de leitura, enquanto que os livros de literatura são, na maioria dos casos, esquecidos. Aquele tipo de material faz uso apenas de fragmentos de textos, de gêneros textuais curtos e da imprópria escolarização do texto, formando assim um leitor acostumado à leitura breve de textos fracionados e desconectados do contexto da obra, comprometendo assim seu entendimento.

Outro equívoco frequente é o emprego da literatura com o aspecto utilitário, como por exemplo, para o ensino de gramática ou temas que se desejam tratar em sala de aula, afastando assim o aluno do processo de leitura eliminando a função lúdica e de entretenimento do texto.

Outro agravante no ensino de literatura é o despreparo teórico dos professores, bem como o desconhecimento das obras literárias que, em geral, resultam em práticas metodológicas equivocadas. Ainda, muitos desses professores são reconhecidos como não-leitores e quando possuem conhecimento sobre literatura este é superficial.

Além disso, a falta ou o número reduzido de bibliotecas e salas de leitura, segundo Garcia (1988) e Gadotti (1982), prejudicam o ensino da leitura e o desenvolvimento do hábito da mesma. Afinal muitas crianças, seus familiares e a comunidade de um modo geral, só conseguem ter acesso ao material disponibilizado pelas escolas.

Todos esses fatores não só contribuem para o afastamento do leitor que a escola visa formar, como podem provocar nele aversão à leitura impedindo de um modo geral seu acesso à cultura.

Scholze afirma que "a população brasileira em idade escolar conquistou o direito ao acesso e à permanência [ao ambiente escolar], porém, se a escola não consegue dar conta de

---

[4] Garcia em seu livro, *A leitura na escola de 1º grau. Por uma outra leitura*, relata os momentos de crise da

sua função principal, que é ensinar a ler, é preciso investigar porque isto vem ocorrendo" (2004, p. 9).

A partir da afirmação de Scholze, consideramos de extrema importância retomar a discussão acerca do ensino da leitura e, mais especificamente, da literatura, objeto de nosso estudo.

4. Expectativas sobre a pesquisa

> *[...] o ensino da literatura cumpre distintas funções educativas que confluem para a formação de um leitor cada vez mais competente.*
>
> *Teresa Colomer*

Quando iniciamos nosso trabalho em conjunto com os pesquisadores do projeto Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa, vivenciamos um problema, os alunos, mesmo depois de anos de escolarização, demonstravam muita dificuldade com a leitura e, em geral, mostravam-se avessos a ela. Desse cenário em que nos encontrávamos concebemos a presente pesquisa.

Partimos, então, da hipótese de que o ensino da leitura não tem sido feito de modo a formar um leitor crítico e autônomo e muito menos de modo a incentivar o hábito de ler no aluno. De acordo com o aporte teórico selecionado no projeto citado anteriormente e utilizado por nós para fundamentar nosso estudo, entendemos que a leitura, da forma como vem sendo realizada na escola, não tem significado para os alunos, pelo fato destes não terem a oportunidade de aproveitar suas experiências e sua bagagem cultural para a atividade realizada.

E ainda, a utilização de metodologias e práticas pedagógicas incoerentes – tais como: ensino pautado em memorização de escritores e obras; uso utilitário do texto literário (para ensino único e exclusivo de gramática ou valores morais, por exemplo); emprego de texto com caráter pedagogizante etc. – dificulta o ensino do texto literário, podendo se tornar uma barreira ao aprendizado da literatura.

Tendo esse pressuposto como norteador, decidimos investigar como uma prática pedagógica pautada na Estética da Recepção poderia auxiliar no ensino da literatura. Optamos por essa teoria por ter sido adotada pelo projeto Literatura na escola: espaços e contextos. A

---

leitura pelos quais a escola brasileira passou.

realidade brasileira e portuguesa justamente porque possibilitava descrever a compreensão da recepção do *corpus* literário adotado durante o desenvolvimento do estudo.

Ainda assim, compreendemos, mediante à afirmação de Bordini e Aguiar (1993) e Colomer (2003), que, por meio de uma prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção, seria possível levar o aluno a interagir com a obra e com os colegas tornando a leitura mais significativa.

Dessa forma, a Estética da Recepção foi o aporte teórico norteador utilizado na pesquisa. Como optamos por investigar uma prática pedagógica fundamentada na teoria proposta por Jauss, a Metodologia Recepcional criada por Bordini e Aguiar (1993) pareceu-nos mais adequada. Buscamos, também, complementar nossos estudos sobre recepção e oferecer fundamentos para análises dos dados da pesquisa, para tanto, adotamos o conceito de Níveis de Recepção Literária de Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987).

Para tanto, definimos como objetivos:

Geral:

- Verificar se a Estética da Recepção, utilizada como prática pedagógica diferenciada, pode contribuir com o ensino da leitura auxiliando na compreensão de textos literários.

Específicos:

- Compreender a percepção das crianças na recepção do clássico literário *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen (1805-1875), identificando a rejeição ou aceitação da determinada obra;
- Investigar a recepção de um clássico literário com alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Organizamos a dissertação em três capítulos, a saber: (1) Trajetória Metodológica da Pesquisa; (2) Pressupostos Teóricos e (3) O autor, a obra e o leitor.

No primeiro capítulo apresentamos a trajetória metodológica da pesquisa detalhando, os procedimentos, técnicas e instrumentos adotados de forma a orientar o leitor quanto aos métodos de pesquisa adotados, relativamente aos caminhos científicos seguidos. Revelamos o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e fizemos a descrição do *locus* onde a desenvolvemos.

O segundo capítulo foi constituído pelo aporte teórico que norteou nossa pesquisa. Nele apresentamos as concepções sobre arte, arte literária e, principalmente, literatura infantil porque foi selecionado para a pesquisa um conto inscrito nessa modalidade.

Para nortear a prática pedagógica que foi investigada utilizamos a teoria da Estética da Recepção, também abordada neste capítulo, concebida por Jauss, em 1967, e proposta como método de ensino por Bordini e Aguiar (1993) e Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987). Ainda, demos enfoque aos aspectos relacionados à leitura e ao leitor por considerarmos temáticas essenciais ao tipo de trabalho por nós desenvolvido.

Reservamos o terceiro capítulo para a apresentação, análise e discussão dos dados. Deste capítulo constam o relato da atividade desenvolvida em sala de aula e as considerações sobre a recepção literária do conto *A pequena vendedora de fósforos*.

O detalhamento da prática levou-nos a optar pela análise das estruturas que compõem a narrativa; para tal, utilizamos os pressupostos teóricos-metodológicos propostos por Coelho (2000) e Tringali (1994).

Tanto para o desenvolvimento da prática, como para a análise da recepção utilizamos fundamentos teóricos com base na Estética da Recepção, tais como Bordini e Aguiar (1993) e Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987).

Por fim, apresentamos algumas considerações estabelecendo relações dos resultados obtidos com os pressupostos teóricos norteadores desse estudo. Por último, apresentamos as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

1. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O conhecimento que não é obtido através da experiência pessoal não é totalmente conhecimento.

Lev Semenovich Vygotsky

Nossa pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo, seguindo um delineamento metodológico descritivo, pois pretendemos discutir como a prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção pode auxiliar no ensino de literatura e na maneira em que o leitor compreende o texto.

Uma pesquisa qualitativa privilegia investigar as experiências e comportamentos pessoais ou coletivos que podem afetar ou ser afetados por uma determinada situação ou contexto. Devido ao seu caráter flexível, é possível compreender o objeto de estudo com maior detalhamento e riqueza, pois os dados obtidos nessas pesquisas são "[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

E "as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

De acordo com o afirmado pelos pesquisadores supracitados, esse tipo de pesquisa deve contemplar majoritariamente cinco características às quais o presente estudo atende.

A primeira refere-se à fonte de dados e à função do investigador na pesquisa. Nesse tipo de investigação o pesquisador é instrumento fundamental na coleta de dados e em sua análise, além disso, a coleta de dados é realizada no ambiente natural. Daí advém o termo pesquisa naturalística.

No caso específico dessa pesquisa, o ambiente é a escola e depende exclusivamente do pesquisador *in locus* para a coleta de dados.

"Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudos porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A segunda característica desse tipo de pesquisa diz respeito à informação e ao tipo de dados que utiliza. Investigações qualitativas fundamentam-se essencialmente em palavras, imagens, gestos e todos os indícios que possam resultar em dados significativos à pesquisa.

Em atendimento a essa característica, o presente estudo utiliza como dados as respostas obtidas no grupo de discussão realizado com os alunos e nos questionários semiestruturados com a opinião deles acerca do conto lido.

Podemos, então, afirmar que "A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A terceira refere-se ao interesse sobre o processo, ações dos sujeitos ou modo como os procedimentos que estão sendo observados ocorrem. Relativamente ao nosso objeto de estudo, que consiste na investigação da prática pedagógica orientada pela Estética da Recepção, podemos afirmar que a pesquisa também atende a essa característica.

A quarta, essencial à pesquisa qualitativa, remete-nos à forma como a análise dos dados é realizada, predominantemente indutiva.

> O argumento indutivo baseia-se na generalização de propriedades comuns a certo número de casos até agora observados e a todas as ocorrências de fatos similares que poderão ser verificadas no futuro. O grau de confirmação dos enunciados traduzidos depende das evidências ocorrentes (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2006, p. 44).

A quinta e última característica trabalha com as perspectivas dos participantes e o significado que atribuem a determinado assunto, pensando, então, que a adoção de uma prática pedagógica diferenciada possa levar o aluno a uma leitura significativa, possibilitando a reflexão sobre o conto – julgamos que nossa pesquisa atende também à última característica.

Portanto, compreendemos que o tipo de investigação definida para esse estudo contempla as cinco características fundamentais para que uma pesquisa seja classificada como qualitativa.

Optamos por esse tipo de metodologia pelo fato de que a pesquisa em educação faz parte das ciências sociais e, como tal,

> [...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Embora a pesquisa aborde predominantemente dados qualitativos, não deixamos de conjugar com a abordagem quantitativa durante a tabulação e o tratamento dos dados; a partir disso,

> [...] espera-se que as forças de ambas abordagens possam se reforçar mutuamente: a intersubjetividade e a fidedignidade ou confiabilidade providas pela informação padronizada deriva de ambas amostras, por um lado, e o conhecimento íntimo de um simples caso ou passagem de um texto adquirido pela análise interpretativa, por outro lado. A questão essencial nesse tipo de análise seria como transformar o significado da análise textual numa matriz de dados quantitativa, isto de maneira didática e sistemática (KELLE *apud* FREITAS; JANISSEK, 2000b, p. 24).

Quando decidimos investigar como a prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção pode contribuir para o ensino de literatura, bem como compreender o modo como os alunos recebem o conto em um determinado contexto, concluímos que deveríamos optar pelo *Estudo de caso,* pois representa "[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real" (YIN, 2005, p. 19).

Dado que nosso interesse não se concentra especificamente na escola investigada, mas sim na prática pedagógica que pode ser desenvolvida, o Estudo de Caso apresentou-se como sendo o mais adequado, particularmente o *estudo de caso educacional* concebido

> quando muitos pesquisadores, usando estudo de caso, estão preocupados não com a teoria social nem com o julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa. Eles buscam enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento da teoria educacional, seja [...] pela documentação sistemática e reflexiva de evidências (STENHOUSE *apud* ANDRÉ, 2005, p. 21).

André afirma que a utilização do estudo de caso propicia "[...] uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis." e permite que se "[...] faça novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática [...]" (2005, pp. 33-35).

Assim, o estudo de caso deve ser adotado quando a intenção é lidar com condições contextuais que sejam pertinentes ao fenômeno que se deseja estudar, "[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende o método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos" (YIN, 2005, p. 33).

A utilização do estudo de caso como método de pesquisa tornou-se pertinente devido à natureza da investigação, que busca compreender a recepção literária como prática pedagógica, além de permitir perceber um maior número de características inerentes ao estudo, que não poderiam ser notadas caso aumentássemos a amostra.

Para obtenção dos dados que nortearam nosso estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, observações, aplicação de questionários semiestruturados e grupo de discussão. Para a análise e o tratamento das informações coletadas, adotamos a análise documental, análise de conteúdo, e, partindo de uma pré-leitura dos resultados, foi feita a categorização e codificação dos dados.

A determinação de técnicas para a coleta e análise de dados é fundamental para que a recolha, bem como seu tratamento e análise sejam precisos e o registro dos resultados seja confiável.

Dessa forma, optamos por detalhar os procedimentos que foram usados, permitindo a compreensão dos motivos que nos levaram a escolhê-los.

1.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém.

Viola Spolin

A escolha das técnicas e dos instrumentos para a coleta de dados é uma das fases mais importante da pesquisa, porque, é por meio deles que a obtenção dos dados torna-se precisa e confiável. Somente a seleção correta de tais técnicas e instrumentos permite que o pesquisador atinja os objetivos propostos para a pesquisa.

Diante da importância dessa etapa da pesquisa, achamos conveniente explicar detalhadamente cada técnica utilizada, possibilitando o entendimento dos procedimentos adotados.

1.1.1 Observação

O ato de observar é uma característica do homem, seja fazendo uma escolha, tomando decisões, fazendo considerações, aprendendo, enfim, é uma atividade presente no cotidiano do ser humano. Pensando dessa forma, a observação torna-se uma técnica essencial à pesquisa científica.

Essa técnica consiste em observar atentamente o cotidiano pesquisado na tentativa de apreender todos os aspectos que podem influenciar o problema estudado. A partir dela, o pesquisador pode compreender claramente os dados obtidos, justificando sua indispensabilidade durante o processo de coleta de informações.

Por meio da observação, o investigador pode nortear as demais técnicas, possibilitando tomar decisões acertadas quanto aos procedimentos a serem realizados. Contudo, para que se torne uma aliada da pesquisa, devemos manter alguns cuidados. Dentre eles, podemos citar a flexibilidade do pesquisador em se adequar à realidade observada e a utilização de recursos para o registro dos dados, visando garantir sua fidedignidade e o fácil acesso a eles, como, por exemplo, filmagens, fotos, gravações das falas, relatório das observações *in locus* etc.

De acordo com as definições estabelecidas por Barros e Lehfeld (1990), este estudo fez uso de observações de campo, pois a pesquisa teve como objetivo atingir aspectos da realidade social, foi assistemática, por não possuir um pré-planejamento, e do tipo participante, por ter o pesquisador envolvido com o ambiente pesquisado. “A maior vantagem do uso da observação em pesquisa está relacionada à possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 77).

Durante a etapa de observação, procuramos abranger, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), alguns aspectos descritivos essenciais a essa técnica, dentre eles: o registro dos diálogos presentes no ambiente observado; a descrição do aspecto físico do ambiente; relatos de acontecimentos particulares e descrição das atividades desenvolvidas.

1.1.2 Questionários

Os questionários são instrumentos ideais quando se intenciona o levantamento de informações de forma objetiva e rápida. Além disso, são instrumentos que podem ser moldados de acordo com as necessidades do pesquisador.

Trabalhar com coleta de dados estruturada é diferente da entrevista, porque o respondente pode se sentir seguro ao responder às questões, visto não ser necessário fazê-lo de prontidão, possibilitando mais tempo para a reflexão sobre as perguntas.

Além disso, os questionários podem conter perguntas abertas nas quais o respondente tem liberdade para se expressar livremente, bem como estruturas de respostas com base em categorias de escolha única ou múltipla.

Barros e Lehfeld aconselham a utilização combinada desses tipos de perguntas "[...] a fim de obter um levantamento mais amplo e exaustivo a respeito do assunto pesquisado" (1990, p. 75).

Eles ainda classificam as perguntas de acordo com seu objetivo, como, por exemplo: perguntas de fato (que, em geral, estão relacionadas a dados objetivos como idade, sexo, religião, estado civil, naturalidade); perguntas de ação (questionamentos sobre comportamento e ações do presente e do passado); perguntas de opinião (questões sobre a opinião particular do indivíduo); ou perguntas de intenção (que revelam diretamente o intento, o que se pretende realizar em um dado período).

Para o processo de coleta de informações estruturada, foram elaborados três questionários.

O primeiro, denominado perfil do leitor (APÊNDICE A, p.188), possui perguntas de fatos cujo objetivo era determinar a classe econômica da família do aluno e a frequência leitora que mantém.

O segundo (APÊNDICE B, p. 191) e o terceiro (APÊNDICE C, p.192) foram formulados a partir de perguntas de opinião. O segundo foi aplicado antes da leitura do material, objetivando obter dados acerca da impressão inicial que o aluno teve ao receber o livro, e o terceiro questionário foi aplicado após a leitura, na intenção de investigar a recepção dos alunos em relação ao conto. Ambos os questionários foram idealizados partindo das sugestões dos professores e pesquisadores do projeto Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa. É importante ressaltar que, durante as reuniões quinzenais do grupo de pesquisa, houve a discussão sobre instrumentos de pesquisa que acabaram por definir a elaboração dos questionários.

Os questionários compreenderam perguntas abertas, fornecendo maior liberdade de expressão aos respondentes, e também perguntas fechadas, que, embora restringissem a manifestação das ideias do respondente, demonstraram-se úteis na obtenção de respostas objetivas de acordo com interesses específicos do pesquisador.

Para que os dados coletados, mediante esses procedimentos fossem, suficientes para levantar informações necessárias aos objetivos propostos, os dois questionários foram elaborados com informações detalhadas e foram escritos em uma linguagem adequada à faixa etária dos leitores envolvidos no estudo. Além disso, os alunos foram instruídos quanto aos procedimentos para o preenchimento correto do questionário a fim de não haver dúvidas no momento de responderem às perguntas.

1.1.3 Grupo de discussão

A técnica de trabalho denominada grupo de discussão é frequentemente utilizada quando se objetiva conhecer a opinião de um grupo em relação a um determinado assunto. Essa técnica é convenientemente utilizada quando se busca a interação entre os participantes. Um aspecto favorável ao seu deve-se ao fato de que os participantes sentem-se mais confortáveis para dar suas respostas, além de resultar em maior participação de cada sujeito envolvido, devido à interatividade entre os participantes.

Nossa intenção, com a aplicação da prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção, é justamente – por meio da discussão coletiva – o confronto de ideias e opiniões de forma a permitir que cada aluno-leitor confirme ou refute suas indagações, compreendendo progressivamente as intenções do texto e as possíveis leituras que podem ser feitas partindo-se do mesmo texto.

Para Jordão (1994), a essência do grupo de discussão é explorar a dinâmica da interação e as verbalizações espontâneas, para tanto é necessário que haja um grupo homogêneo. Dessa forma, para que a técnica de grupo de discussão fosse possível, selecionamos um grupo homogêneo quanto à faixa etária, mesmo grupo comum permitido pela vivência escolar e condição socioeconômica aproximativa. Garantir a homogeneidade do grupo era fundamental para permitir uma discussão profícua e o consequente contraste de opiniões, levando os alunos a defenderem suas argumentações e, por conseguinte, enriquecerem a qualidade das informações coletadas.

De acordo com o objetivo fundamental desse estudo – trabalhar com a recepção literária de um conto – optamos por investigar alunos provenientes do 5º ano[5] do ensino fundamental, pois, segundo Cleary (*apud* BAMBERGER, 1987), o maior interesse pela leitura ocorre por volta dos oito e 13 anos de idade.

Para que o aluno participasse do grupo, foram definidos alguns critérios: (1) o consentimento dos pais para a participação na pesquisa (por isso encaminhamos um termo de autorização para que o responsável pela criança assinasse permitindo sua participação – APÊNDICE F, p. 198); (2) o interesse do próprio aluno em participar das atividades e (3) a leitura do livro, visto que não seria possível dar continuidade às atividades sem a sua leitura.

O grupo de discussão foi orientado por um roteiro (APÊNDICE D, p. 194) de perguntas semiestruturadas. Para sua criação, consideramos aportes teóricos, os quais abordaremos em capítulo específico, afinados com a Estética da Recepção; sendo eles: os níveis de recepção literária proposto por Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987) e o Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993). Ambas as teorias têm como objetivo contemplar o ensino do texto literário.

As questões do roteiro foram formuladas com o intuito de apreender os níveis de recepção literária do conto *A pequena vendedora de fósforos* (ANDERSEN, 2008), bem como identificar se houve atendimento e/ou ruptura dos horizontes de expectativas[6], se o texto levou os alunos a um questionamento e à ampliação desses horizontes.

A ideia da utilização do roteiro partiu de uma proposta de Ceccantini para o desenvolvimento das atividades no projeto internacional Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa das quais participávamos. O roteiro original pode ser encontrado em sua dissertação de Mestrado *Vida e Paixão de Pandonar, o Cruel de João Ubaldo Ribeiro: Um estudo de Produção e Recepção* (Assis, 1993).

A coleta semiestruturada justifica-se porque, a partir das respostas dos alunos, poderiam surgir outros questionamentos para serem convenientemente registrados.

A utilização do grupo de discussão permitiu verificar a experiência do grupo em relação ao texto lido, revelando-nos de que forma os alunos apropriaram-se da leitura, a construção de significados que fizeram e como receberam determinado texto. Essa atividade também possibilitou identificar se os alunos conseguiram compreender informações essenciais sobre o texto, relacionando-as com fatos vivenciados por eles próprios; se

---

[5] Na época de desenvolvimento da pesquisa, o termo ainda utilizado era 4ª série do Ensino Fundamental, atualmente a designação é 5º ano.

[6] Ver Glossário p. 183.

compreendiam temas nas entrelinhas e, principalmente, se relacionavam o texto com outros lidos anteriormente.

1.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A maioria dos dados obtidos durante a pesquisa é de cunho qualitativo e, como tal, exige formas próprias e específicas de serem analisados. Dentre os tipos de análise de dados, encontram-se: a análise documental; interpretação e inferências a partir das observações realizadas; tabulação dos dados; análise dos questionários referentes à recepção literária e das respostas obtidas a partir do grupo de discussão.

1.2.1 Análise documental

André e Lüdke (1986), emprestando o conceito proposto por Phillips (1974 *apud* ANDRÉ; LÜDKE, 1986), afirmam que todo material é passível de análise, alimentando o investigador com informações sobre o comportamento humano.

Todo documento, por ser escrito pelo sujeito, concentra particularidades sobre uma forma de compreender aspectos do cotidiano, como, por exemplo, os documentos oficiais elaborados em uma escola, que são escritos por uma pessoa com enfoque singular daquele ambiente.

Vimos que a análise documental é essencial à investigação já que trabalhamos com um *locus* permeado por relacionamento social e, portanto, influenciado por qualquer tipo de comportamento.

Para análise documental, iniciamos pelo estudo dos resultados obtidos da Prova Brasil de 2007 nas escolas que tinham até o 5º ano da cidade de Presidente Prudente. Segundo as informações da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, na época da pesquisa, havia 47 escolas (cinco estaduais e 42 municipais) que ofertavam o 5º ano do Ensino Fundamental.

Não foi possível identificar os resultados de 17 escolas, porque algumas delas não eram computadas na pesquisa, por algum desses motivos:

- Escolas particulares, rurais, com ensino exclusivamente profissionalizante e de Jovens e Adultos, bem como escolas públicas com menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5 º ano e 8ª série/9º ano), conforme declarado no Censo Escolar 2006;
- Escolas pertencentes a redes municipais que não aderiram à Prova Brasil, já que a participação não foi obrigatória;
- Escolas em que a rede de ensino solicitou revisão nos dados declarados no Censo Escolar 2007;
- Escolas em que menos de 10 alunos compareceram à avaliação, posto que do ponto de vista metodológico tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola (BRASIL, 2008).

Esse estudo permitiu-nos determinar a escola que participaria da pesquisa e optamos pela escola que obteve o melhor resultado naquela prova.

Nosso critério de escolha da escola pautou-se no documento *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – Matrizes de referência, tópicos e descritores* – elaborado pelo MEC (BRASIL, 2008). Conforme o documento, a prova de leitura considera 8 níveis usados para classificar os alunos de séries diferentes; assim, espera-se que alunos do 5º ano atinjam um nível mais baixo devido às competências esperadas para a série em que se encontram.

Como forma de avaliar as competências adquiridas pelos alunos, era necessário estabelecer claramente os níveis esperados para cada série; então, o movimento *Compromisso Todos pela Educação* e o PDE adotaram o mesmo parâmetro: definiram que era esperado que alunos do 5º ano atingissem notas acima de 200 pontos, e os de 9º ano, acima de 275 pontos, sendo que pelo menos 70% dos alunos deviam configurar nessa escala.

De acordo com o gráfico abaixo – que apresenta a média comparada da prova de língua portuguesa de 2007 – é possível notar que a escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa atingiu a nota esperada para a série.

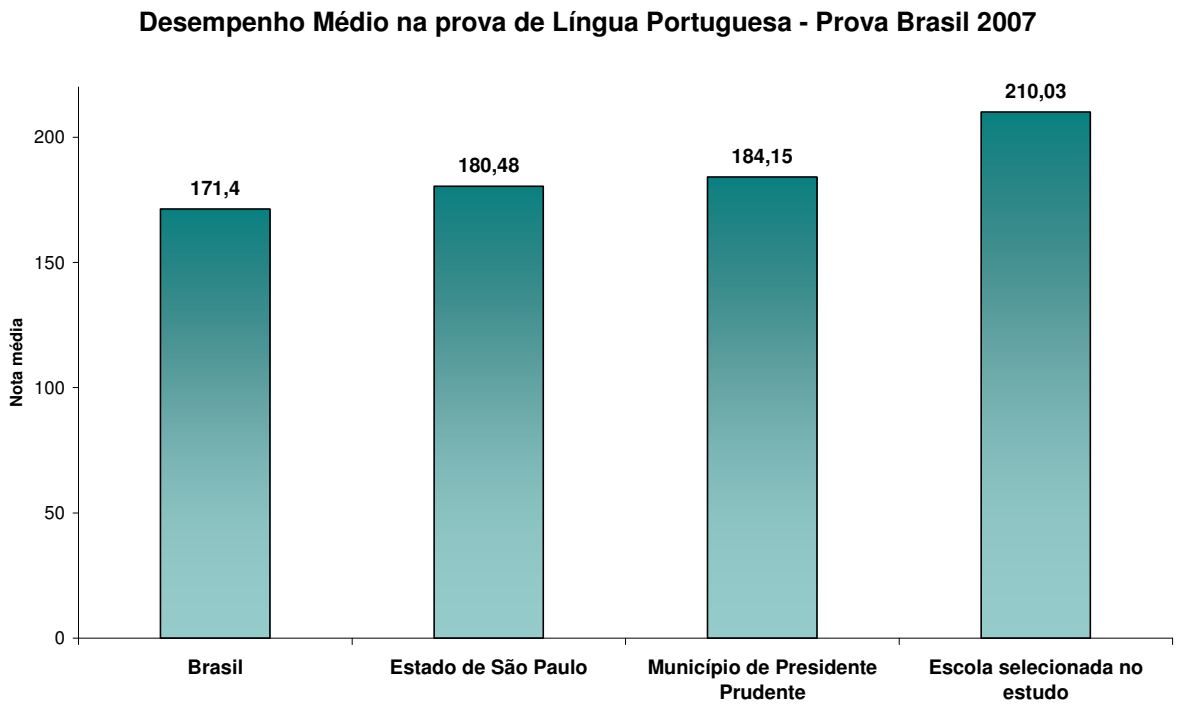


Gráfico 1 - Comparação entre o desempenho médio da escola selecionada para o estudo e resultados gerais.
Fonte: Prova Brasil (2007)

Selecionada a escola, verificamos se havia participado do Saresp de 2007, já que é facultativo para escolas municipais. Como a escola havia aderido a essa avaliação, foi possível identificar que, em relação ao nível de proficiência[7], a escola conseguiu se sobressair significativamente. A escola teve apenas 7,4% de alunos que obtiveram como resultado nível de proficiência abaixo do básico, ao passo que o município teve 12,2% de alunos nessas condições; a Diretoria de Presidente Prudente, 14%, e, o Estado, 20,7% de alunos que não conseguiram superar o nível básico de proficiência. Para os alunos que alcançaram o nível básico em proficiência, observa-se também uma diferença significativa de vantagem em relação à escola com 21,5%, enquanto que, no município, temos 31,1%, na Diretoria 33,2%, e, no Estado, 39,1% que se encontram nesse nível proficiência.

Quanto aos alunos que atingiram o nível adequado de leitura, temos 53,7% da escola selecionada para a pesquisa, 47,7% do município, 44,5% da Diretoria e 34,7% do Estado. Tomando os alunos que possuem o nível avançado de leitura, a diferença foi ainda mais expressiva, ficando em 17,4% na escola, enquanto no município temos 9,1%, na Diretoria, 8,3%, e, no Estado, 5,3%, evidenciando novamente a superioridade da escola quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa quando comparada com Diretoria, Município e Estado.

[7] Descrição do nível de proficiência descrito no ANEXO A, p. 187.

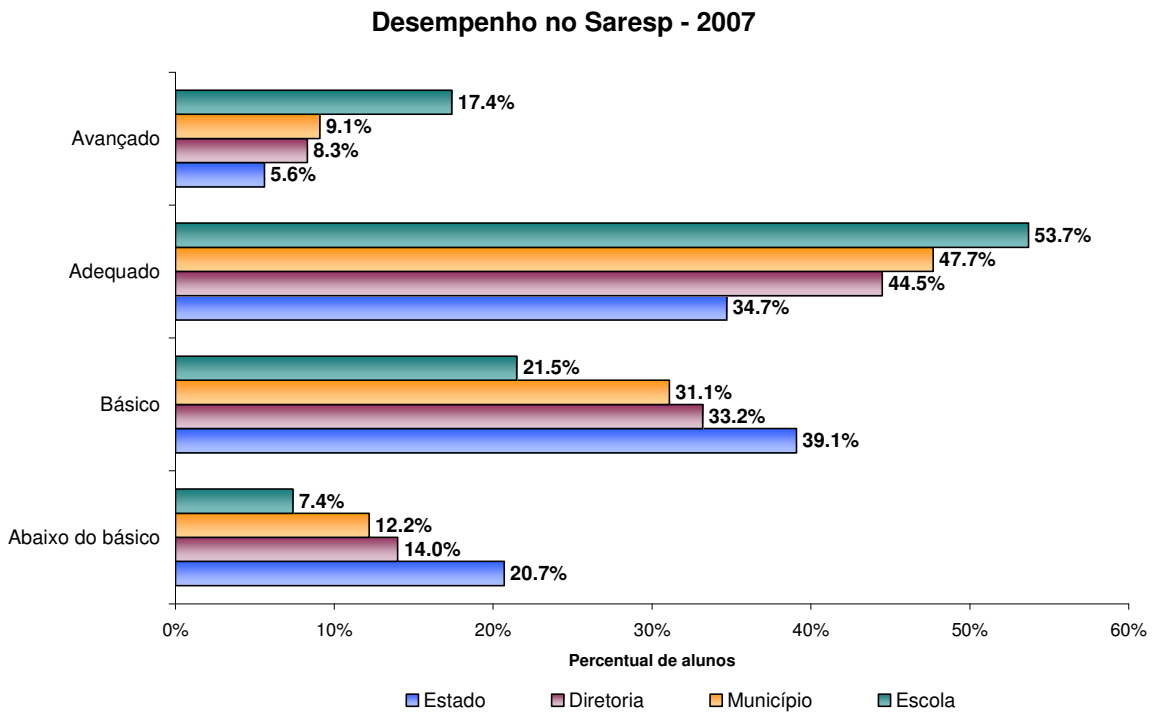


Gráfico 2 - Comparação entre a distribuição dos alunos por nível de proficiência.
Fonte: Prova Brasil (2007)

Partimos para o estudo do Plano Político Pedagógico como forma de compreender o *locus* e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para Bogdan e Biklen, os documentos oficiais são importantes à pesquisa científica, pois "Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à 'perspectiva oficial', bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica" (1994, p. 180).

Outro tipo de documento que mereceu nossa atenção foram os registros fotográficos e "os filmes" produzidos por nós. A vantagem da sua utilização consiste na possibilidade de o investigador, ao elaborar seu relatório de pesquisa, poder recorrer facilmente e quantas vezes for necessário ao material. Além disso, permite fazer o registro com maior fidedignidade.

1.2.2 Classificação e categorização dos dados

Diante da variedade de respostas obtidas com a aplicação dos questionários semiestruturados, foi necessário determinar categorias a partir das respostas textuais dos alunos.

> À medida que [se] vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre seus dados a procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Para a análise desses dados, realizamos primeiramente uma leitura prévia e determinamos grupos comuns às respostas. O tipo de categorização depende da natureza das respostas, assim, para as obtidas por meio do questionário "perfil do participante", determinamos *códigos de definição da situação*[8] que correspondem à resposta dos inquiridos em relação a sua própria situação. Quanto às respostas dos questionários aplicados antes e depois da leitura do conto *A pequena vendedora de fósforos* (ANDERSEN, 2008), definimos códigos das *perspectivas tidas pelos sujeitos*[9] que representam as opiniões, ideais e convicções em relação a um tema ou a uma situação.

A redução dos dados, por meio da classificação e da codificação, possibilitou-nos transformar as informações obtidas por meio das respostas abertas dadas aos questionários semiestruturados em números quantitativos, permitindo um tratamento quantiqualitativo dos dados. Para isso, foi utilizado o software Sphinx[10] como ferramenta de auxílio na tabulação, análise de conteúdo e estudo das correlações existentes entre as categorias de respostas de diferentes questões.

Com esse procedimento foram construídas distribuições de frequência das diferentes categorias de respostas de cada questão fechada e também das questões abertas, cujas respostas foram categorizadas por meio do agrupamento das citações dos alunos.

Já para a análise dos discursos presentes no grupo de discussão, obedecemos as categorias criadas por Kügler (*apud* MARTHA, 1987) nos níveis de recepção literária e as etapas do Método Recepcional (BORDINI e AGUIAR, 1993), além de considerarmos categorias de acordo com temas – Pobreza, Miséria, Individualismo, Egoísmo etc – abordados durante a discussão. Dessa forma, tivemos condição de realizar uma análise direta dos dados, e identificar as respostas mais frequentes além de compreender as mensagens subentendidas.

---

[8] Termo sugerido por Bogdan e Biklen (1994).

[9] Idem.

[10] Software de origem francesa frequentemente utilizado em pesquisas. Ele possibilita a coleta, o tratamento e a análise dos dados quantitativos e qualitativos. O software ainda tem recursos como testes estatísticos e análise de conteúdo, facilitando o tratamento dos dados qualiquantitativos.

1.2.3 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo tem se demonstrado uma técnica muito útil à pesquisa científica quando é necessário analisar dados qualitativos.

Em geral, as pesquisas qualitativas utilizam materiais repletos de informações que não poderiam ser coletadas por meio de procedimentos quantitativos e estruturados, havendo necessidade de um olhar atento e uma análise profunda que depende única e exclusivamente do próprio pesquisador. Pois,

> [...] a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados" (FRANCO, 2005, p.11-12).

Dessa forma, compreendemos que

> A Análise de Conteúdo pode ser uma boa técnica para ser usada em todos os tipos de pesquisa que possam ser documentadas em textos escritos (documentos oficiais, livros, jornais, documentos pessoais), em gravação de voz ou imagem (rádio, televisão, etc.), ou em outras atividades que possam ser decompostas como uma entrevista, por exemplo (FREITAS; JANISSEK, 2000b, p. 61).

Por meio da análise de conteúdo, é possível realizar um estudo intrínseco do discurso que permite compreender as mensagens subliminares presentes nas entrelinhas. Sendo possível, a partir das inferências e dos indicadores, "... tirar conclusões, obter novas informações ou complementar conhecimentos através do exame detalhado de dados" (FREITAS; JANISSEK, 2000b, p.40).

Para a codificação das respostas dos questionários semiestruturados, realizamos, primeiramente, a Análise do Conteúdo; partindo dessa análise pudemos determinar e classificar as categorias de resposta e, em seguida, codificá-las.

Ao prosseguir a investigação, percebemos que o discurso proveniente do grupo de discussão deveria ser investigado com mais profundidade, pois, assim, coletaríamos maior número de informações inerentes à pesquisa de cunho qualitativo. Assim sendo, definidas as categorias de perguntas, que constaram do roteiro de perguntas sobre o livro e, após a transcrição do conteúdo das respostas, analisamos e classificamos essas respostas de acordo

com as teorias sugeridas acima e propostas por Kügler (*apud* MARTHA, 1987) e Bordini e Aguiar (1993). Consideramos ainda as temáticas discutidas durante a aplicação da prática.

A partir das respostas obtidas no grupo de discussão, conseguimos ainda identificar como os alunos responderam à prática adotada.

1.3 O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Após estudo do Plano Político Pedagógico, do questionário denominado "perfil do leitor" (APÊNDICE A, p. 188) e análise dos registros fotográficos e fílmicos obtidos da observação de campo, pudemos determinar o perfil do ambiente e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.3.1 O *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada no ano de 2008, em uma escola municipal localizada na região central do município de Presidente Prudente, cujo corpo discente era composto por 620 crianças, sendo 326 do sexo feminino e 294 do masculino, em sua maioria de bairros adjacentes.

Abaixo apresentamos a escolaridade dos pais e a renda familiar, de acordo com informações da própria escola.

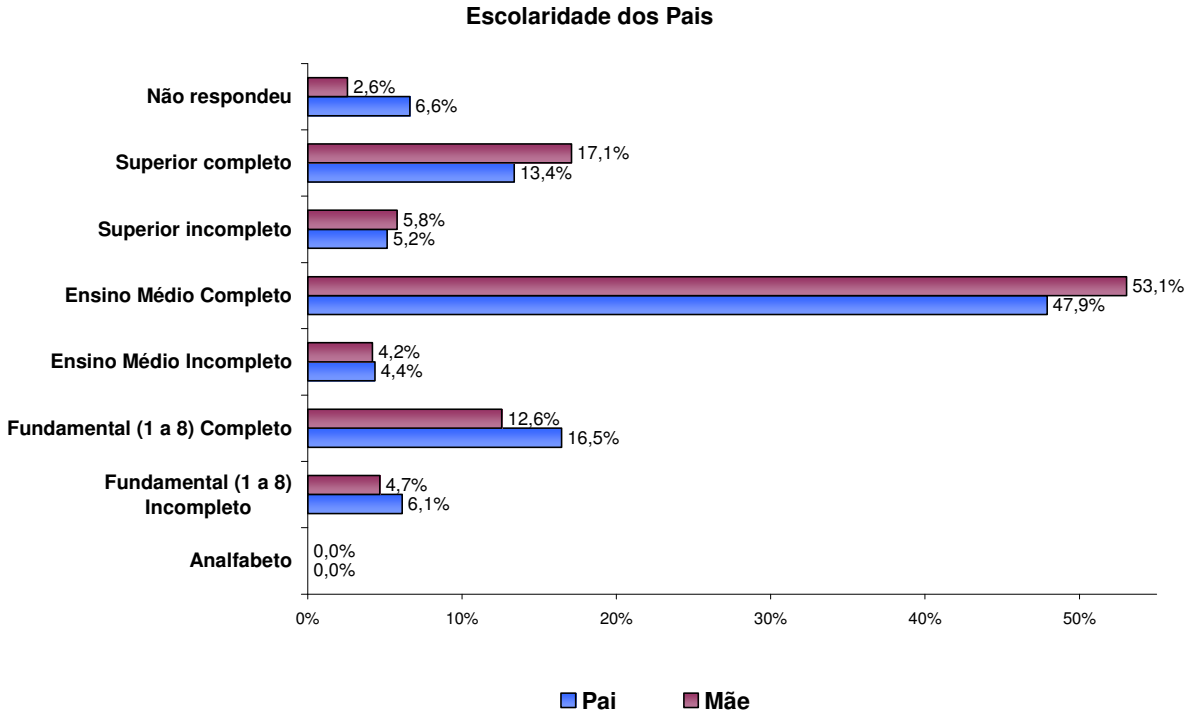


Gráfico 3 - Escolaridade dos pais dos alunos da escola.

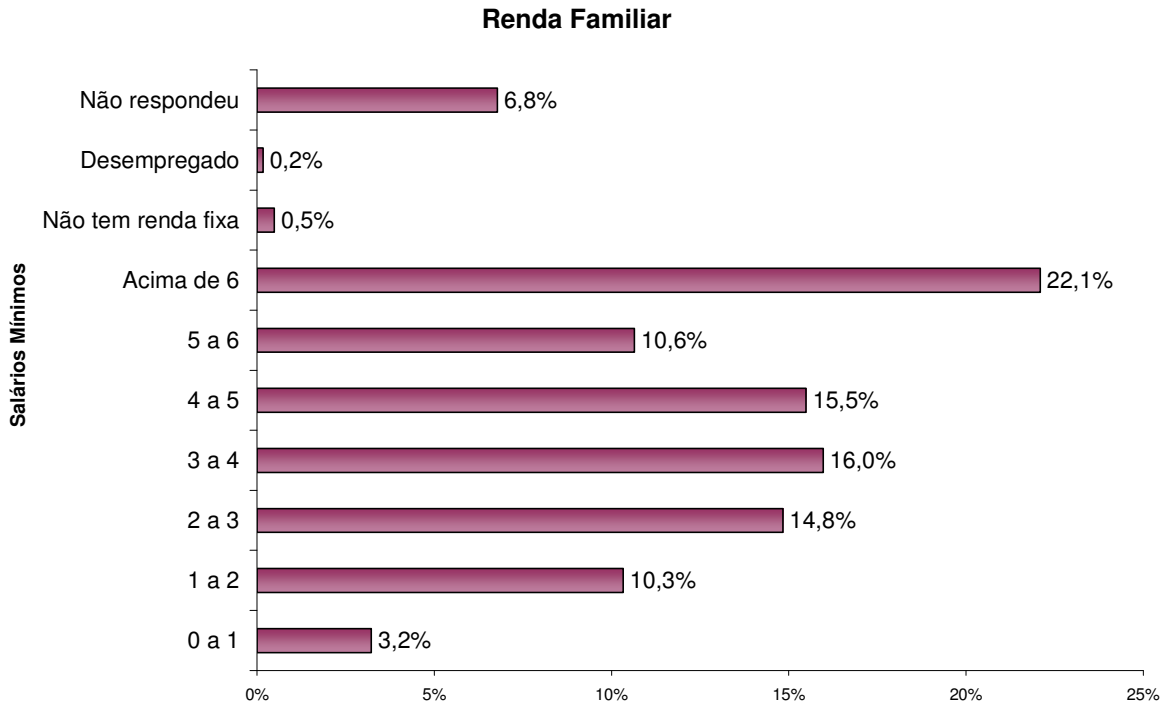


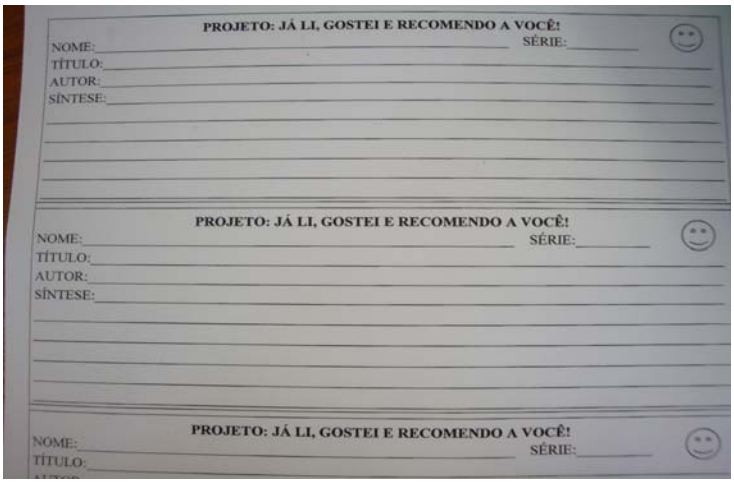
Gráfico 4 - Renda familiar dos alunos da escola.

A escola, recentemente municipalizada e com boa infraestrutura, conta com sala de informática, biblioteca, recursos audiovisuais e as salas de aula são equipadas com kits pedagógicos e livros destinados à leitura, estando esse material organizado em um armário de aço e à disposição do professor e do aluno.

A biblioteca escolar está organizada em um acanhado espaço, contendo um pequeno acervo distribuído em prateleiras e dividido de acordo com o tipo de narrativa (conto, romance, crônica, novela, biografia etc) e gênero textual (poesia).

As visitas à biblioteca são semanais, sendo que cada classe tem um dia e horário determinado. No dia agendado, a professora permite a saída de um aluno por vez para a retirada do livro que deseja ler.

Ao devolver o livro emprestado, o aluno preenche uma ficha de leitura (apresentada logo abaixo) que ficará disponível na biblioteca caso outros alunos queiram informações sobre os livros que já foram lidos.


PROJETO: JÁ LI, GOSTEI E RECOMENDO A VOCÊ!
NOME: SÉRIE:
TÍTULO:
AUTOR:
SÍNTESE:

PROJETO: JÁ LI, GOSTEI E RECOMENDO A VOCÊ!
NOME: SÉRIE:
TÍTULO:
AUTOR:
SÍNTESE:

PROJETO: JÁ LI, GOSTEI E RECOMENDO A VOCÊ!
NOME: SÉRIE:
TÍTULO:

Imagem 1 - Ficha de leitura

A professora A.E., formada em Pedagogia, desde o início da pesquisa mostrou-se muito solícita e prestativa. Em nossa chegada acolheu-nos e conversou com a classe, pedindo a colaboração dos alunos ressaltando a importância do nosso trabalho, sempre preocupada em nos informar a respeito do trabalho desenvolvido por ela.

Em seguida, ela nos apresentou o livro didático[11] que adotava, no qual verificamos temas transversais que estavam relacionados com o conto que selecionamos. Dentre os textos

[11] CIPRIANO, L.H.R; WANDRESEN, M.O.L. **Coleção linhas e Entrelinhas 4ª série.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

trabalhados de diferentes tipos textuais, podemos citar: *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de Ruth Rocha e Otávio Roth, *Direitos humanos e cidadania*, de Dalmo de Abreu Dallari, *Falta de moradia atinge milhares de pessoas*, retirado do jornal *Correio da Paraíba* e o poema de Patativa do Assaré *Cidadania para todos*.

Bimestralmente, a professora escolhia um livro que deveria ser lido por toda a classe. Como processo avaliativo, elaborava atividades para observar a compreensão leitora dos alunos com questionamentos sobre enredo, personagem, espaço, narrativa etc.

Até o momento da realização da pesquisa, os alunos tinham lido o livro paradidático *Serafina e a menina que trabalha*, de Jô Azevedo, Iolanda Huzac e Cristina Porto, da editora Ática, obra que foi escolhida para poder trabalhar os temas transversais citados acima.

Após elegermos a escola, definirmos a teoria que sustentaria a prática pedagógica e o conto a ser trabalhado – como apresentamos no decorrer da Dissertação – era necessário delimitarmos a classe que participaria da pesquisa.

1.3.2 Os sujeitos da pesquisa

Evidentemente, o contato com o livro deve acontecer o mais cedo possível, pois a leitura é tida como uma alavanca para a imersão social do indivíduo, bem como fundamental na construção dos conhecimentos que pertencem a uma dada sociedade. Assim, compreendemos que é de suma importância a escolha da obra apropriada para despertar o interesse do pequeno leitor, por isso destacamos a relevância do uso de uma obra adequada ao gosto e interesses de determinada faixa etária, afinal "[...] <u>é preciso ajustar o conteúdo das leituras às necessidades e interesses do pequeno leitor</u>" (SOUZA, 2004, p. 64, grifo nosso).

Coelho (2000), apoiada em estudos da psicologia experimental, propõe faixas etárias aproximativas[12] para incluir o leitor e orientar quanto às suas preferências e tipos de obras adequadas.

Optamos, então, por trabalhar com o 5º ano do ensino fundamental cujos alunos encontram-se na faixa etária entre 10 e 11 anos. Coelho (2000) classifica-os como *Leitores fluentes* por dominarem os mecanismos de leitura com maior capacidade de concentração e

[12] Aproximativa porque Coelho considera que a evolução biopsíquica pode divergir de uma pessoa para outra.

reflexão. Além disso, segundo Cleary (*apud* BAMBERGER, 1987), o maior interesse pela leitura ocorre por volta dos oito e 13 anos, fase em que se encontra a população da pesquisa.

A escola contava com cinco classes de 5º ano, por isso optamos por aguardar a participação espontânea do professor; das cinco professoras, apenas uma aceitou participar da investigação.

No momento da escolha da classe (5º ano D), ela contava com 30 alunos, no entanto, quando fomos realizar a atividade em sala de aula, a classe apresentava 23 alunos devido às transferências para outras escolas ou classes.

Durante a pesquisa aplicamos um questionário semi-estruturado (APÊNDICE A, p. 188) para identificar o perfil dos 23 alunos participantes dessa classe.

Alguns questionários não foram preenchidos completamente, pois, de acordo com as normas do Comitê de Ética[13], os alunos não eram obrigados a respondê-los. Por esse motivo, alguns gráficos e tabelas apresentam diferença na quantidade total de respostas, sendo considerado o número de alunos que responderam à respectiva questão. Os questionários foram entregues a 23 alunos, sendo que 30% tiveram preenchimento incompleto.

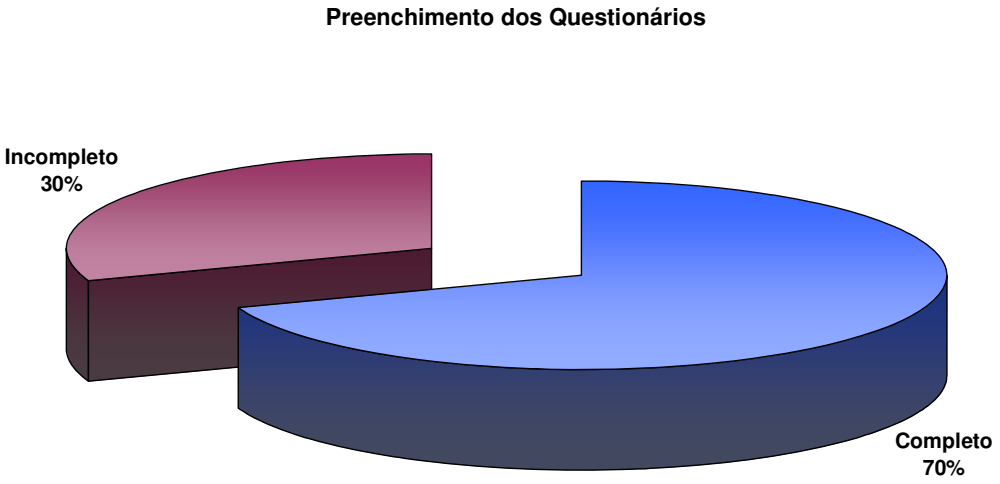


Gráfico 5 - Entrega dos questionários

[13] As normas podem ser conferidas no Termo de Livre Consentimento (APÊNDICE F, p. 198).

O questionário denominado “Perfil do leitor” (APÊNDICE A, p. 188) foi entregue aos alunos que puderam levá-lo para casa para seu preenchimento, podendo, assim, contar com o auxílio de seus familiares para respondê-lo. Esse instrumento continha questões de cunho socioeconômico, além de perguntas sobre os hábitos de leitura e de entretenimento que os alunos mantêm dentro de sua própria casa.

Dentre os participantes, tivemos 13 meninas e 10 meninos, com idades iguais a nove anos (cinco alunos), 10 anos (15 alunos) e 11 anos (um aluno). Dois alunos não informaram a idade.

Para a escolaridade dos pais, tivemos as seguintes respostas:

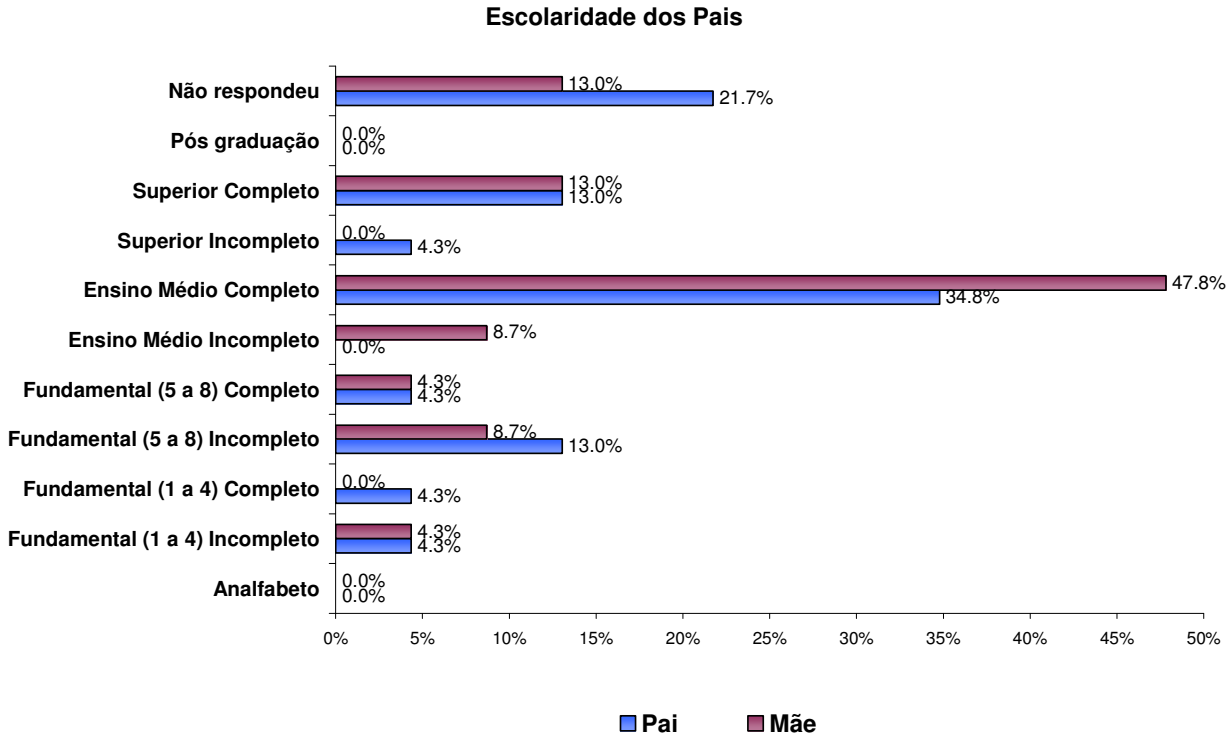


Gráfico 6 - Escolaridade dos pais dos alunos do 5º ano D.

Quanto a renda familiar[14] temos:

[14] Na época da pesquisa, o salário mínimo tinha valor igual a R$415,00.

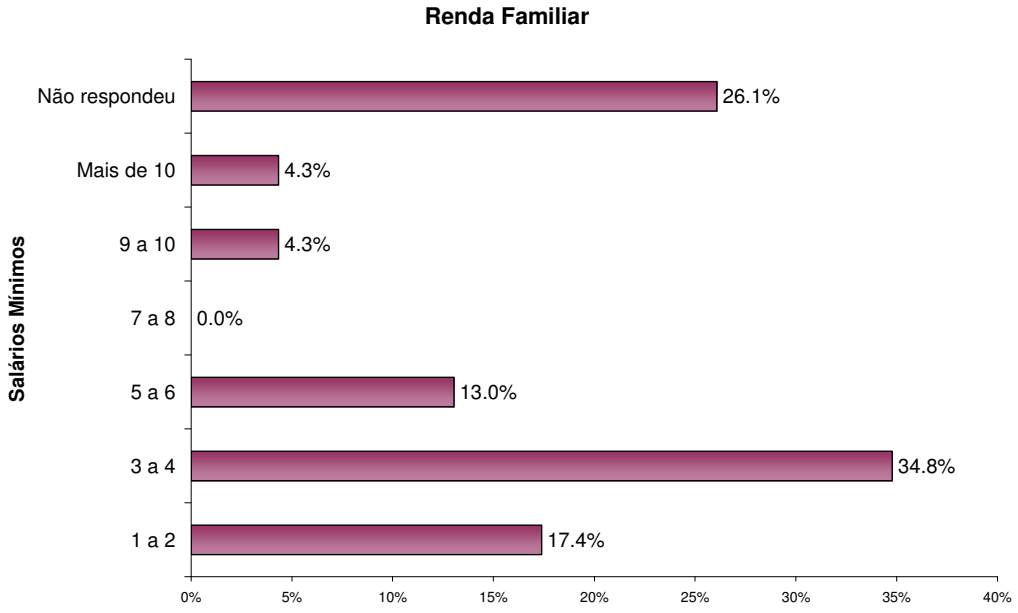


Gráfico 7 - Renda familiar dos alunos do 5º ano D.

Quanto aos questionamentos sobre os hábitos de leitura e de entretenimento, observamos que 75% dos alunos inquiridos afirmaram "gostar de ler". Para esses alunos foi também indagado a finalidade de sua leitura. Tivemos as respostas categorizadas de acordo com o Gráfico 8:

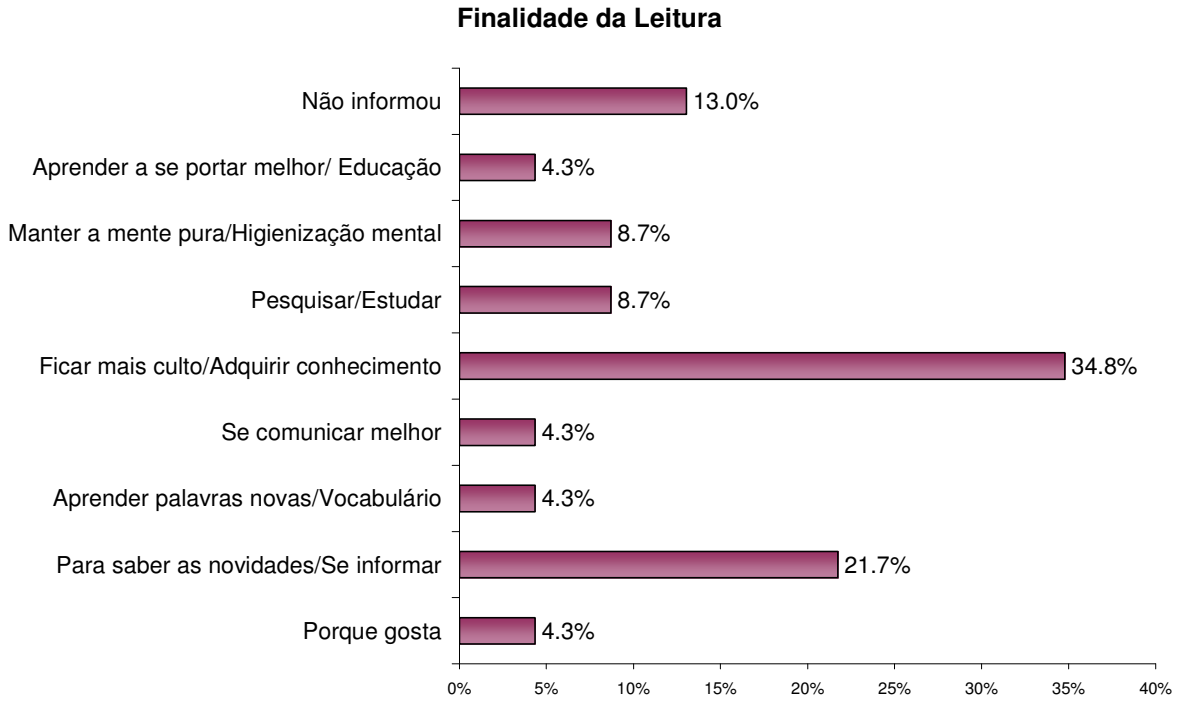


Gráfico 8 - Com que finalidade lê.

Os alunos que afirmaram “não gostar de ler” (25%) foram inquiridos quanto aos motivos que os levaram a essa resposta. Três alunos apontaram unicamente o fato de não gostarem de ler, 1 aluno afirmou não ter paciência para a leitura e 1 justificou não ter tempo para tal.

Questionados sobre o tipo de material que era comumente lido em casa, e com possibilidade de indicar mais de uma opção de resposta, observamos que 65,2% dos alunos escolheram “livro”, 56,5% “revista” e 47,8% indicaram a opção “jornal”, sendo que um dos alunos afirmou não ler.

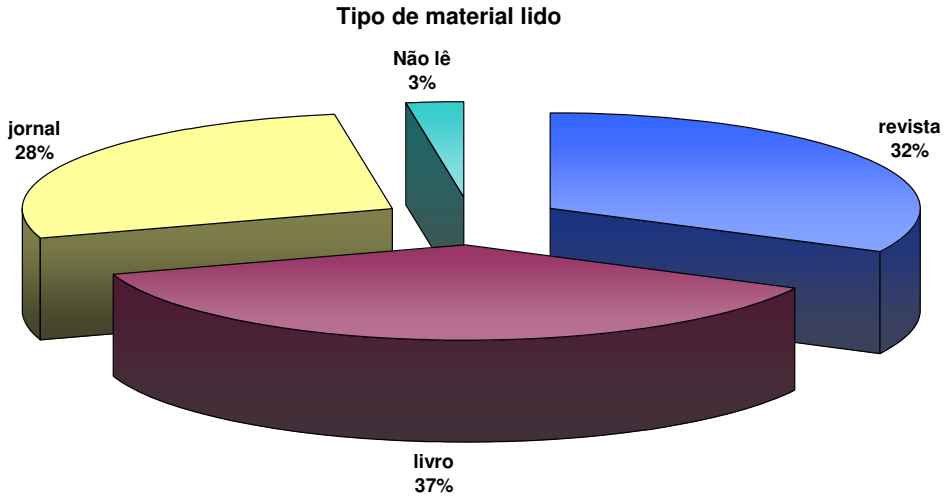


Gráfico 9 - Tipo de material lido

Os alunos que apontaram como resposta “livro” informaram que em suas casas havia predominantemente livros do tipo: religioso (oito alunos); infantil (quatro alunos); história (dois alunos); didáticos, aventura, romance, drama e utilitário (com um aluno para cada opção).

Dentre os alunos que escolheram “revista” como opção de resposta, tivemos revistas de natureza: história em quadrinhos (cinco alunos); informativa (dois alunos); religiosa (dois alunos); utilitária (dois alunos) e infantil (um aluno).

Embora os dados apontem que 75% dos entrevistados leem, esses afirmam ler materiais religiosos ou revista em quadrinhos, o que permite aferir que a leitura restringe-se a esse tipo de material, sendo excluído o de cunho literário.

Com a intenção de perceber a importância dada ao livro, os alunos foram questionados quanto a outra finalidade para o livro que não fosse a leitura. Essa questão foi estruturada

como semiaberta, ou seja, o aluno poderia escolher uma ou mais opções dentre uma determinada quantidade de categorias de resposta ou indicá-la em um campo aberto.

Observamos sete respostas indicando a leitura como única finalidade para o livro e 12 que afirmam que o livro pode ser utilizado de outras maneiras. Esses 12 alunos poderiam indicar quais finalidades o livro possuía e apresentar mais de uma opção, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 - Outras finalidades para o livro

Outra finalidade para o livro	Quantidade de alunos
Protetor chuva/sol	1
Abanador	2
Enfeite	4
Lugar para tomar nota	2
Só para ver a ilustração	3
Ensinar	2
Estudar	1
Aprender a ler	1
Conhecer lugares	1

Notamos nas respostas apontadas que quatro alunos relacionaram a finalidade do livro a atividades restritas à educação (ensinar, estudar e aprender a ler), três afirmaram que o livro serve para ver ilustrações e um aluno citou a possibilidade de o livro romper barreiras espaciais (conhecer lugares), enquanto os demais indicaram em suas respostas que o livro poderia substituir outros objetos (guarda-chuva/guarda-sol, abanador, enfeite e caderno de nota).

Durante a pesquisa, foi perguntado aos alunos se lembravam de algum livro que os havia impressionado, de maneira que havia um campo aberto para que os alunos descrevessem espontaneamente suas respostas. Obtivemos 14 respostas afirmativas, sendo que esses alunos foram, então, inquiridos quanto aos aspectos do referido livro que chamaram sua atenção. Foram indicadas as respostas: quantidade de páginas (seis respondentes); figuras e ilustrações (três respondentes); capa diferente (dois respondentes); formato distinto (dois respondentes) e lições de vida (um respondente).

Partindo dessas respostas, podemos presumir que os fatores físicos do livro são aqueles que mais impressionaram e chamaram a atenção desses alunos.

Com relação ao tipo de atividade dos alunos, observamos as seguintes respostas:

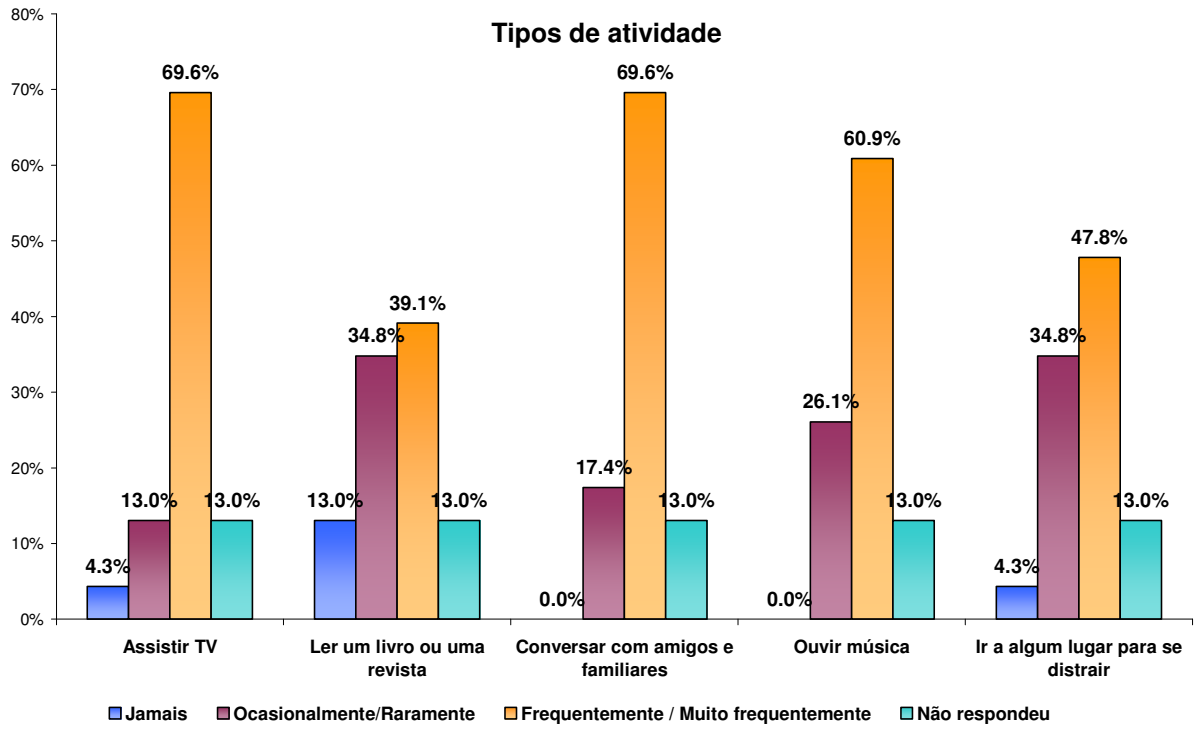


Gráfico 10 - Tipos de Atividade

Aproximadamente 70% dos alunos assistem a TV e conversam com amigos e familiares frequentemente ou muito frequentemente, sendo que, para a leitura de livro ou revista, esse percentual não ultrapassa os 40%, e 13% afirmam que jamais leem. Ouvir música apresenta-se também como uma das atividades preferidas pelos alunos.

1.4 A ESCOLHA DOS MATERIAIS PARA DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Como bem sabemos, no ambiente escolar é possível trabalhar inúmeras tipologias textuais orientadas ou por um caráter objetivo, que compreendem os textos informativos, publicitários, científicos etc., ou por um caráter subjetivo, o qual define os textos literários.

Nós optamos pelo texto literário, pois esse tipo de material proporciona o lúdico, é prazeroso, além de ser um importante instrumento no ensino da leitura e no desenvolvimento da aptidão dessa competência.

Compreendemos que

> [...] os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, [...] estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas

> significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a realidade plena do ser (COELHO, 2000, p. 16).

Para Fakirska, "By supposing that literature allows the opportunities of the suggestive function of the speech to be used as a method for persuading ideas, images and ways of acting and knowledge are given to the children [...]"[15] (FAKIRSKA, 1999, p. 256).

Nesse sentido, a utilização de uma prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção, além de permitir uma melhor compreensão do texto literário, possibilita a aquisição daquelas competências.

Primeiramente, para a escolha do livro, tomamos o cuidado de, segundo Bordini e Aguiar (1993), determinar uma obra que atendesse e também pudesse romper com os horizontes de expectativas do leitor[16].

Observamos, por meio do projeto político-pedagógico, que a escola deveria ter trabalhado o tema *Trabalho infantil* como conteúdo transversal, razão pela qual decidimos pelo conto *A pequena vendedora de fósforos* (ANDERSEN, 2008), de Hans Christian Andersen. Além disso, a opção pelo escritor deu-se (1) pela nossa participação no Projeto Internacional Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa, que também adotou o escritor; (2) pela experiência que a orientadora da presente pesquisa possui em estudos referentes ao escritor; e (3) pelo fato de suas obras serem atemporais, à frente de seu tempo, e conterem características de diferentes movimentos literário o que não permite seu "engessamento"[17].

Já a escolha desse gênero textual decorre de a atividade ser desenvolvida no 5º ano, série propícia para atividade com contos.

A decisão pela utilização do clássico literário consiste no fato de que esse tipo de obra incentiva a imaginação, a criatividade e o fascínio, além de transmitir à criança importantes valores sociais, contribuindo para despertar seu interesse pela leitura. Além disso, coopera para que a criança extravase suas angústias e ansiedades, levando-a a compreender e, possivelmente, superar as dificuldades de seu cotidiano, transferindo seus dramas para as personagens. Outro benefício notado é a ampliação do repertório de conhecimentos sobre o mundo.

---

[15] "Supondo que a literatura possibilita a oportunidade de uma função sugestiva do discurso como método para persuadir ideias, imagens e meios de ação e conhecimento dados às crianças" .

[16] Ver Glossário p. 183.

[17] Assunto a ser tratado em capítulo específico.

"Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com os nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência" (MACHADO, 2002, p. 13).

Achamos interessante também apresentar aos alunos versões diferentes da história, para que eles pudessem confrontá-las e perceber que, embora as histórias fossem escritas com base no texto do mesmo autor, elas sofreram mudanças significativas durante as transposições do conto.

Segundo Colomer,

> comprovar que as obras se parecem, se agrupam, se evocam ou se contrapõem em seu cotidiano pulular pelas aulas permite aos alunos incorporar a consciência de sua comunidade cultural e ao conhecimento, implícito ou explicito, das regras criativas da linguagem que todos compartilham e que põem a prova em suas produções próprias (2007, p. 122).

As modificações e alterações na narrativa das obras podem ocorrer no processo de tradução, versão, recriação e adaptação.

Segundo Theodor (*apud* MENIN, 1999), a tradução consiste na transposição fiel, literal de uma obra de seu idioma de origem para outro; a versão incide sobre a transposição artística da obra, ou seja, não há preocupação em manter a fidelidade das palavras e, sim, manter a qualidade estética; e recriação é a passagem de uma obra de um idioma para outro, sem a preocupação com a exatidão da obra, ou seja, considera-se a expressão livre, afinal nesse tipo de texto "[...] a fidelidade ao original refere-se à história, às personagens, ao espaço e ao tempo" (MENIN, 1999, p. 64).

Ainda, segundo a autora, a recriação pode fazer uso de "[...] procedimentos em relação ao texto original que ora expandem, ora condensam, ora mutilam o texto" (MENIN, 1999, p.64). São eles: substituição, que consiste na troca de termos que não encontram palavras semelhantes no novo idioma, sendo assim substituídas por palavras de fácil compreensão; modulação, que compreende na mudança do ponto de vista do autor do livro de origem; supressão, quando se eliminam parágrafos ou períodos de forma a garantir adequação a nova língua; acréscimo, quando adjetivos ou locuções adjetivas são acrescidos de forma a explicar determinados termos; transposição, mudança de significantes e de classes gramaticais de acordo com a mudança da língua.

Na adaptação, ao contrário, utiliza-se o conteúdo da história como inspiração, podendo-se modificar o enredo ou suprimir trechos importantes ao entendimento da história. Esse recurso é muito frequente em textos utilizados pela indústria cinematográfica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos três versões diferentes do conto *A pequena vendedora de fósforos.*

A primeira refere-se ao texto que os alunos levariam para casa para ler. Compreendemos que seria interessante que cada aluno tivesse o livro para ler, não comprometendo o resultado da pesquisa. Por conta da quantidade de livros a ser comprada para a distribuição do material entre os alunos, ao todo 30 livros, escolhemos o da editora Scipione, por ser o único livro disponível do conto com um preço acessível. Outros livros eram coletâneas de histórias do escritor, o que encarecia as obras, e perder-se-ia o foco em um único conto.

Assim, selecionamos o livro *A pequena vendedora de fósforos* (ANDERSEN, 2008) com a tradução de Michèle Iris Koralek e ilustrações de Jeff Rey. Na editora esse livro é classificado como literatura infantil, embora ela classifique em seu site[18] todo material diferente do livro didático como paradidático. Neste caso os livros destinados à leitura são considerados paradidáticos.

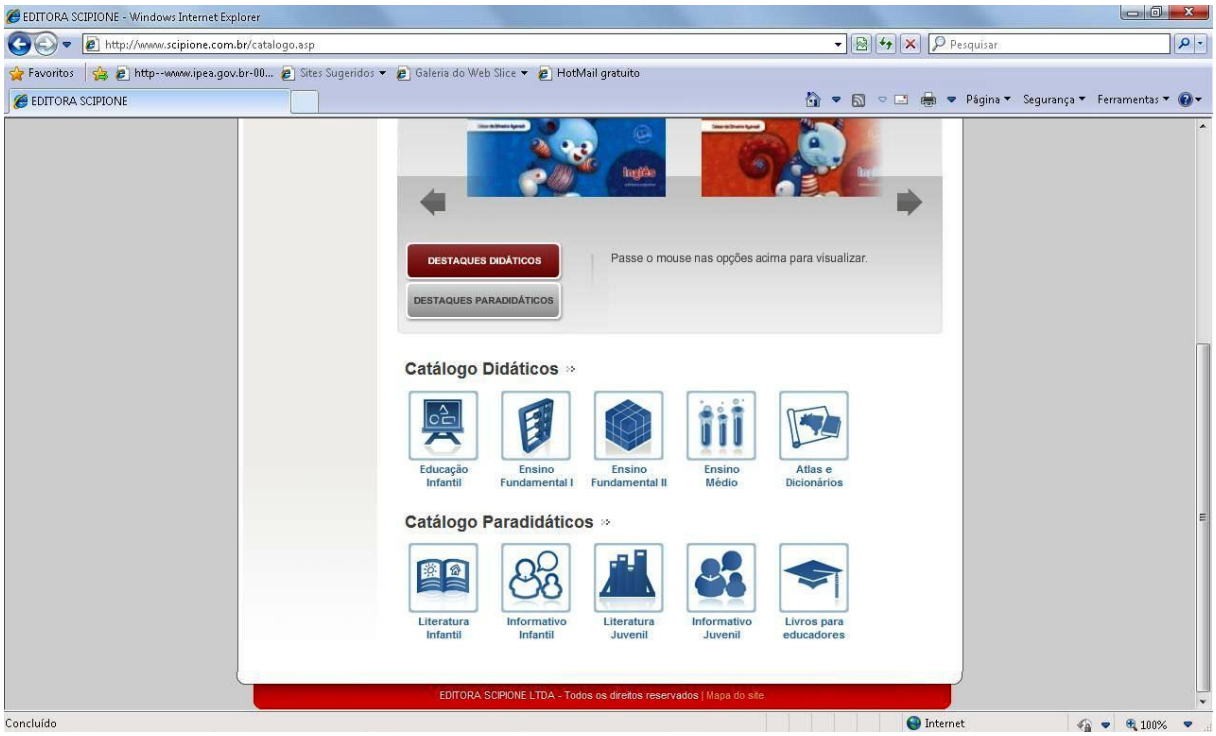


Imagem 2 - Site Scipione

Quando selecionamos a opção "destaques paradidáticos", podemos visualizar as seguintes opções: Literatura Infantil; Informativo Infantil; Literatura Juvenil; Informativo Juvenil e Livros para Educadores.

---

[18] Endereço eletrônico: http://www.scipione.com.br/catalogo.asp

Imagem 3 - Site Scipione

No catálogo impresso as obras são classificadas por faixa etária - quatro a seis anos; sete e oito anos; nove a 11 anos. Para auxiliar o professor durante a escolha, as obras são divididas em dois grandes grupos: literatura e informativo.

O conto *A pequena vendedora de fósforos* (ANDERSEN, 2008), indicado para a faixa etária entre sete e oito anos, faz parte da Coleção Conto Ilustrado, que é descrita da seguinte forma "Esta coleção apresenta adaptações de contos maravilhosos recolhidos da tradição oral" (LITERATURA infantil e informativos 2008-2009, 2008?). O catálogo ainda faz a menção dos assuntos que o professor pode trabalhar em sala de aula. No caso do conto adotado, há a sugestão de assuntos como cidadania e família.

Consideramos o conto de Michèle uma recriação, pois não houve a preocupação em manter a literalidade e a originalidade da obra, além do uso da transposição para o português com base em tradução francesa e não do original.

Quanto à segunda versão, lida aos alunos, trata-se de uma edição da editora Martins Fontes que utilizou uma recriação feita por Monica Stahel e ilustrada por Renáta Fučiková. O livro é uma coletânea com nove contos do escritor dinamarquês e traz a história nomeada de *A menina dos fósforos* (ANDERSEN, 1997).

Achamos interessante ler para os alunos, por se tratar de um conto mais completo que muito se aproxima do original. Além disso, o livro foi ricamente ilustrado, diferentemente da primeira versão selecionada para a atividade com os sujeitos da pesquisa.

Já para a terceira versão, optamos pela apresentação de um filme produzido pela Walt Disney inspirado no conto *A pequena vendedora de fósforos*. Escolhemos esse tipo de material por que, em geral, são obras adaptadas[19] que sofrem profundas alterações em seu conteúdo. Buscamos levar o aluno-leitor a perceber as diferenças contidas na adaptação da o filme.

Utilizamos para tanto um curta metragem[20] de Roger Allers e Don Hahn com duração de sete minutos; o filme não foi distribuído internacionalmente, podendo ser encontrado na edição especial do filme *A pequena sereia*, também produzido pela Disney.

Consideramos que foi de fundamental importância levar ao conhecimento dos alunos textos de versões diferentes, pois isso possibilitou uma reflexão sobre as diferenças textuais em textos de um mesmo autor.

---

[19] Como é de conhecimento da crítica, em geral a Walt Disney tem tradição de alterar as histórias dos contos clássicos, como foi o caso de *A pequena sereia* do mesmo autor. Na história original, uma sereia apaixona-se por um mortal. Esse amor foi proibido pela bruxa que habita o fundo do mar; após um acordo mal intencionado da bruxa com a sereia, esta deveria matar seu amado para poder sobreviver, contudo prefere morrer a matá-lo. Ao contrário do filme produzido pela Disney que apresenta um final feliz para o casal.

[20] O curta-metragem também pode ser visto no site http://www.youtube.com/watch?v=_rill4j6c0k

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentamos o aporte teórico que fundamentou nossa pesquisa. Para isso decidimos pontuar temas afinados com a investigação, a saber: a definição sobre a arte e mais precisamente sobre a arte literária, dada sua relevância para o entendimento da literatura como objeto artístico; reflexões sobre a literatura infantil, pelo tipo de material que escolhemos, um conto clássico da literatura infantil; um estudo detalhado sobre a Estética da Recepção, por ser essa a teoria que orientou nossa atividade pedagógica, dada sua importância como uma das correntes de estudos literários adotada atualmente; além de temas como leitura e leitor, por contribuírem com o entendimento da literatura, principalmente a infantil.

2.1 A ARTE

> *[...] a arte não se contenta em estar presente, pois ela significa também uma maneira de representar o mundo, de figurar um universo simbólico ligado à nossa sensibilidade, à nossa intuição, ao nosso imaginário, aos nossos fantasmas. É este seu lado abstrato. Em suma, a arte ancora-se na realidade sem ser plenamente real, desfraldando um mundo ilusório no qual, freqüentemente – mas não sempre – julgamos que seria melhor viver do que viver na vida cotidiana.*
>
> *Marc Jimenez*

Uma obra de arte nasce da produção humana, é resultado da criatividade e inspiração do homem. Seu caráter subjetivo emanou dúvidas quanto a seu estudo, então para determinar o que seria arte, a ciência passou a considerar o termo "Estética".

Embora a existência da arte date da Antiguidade greco-latina, a Estética surge tardiamente no século XVIII, tendo como objetivo refletir sobre as obras de arte sem perder o enfoque nos artistas e na época de produção das obras, de forma a amparar seus estudos.

O surgimento do termo coincide com a efetivação do conceito de arte como atividade intelectual, até então a produção artística era concebida como tarefa técnica e o artista visto como mero artesão. Segundo Jimenez, a fundação da estética como ciência "[...] concerne ao conjunto de atividade espiritual, intelectual, filosófica e artística [...]" (1999, p. 32).

É importante ressaltar que, para a consolidação da Estética, era necessário que vários paradigmas fossem destituídos ou revistos, como, por exemplo, o da criação como

proveniente do homem e não de Deus, como se supunha durante a Idade Média; a imitação como fim último da arte passa a torna-se ultrapassada; a liberdade do artista em não ficar subjugado ao monarca, tornando-se dono de sua própria produção etc.

Não podemos desconsiderar que, embora a Estética tenha surgido no século XVIII, muitas das obras anteriores a esse período eram olhadas sob a filosofia cartesiana, mesmo porque, até então, não havia uma disciplina que se ocupasse disso, sem mencionar a influência que causava nos artistas e teóricos da época. Além disso, foi Descartes que possibilitou o surgimento da Estética quando compreendeu a subjetividade "do belo" e determinou o sujeito como criador. Para Jimenez, "[...] a estética não teria podido nascer sem a afirmação do sujeito como dono, até mesmo criador, de suas representações" (1999, p. 56).

Antes do surgimento da Estética, não havia uma discussão sistemática para que fosse criada uma teoria que desse conta dos estudos da arte, segundo Jimenez, a própria palavra "arte" ainda não era bem definida e para que houvesse um discurso estético possível este deveria "[...] ser constituído sobre a base de conceitos, de noções e de categorias relativamente confiáveis e estáveis sem que suas significações sofram variações por demais profundas de um conceito a outro" (JIMENEZ, 1999, p. 71).

Isso ocorre justamente porque é difícil precisar a razão – que trata do tangível, da certeza – e seu contrário – que é mediado por sentimentos, sensações – mesmo porque nesse momento supunha-se que estavam muito próximos. O conflito surge justamente da tentativa de mensurar o que está no campo das sensações, ou seja, o que escapa da razão; quando se deveria fazer o contrário: definir o que cabe a cada um. Para que isso ocorresse, seria necessário que a ciência fosse destituída de seu caráter universalizante e assumisse que era possível um conhecimento e um saber provenientes da sensibilidade. Era preciso um conhecimento que relacionasse a razão e a imaginação, que desse condições ao indivíduo de expor suas sensações, emoções e sentimentos.

Evidentemente, que a Estética não surgiu do nada. Durante o final do século XVII e século XVIII, muitas discussões e debates entre racionalistas e empiristas prepararam o cenário para a formulação de uma teoria que compreendesse a arte. De um lado, os racionalistas afirmavam que só a razão poderia produzir conhecimento e saber, de outro, os empiristas defendiam que o conhecimento racional só poderia existir, porque antes havia um conhecimento sensível.

A reflexão sobre estética propriamente dita dar-se-á com Kant, em 1790, com seu livro *Crítica do Julgamento*, obra na qual o filósofo faz discussões acerca do "belo" envolvendo debates teóricos sobre qualidade, finalidade, percepção, julgamento etc.

Contudo, a proposta kantiana foi ofuscada pela hegeliana "[...] que definia o belo como aparecimento sensível da ideia e, desta maneira, abria o caminho para as teorias histórico-filosóficas da arte" (JAUSS, 2002, p. 68).

Mas, como esse conceito parecia demasiadamente amplo, surgiram teorias que tentavam explicar a arte, estipulando regras e proposições para determiná-la, denominando formas particulares para então determinar os gêneros. Esse tratamento dispensado à arte foi muito criticado por Hegel (1993), porque, para ele, propor regras particulares transformando-as em receitas para a criação de novas obras seria um caminho rápido para findar a inspiração proveniente do espírito.

A impossibilidade de criar regras particularizadas provinha, então, da variedade e multiplicidade das obras de arte, dificultando a construção de uma teoria geral e impossibilitando a distinção do que era "belo" ou não, justamente por haver gostos diferentes.

Assim, a simples categorização ou a divisão, seguindo a concepção de gêneros, não seriam suficientes, pois "sempre que se tentar distinguir as espécies e os gêneros mediante determinações isoladas, encontrar-se-ão exemplos que escapam a essas determinações" (HEGEL, 1993, p. 7).

Logo, a importância da obra passa a ser medida pelo que ela consegue causar e pelos sentimentos que provoca. Aqui, a sua origem e o que motivou a inspiração deixam de ser relevantes. Ela vem, portanto, "[...] completar a experiência que possuímos da vida exterior, e, por outro lado, evocar de um modo geral os sentimentos e as paixões [...], a fim de que experiências da vida nos não apanhem insensíveis e a nossa sensibilidade permaneça aberta a tudo quanto ocorra fora de nós" (HEGEL, 1993, p. 17).

2.1.1 A arte literária

Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões do seu corpo. O microscópio, o telescópio são extensões de sua visão; o telefone é a extensão de sua voz; em seguida, temos o arado e a espada, extensões de seu braço. O livro, porém, é

outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação.

Jorge Luís Borges

Certamente, quando o assunto é arte, há sempre discussões acaloradas sobre sua definição, sua caracterização, seu estudo e sua delimitação, se é que pode ser delimitada. E quando o tema é a obra literária e as diferentes formas de concebê-la, surgem dúvidas afinal, há inúmeros materiais escritos, o que dificulta definir o que é ou não literatura.

A forma como se entende literatura varia ao longo do tempo e está intimamente ligada com as aspirações ideológicas de uma sociedade, seus costumes, normas e regras. Portanto, definir o conceito de literatura torna-se um trabalho árduo quando existem tantas acepções propostas por estudos literários. Os conceitos que vão se formando ao longo do tempo vão sendo alterados a cada definição nova que é proposta.

Segundo Rosenfeld, essa dificuldade instaurou-se, pois, "na acepção lata, literatura é tudo que parece fixado por meio das letras – obras científicas, reportagens, notícias, textos de propaganda, livros didáticos, receitas de cozinha, etc." (ROSENFELD, 1963, p.7)

Para evitar equívocos e subsidiar os estudos do material literário, surgiu a beletrística ou belas letras para definir o material segundo seu caráter ficcional ou imaginário.

Mas, para Rosenfeld (1963), esse critério parecia um tanto vago, a exemplo de obras que são consideradas literárias e não necessariamente são de caráter ficcional, bem como as obras essencialmente ficcionais ou de cunho imaginário que não alcançam o *status* de obras literárias. Portanto, parecia impossível renunciar o valor estético como critério de valorização de uma obra. Levando, assim, as belas letras a considerar a unicidade entre o caráter ficcional e estético.

> Os critérios de valorização, principalmente estética, permitem-nos considerar uma série de obras de caráter não-ficcional como obras de arte literárias e eliminar, de outro lado, muitas obras de ficção que não atingem certo nível estético (ROSENFELD, 1963, p. 8).

Dentro das obras artísticas, científicas e filosóficas é comum ocorrerem agrupamentos que obedecem a características e tendências comuns a determinadas produções, de forma a classificá-las "didaticamente", facilitando seu estudo artístico e a compreensão do momento histórico e político em que estão inseridas.

O que ocorre normalmente são agrupamentos que seguem o momento histórico da produção, como forma de orientar a obra em um período. Pode acontecer desse conglomerado

adotar um nome de batismo que o represente ou receber um nome pejorativo determinado por desafetos. Também, o movimento pode adquirir o nome de um povo, de um século e ainda de um governante; isso dependerá da intenção dos artistas na época.

Da mesma forma, a literatura como parte integrante das obras artísticas, também recebe denominações e classificações criadas por estudiosos da teoria da literatura.

Tringali (1994) elenca as denominações mais comuns e aponta os problemas ao se utilizar cada designação. Dentre elas estão os termos: *Estilos de época* adequado às artes plásticas que evidenciam a expressão; *Movimentos artísticos ou literários*, uma escola já se caracteriza como mudança tornando o termo redundante; *Corrente literária*, utilizada como sinônimo de escola aparecendo como variante; e *Geração*, a mais problemática de todas, pois dentro de uma escola pode haver diferentes gerações.

Ao teórico, a divisão adequada da literatura ocorre obedecendo às *escolas literárias* que "[...] se define como sistema de tendências artísticas, em vigor, na maioria das obras produzidas, numa determinada época histórica" (TRINGALI, 1994, p. 9).

Tringali (1994) ainda ressalta que esse conceito não é obrigatório, afinal há, como relatado acima, diferentes formas e critérios para a divisão das obras de arte. Contudo, para ele, "[...] a segmentação em escolas tem se revelado uma alternativa frutuosa e já consagrada e, quem sabe, o método mais convincente de periodização" (TRINGALI, 1994, p. 11).

Neste enfoque uma escola surge como forma complementar da outra, sem contrapor-se a ela, embora tenda a manifestar oposição à precedente. O que de fato há são aspectos diferenciadores entre uma e outra, determinados por questões contextuais.

Essas diferenças marcam o surgimento de uma nova escola e ocorrem sempre em conjunto às alterações no contexto social e artístico de determinado momento, dificultando precisar o início e o fim de uma escola. Em geral, essas datas aproximam-se ora das fases de transição entre as escolas, ora do marco de um movimento artístico.

Para Tringali (1994), as escolas, geralmente, apresentam-se a partir de um manifesto de crítica à sua antecessora, no qual estariam presentes os ideais e as metas da nova escola.

Tringali exemplifica:

> Entre as *propostas binárias*, E. D'Ors desdobra todas as escolas em duas essenciais, em oposição: o *classicismo* e o *barroco*. E. R. Curtius prefere contrapor o *maneirismo* ao *classicismo*. A crítica marxista confronta o *idealismo* com o *realismo*. Hoje, porém, se tende a polarizá-las em dois eixos: *modernismo versus tradicionalismo*.
> Entre as *propostas ternárias*, Hegel classifica-as em *simbolismo*, *classicismo* e *romantismo*, servindo-lhe de critério a relação entre conteúdo e expressão (TRINGALI, 1994, p. 11).

Em contrapartida, propõe uma nova classificação para a arte literária:

> [...] a meu ver as escolas literárias se repartem em três posições fundamentais, de acordo com o triângulo semiótico. No triângulo semiótico, temos o ângulo do significante (= expressão ou 'forma'), o ângulo do significado (= conteúdo) e o ângulo da referência (= o referente que se supõe existir fora da consciência).
> Se predomina o ângulo da referência, temos posições realistas, nas quais a realidade externa determina o significado que determina o significante, a linguagem. Nesse sistema, concebe-se a arte como imitação.
> Se predomina o ângulo do significado, temos as *posições ditas românticas* ou idealistas ou conteudistas em que o significado cria o referente e cria o significante. Concebe-se a arte como criação.
> Finalmente, se predomina o ângulo do significante, temos as *posições formalistas*, quando a expressão determina o conteúdo e o referente. A expressão é, ao mesmo tempo, o referente e o conteúdo. Concebe-se a arte como construção. (TRINGALI, 1994, p.15)

Contudo, entendemos que classificar uma obra em um determinado movimento pressupõe uma linearidade temporal, o seu "engessamento" e o das características artísticas, como se jamais pudessem ser adotadas novamente caso a obra não seja condizente com a época e características determinadas para dado movimento.

Devemos compreender que uma dada obra pode apresentar características de movimentos artísticos diferentes ou mesmo pode retomá-los ou antecipá-los. Exemplo clássico disso é o escritor Hans Christian Andersen, cujas obras são circunscritas ao período romântico. Porém, ao analisarmos seus contos, particularmente o que é objeto de nossa análise (*A pequena vendedora de fósforos*), podemos perceber claramente o rompimento com a estrutura dos contos desse período, o que o aproximaria sobremaneira do Realismo – movimento que viria a ser criado depois do Romantismo. Isso evidencia o quanto é delicado delimitar características particulares para as obras enquadrando-as em momentos estanques da história da arte.

Esse agrupamento ou "engessamento" fora muito criticado por Jauss (1994), justamente por haver obras que se tornam atemporais e continuam se comunicando com leitores de diferentes épocas. Por conta disso, propôs o estudo das obras de acordo com a experiência estética do leitor.

Teorias mais recentes sobre estudos literários passaram a conceber a literatura sob o enfoque da produção e recepção. Até então, as correntes realizavam seus estudos sem considerar o papel do leitor na concretização das obras.

Podemos, então, considerar mais quatro ramos das ciências que focavam seus estudos na recepção: a Sociologia da leitura, o Estruturalismo tcheco, a Estética da Recepção e o Reader-response criticism.

A sociologia da leitura, surgida em 1923, vê o leitor como sujeito "[...] ativo do processo literário, já que as mudanças de gosto e preferências interferem não apenas na

circulação, e, portanto, na fama, dos textos, mas também em sua produção" (ZILBERMAN, 1989, p. 17). Contudo, diferentemente da Estética da Recepção, não sinaliza a relação que o leitor mantém com a obra e sim com as intermediações sociais, mostrando assim sua fragilidade, uma vez que a produção era influenciada pela classe dominante que determinava o tipo de material que chegaria ao público leitor.

Em meados dos anos 20, surge o livro de Schücking que "[...] investigando as preferências do público e sua intervenção no processo criativo do artista, contestou que a arte é uma entidade autônoma e indiferente aos fenômenos sociais e históricos" (ZILBERMAN, 1989, p. 17). A crítica que recebe refere-se justamente à subjetividade de relacionar a história da literatura de acordo com a mudança de gosto.

Em 1929 desponta o Círculo Linguístico de Praga, que se fundamentava nas ideias do formalismo russo, ambas as teorias consideram a presença do leitor, mas não como papel principal do processo, e sim como um sujeito passivo. O estruturalismo tcheco, proposto pelos teóricos de Praga, supera o movimento em que se baseou ao aprofundar seus estudos na área da semiótica.

A vantagem do formalismo e, consequentemente, do estruturalismo é que ambos rompem com o conceito subjetivo de estética em um sentido universal. Dessa forma, a arte "[...] torna-se um elemento móvel, porque a arte precisa manter-se em permanente renovação, para alcançar o desejado efeito de estranhamento [21] ." (ZILBERMAN, 1989, p. 20), desautomatizando o receptor.

Diferentemente dos formalistas, que compreendiam o sujeito apenas como perceptivo, com o estruturalismo o indivíduo torna-se representativo de uma consciência coletiva responsável pela concretização da obra, conceito que influenciou profundamente a Estética da Recepção.

A corrente *Reader-Response Criticism*, iniciada logo após o surgimento da Estética da Recepção, mostrou-se como reação aos estudos do *New Criticism* surgido durante a década de 20. Para essa nova corrente o sentido de um texto só pode ser compreendido pelo leitor, contudo, segundo Zilberman (1989), o leitor é visto como produto do próprio texto e não como uma entidade autônoma.

A Estética da Recepção seria a corrente que proporia uma resposta às lacunas deixadas pelas demais correntes. Inúmeros fatores, a saber: sociais, religiosos, políticos, éticos,

---

[21] Conferir definições dos termos "estranhamento", "concretização" e "desautomatização" presentes no Glossário p. 183.

econômicos e ideológicos, interferem e influenciam não somente na produção literária mas, principalmente, na sua recepção. Dessa forma, os estudos dessa corrente objetivaram investigar a obra literária partindo do leitor, porque "apenas esse enfoque tem meios de superar a abordagem exclusivamente mimética, ao considerar dialeticamente a função da arte, ao mesmo tempo formadora e modificadora da percepção" (ZILBERMAN, 1989, p. 32).

2.1.2 A literatura infantil

> *Escrever para crianças e jovens é uma arte. De um lado ficam os livros didáticos, os livros que se servem de uma roupagem de pseudoficção para veicular mensagens pedagógicas; do outro lado fica a literatura. E toda a literatura — para crianças, para jovens, para adultos — só merece ser lida se a sua qualidade for inquestionável. E quem está pela primeira vez na vida a contactar com esse reino maravilhoso das palavras, dos sons, das pontes invisíveis de acesso ao sonho, tem direito ao melhor. Um futuro gande leitor nasce muitas vezes desse encontro mágico. Pode, porventura, não entender o significado de todas as palavras; mas a música da linguagem (que só a qualidade literária dá) foi direitinha ao seu coração, o lugar onde toda a literatura deve viver por direito próprio.*
>
> *Alice Vieira*

A literatura infantil, aos mais desavisados, pode parecer objeto de distração e de divertimento, ser vista como algo pueril, sendo considerada, muitas vezes, desnecessária ou utilizada, principalmente, com o objetivo de educar, incorporando sentido meramente utilitário que, via de regra, lhe é atribuído.

Isso se dá em decorrência do caráter prioritariamente pedagógico e, algumas vezes, lúdico que a marcaram ao longo da história. O que é natural, afinal a literatura infantil foi, por muito tempo, atrelada ao ensino e imbuída de uma carga de caráter educativo, "um sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com o intuito educativo" (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

A literatura infantil consolidou-se durante o século XVIII juntamente com a ascensão da burguesia europeia. Até então, não havia inicialmente produção dirigida às crianças; era frequente a adaptação de obras destinadas aos adultos, e para que se adequassem ao público infantil, ajustava-se seu vocabulário e sua temática à compreensão e interesse dos pequenos. As de maior êxito eram as provenientes da literatura popular, e esse tipo de escrito trazia a exemplaridade e sistemas de regras e valores sociais, servindo para 'moldar' e educar o pequeno leitor.

A preferência por esse tipo de obra ocorre porque

> [...] no povo (ou no homem primitivo) e na criança, o conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo, da intuição... e não através do racional ou da inteligência intelectiva, como acontece com a mente adulta e culta. Em ambos predomina o pensamento mágico, com sua lógica própria. Daí que o popular e o infantil se sintam atraídos pelas mesmas realidades (COELHO, 2000, p. 41).

Esses contos surgiram a partir das histórias orais que eram transmitidas de geração à geração. Com o tempo foram compilados e tornaram-se parte da literatura escrita. Devido à sua representatividade na sociedade e sua influência na nossa cultura, eles foram considerados clássicos literários.

Em geral, os clássicos literários são nomeadamente reconhecidos pela crítica que estipula regras de adequação de uma obra partindo de um modelo que ganhou representatividade em um determinado período.

Uma obra pode receber o *status* de clássico literário independente da época ou do lugar de sua criação, como é o caso de Andersen, que teve sua antologia de contos rechaçada pela crítica e, mesmo assim, consagrou-se artisticamente.

Para Franchetti (2006, s/p), "Um clássico, portanto, só pode ser definido como tal em função de um conjunto de obras e de um conjunto de pressupostos e de juízos de valor. De um cânone, portanto".

O termo cânone, do grego *kanón,* é frequentemente utilizado na arte para determinar um conjunto de regras ou modelos a serem seguidos, e a cada clássico surgido novas normas são criadas. Para Ascher (2006, s/p) "[...] quando uma obra altera as definições de seu gênero, categoria ou arte, ela obriga a uma revisão das que a precederam, ela as redefine. Ao ser discutida, ela põe em discussão as demais".

No conjunto de obras literárias, o termo passou a ser conhecido como "cânones literários". Em geral, são obras que, por sua qualidade irrefutável e pela capacidade de persistirem no ideário humano, tornam-se atemporais e reconhecidas por transmitirem conhecimento sem perder sua capacidade de entreter.

Sem dúvida, os clássicos literários são altamente representativos para a formação cultural de um povo. Pois, cultura é,

> [...] antes de mais nada, a possibilidade de cada um participar da construção de seu tempo, de organizar, de saber o que meu companheiro pensa, de cimentar-me como ele, de vincular-me com o outro, de adquirir consciência, enfim de todos terem a possibilidade de exercitar sua capacidade de pensar (GADOTTI, 1982, p. 17).

Podemos afirmar que a leitura dos clássicos permite ao leitor entrar em contato com aspectos culturais e sociais de determinada sociedade, oportunizando o conhecimento e as experiências de um povo, transmitidas de geração para geração. Eles "[...] servem para entender quem somos e onde chegamos" (CALVINO, 2007, p. 17).

Compreendemos que a leitura desse tipo de obra permite enriquecer a biblioteca vivida[22] do leitor, ao possibilitar uma leitura profunda e rica de outros textos que ainda podem ser lidos por ele.

Além disso, inúmeras obras revisitam os clássicos, porque seus escritores são seus leitores assíduos e, como tal, não poderiam deixar de ser influenciados por eles.

Os clássicos literários, por serem obras escritas à posteridade, permitem ao leitor interagir consigo e com a sociedade, já que estão repletas de conhecimentos históricos, culturais e sociais, promovendo entretenimento e possibilitando ao leitor novas descobertas.

Embora os contos clássicos façam parte dos clássicos literários, não eram bem vistos pela crítica, provavelmente por terem sido obras nascidas do povo. Para Machado, isso não faz muito sentido, pois "[...] o alto nível de sua qualidade artística e a sua força cultural são atestados pela sua universalidade e sua permanência" (MACHADO, 2007, p. 72). Para Coelho (2000), esse desprezo decorre da sua natureza arcaica e folclórica, agradando "a massa" e, principalmente, as crianças; daí serem compreendidos como literatura infantil.

Os contos clássicos, em geral, eram obras que pertenciam ao maravilhoso (fábulas, mito e lendas) e utilizavam linguagem metafórica para que os intelectualmente imaturos e as crianças pudessem compreender facilmente. Por conta disso, sempre foram tidos como gênero inferior e pueril e, em consequência, a literatura infantil, por estar associada a esse tipo de texto, recebeu a mesma denominação.

Esses contos surgiram da imaginação popular e não tinham seus autores conhecidos, além disso, eram transmitidos oralmente e sofriam alteração durante sua difusão.

Após séculos de oralidade, esses contos foram recolhidos, transcritos ou mesmo utilizados como inspiração. Escritores como Apuléio, Boccaccio, Lhéritier e d'Aulnoy deram

---

[22] Ver Roger Chartier (1996).

início a essa empreitada, mas, dentre eles, o que ganhou maior reconhecimento foi Charles Perrault, que durante o século XVII na França procurou recontar alguns desses contos.

A obra de Perrault continha 11 contos que ficaram conhecidos mundialmente e deram visibilidade ao autor, dentre eles *Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida* e *Cinderela*, sendo aproveitados, posteriormente, pela indústria cinematográfica.

No século XVIII, os irmãos Grimm copilaram ao todo 210 contos oriundos da cultura popular, entre eles temos *João e Maria, O alfaiate valente* e *Branca de Neve*, que também ganharam espaço no cinema.

Segundo Machado (2007), além da quantidade de contos, o que os diferia de Perrault era a quem destinavam suas obras; enquanto Perrault escrevia para a corte, os Grimm o faziam para o povo, intencionando alcançar o mundo com uma linguagem próxima da oralidade.

Outro contista de grande destaque e objeto de nosso estudo foi Hans Christian Andersen (1805-1875) que se distinguiu dos demais. Enquanto muitos compilavam histórias populares, o escritor dinamarquês usou de sua genialidade e criou suas próprias histórias, muitas delas inspiradas em sua própria vida.

Embora os contos clássicos sejam criticados por conterem exemplaridade, permanecem no ideário humano justamente por abordarem valores que se conservam na sociedade. “Enfim, toda grande obra literária que venceu o tempo e continua falando ao interesse de cada nova geração, atende a outros motivos particulares que, como os que atuaram em sua origem, são decorrentes de uma verdade humana geral” (COELHO, 2000, p. 45).

Em geral, a literatura infantil está encarregada de exercer uma função que depende do objetivo que se deseja alcançar. Compreendemos que a função estética da literatura torna-se significativa no texto literário por alcançar as emoções, divertir ou dar prazer, ao passo que a função ética da literatura intenciona ensinar, convencer, persuadir.

Vale ressaltar que essas funções possuem valor predominante em uma obra, a presença de uma não exclui a presença da outra, contudo, “[...] quanto mais a obra se afastar da intenção educativa, mais próxima estará de um texto esteticamente aceitável” (ZANCANI, 2006, p. 65).

Além das funções nitidamente marcadas na literatura infantil, atualmente, podemos identificar facilmente diferenças de conceitos e padrões de pensamento que estão divididos, segundo Coelho (2000), em *valores tradicionais* e *valores novos*. Os valores tradicionais são os consolidados até o século XIX e os valores novos provinham da reação àqueles valores,

mostrando-se antagônicos em todos os sentidos. Esses valores determinam a temática das obras literárias infantis.

Nas obras predominantemente de valores tradicionais, conseguimos encontrar características que seguem os ideais e costumes do período que se estendeu até o século XIX.

O conto *A pequena vendedora de fósforos* (1845), por exemplo, por se tratar de uma obra escrita durante o século XIX, traz inúmeras características do que foi determinado como valores tradicionais[23].

[23] Os valores tradicionais presentes na obra estarão no APÊNDICE E, p. 197 com exemplos obtidos do conto selecionado.

2.2 A LEITURA

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante:
o livro fala e a alma responde.

André Maurois

Naturalmente, a leitura cumpre um papel na sociedade que privilegia o texto escrito. Segundo Bordini e Aguiar (1993), esse tipo de texto ganha importância porque a cultura ágrafa depende única e exclusivamente da memória para a disseminação da informação e do conhecimento que podem perder-se ao longo do tempo.

Dessa forma, a leitura, símbolo do domínio do código linguístico, vem sendo ao longo da história um instrumento que auxilia a distinção entre sociedade letrada e iletrada; a partir disso passa a representar também a forma de dominação da primeira sobre a segunda.

Com a Revolução Francesa, em 1789, as escolas deveriam proporcionar um ensino destinado a todos com vistas a conquistar a igualdade social, privilegiando, principalmente, o ensino do código escrito. Contudo, por muito tempo as instituições de ensino permaneceram como instrumento de dominação da massa, atendendo apenas à burguesia e deixando a classe trabalhadora sem acesso à educação e, consequentemente, sem ingresso à cultura letrada.

Quando as escolas passaram, supostamente, a atender "a todos", continuavam transmitindo os valores e ideologias da cultura dominante, desprezando as demais, dificultando a integração social dos indivíduos. Essa integração somente seria possível na medida em que todas as classes sociais dominassem o código linguístico, assim, a escola – como forma de disseminar esse conhecimento — passou a ser a principal responsável pelo ensino desse código.

A partir de então, a leitura alcançou importância sóciocultural, atuando direta e indiretamente na educação e formação do cidadão crítico, porque a "[...] leitura [...] permite conhecer o mundo" (SCHOLZE, 2004, p. 7), "[...] possibilitando-lhe agir no mundo e não ser apenas um receptor de sentidos estereotipados" (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 10). Ao tornar o indivíduo proficiente na língua materna, ele poderá agir efetivamente em sociedade fazendo uso das informações que estão à sua disposição.

É evidente a importância das escolas para a formação do indivíduo no que tange à apropriação da leitura, oportunizando-lhe usá-la também fora da instituição escolar.

Como o ensino da leitura e, consequentemente, a difusão da literatura ficou exclusivamente ao encargo da escola, sob o argumento de que se trata do local onde se aprende a ler e a escrever, ela se tornou o principal e, muitas vezes, o único ambiente para propiciar esse tipo de competência. Sendo assim, a responsável pela transmissão de conhecimento, como afirma Souza:

> [...] fica claro que a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor. Outros ambientes capazes de auxiliar nessa tarefa, como o familiar, podem, eventualmente, não estar direcionados nesse sentido. Já a escola, mesmo com suas limitações, mantém-se como espaço reservado à iniciação da leitura (SOUZA, 2004, p. 63).

Portanto, ao saber transmitido pela escola, e ao cobrado pela sociedade, só terá acesso o sujeito que domina a linguagem escrita, pois todo conhecimento e informação perpassam livros, documentos, revistas e jornais. Assim, é apenas por meio da leitura que esse sujeito pode ter acesso ao saber instituído.

De todas as definições sobre o processo de leitura, a que mais se aproxima do nosso pensamento seria a proposta por Garcia, que entende a leitura

> [...] como processo amplo de compreensão de mundo, através da decodificação de todo tipo de texto e linguagem. Essa concepção, por ser ampla, vai além da mera decodificação dos signos lingüísticos, à medida que – processo formal – se vale das várias linguagens (GARCIA, 1988, p. 17).

A leitura ainda deve permitir que o leitor desvele o que está nas entrelinhas e, para ser significativa, ele deve apreender o que não está visível em uma primeira leitura linear, apenas superficial.

Embora o processo de leitura vá além do material escrito vemos, que no âmbito escolar a competência leitora – avaliada por provas (BRASIL, PISA, SAEB, Saresp) do rendimento escolar – está restrita ao material escrito. Daí a importância dada a esse tipo de material, principalmente porque também é socialmente reconhecido.

Nessas provas são adotados diferentes tipos textuais como, por exemplo, textos informativos, publicitários, literários, prescritivos, artísticos e jornalísticos. Porém, diante dos resultados alcançados pelos alunos nas provas, já abordados neste texto, podemos afirmar que grande parte dos alunos desconhece as diferentes tipologias textuais.

Além do que, o ensino com base apenas em tipos textuais, como narração, dissertação e descrição, desencadeou a falta de proficiência dos alunos em leitura e escrita. (NOVA ESCOLA, 2009)

Pesquisadores como Chiappini, 2004; Souza, 2004; Geraldi, 1999; Ceccantini, 1993-2004 debruçaram-se sobre essas questões. Eles alertam, principalmente, para a falta de textos literários em sala de aula, podendo comprometer a formação de um leitor crítico e autônomo.

Decidimos focar o texto literário porque compreendemos que a literatura é fonte riquíssima e inesgotável de temas caros ao repertório escolar, bem como de uma linguagem diversificada. A literatura permite ao leitor desenvolver a criatividade e a imaginação – aspectos almejados pela escola – tendo em vista que a experiência contida na ficção muitas vezes é impossibilitada na vida real. Para que isso ocorra, é necessário que a concretização da leitura parta da interação entre leitor-texto-autor, como sugere Jauss.

O escritor supõe um leitor-modelo ou implícito[24] para sua obra que deverá interagir com o leitor-empírico, aquele que realmente vai ler a obra. Por conta disso, a leitura torna-se um processo dialógico que presume a interação da tríade leitor-texto-autor.

Para que esse processo seja possível, Eco (1994) confirma a existência de um autor-modelo presente na obra e que fornece indícios ao leitor-empírico, indicando os caminhos a percorrer "pelos bosques da ficção"[25], orientando-o quanto à leitura do livro, guiando-o para que alcance a fruição[26] ou a ampliação dos horizontes de expectativas[27]. Porque "[...] o texto é uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração por parte do leitor" (ECO, 1994, p. 34).

Mesmo quando o autor-empírico dispõe de artifícios a fim de orientar o leitor–modelo, isso pode ocorrer de forma ambígua. Por exemplo, quando um autor de um conto de fadas cria seu texto, o faz pensando na criança, contudo, como o mencionado por Eco (1994), as ambiguidades provocam reações inesperadas, como ocorrido com a obra As v*iagens de Gulliver*, por exemplo. Embora escrita inicialmente para adultos, encantou facilmente o público infantil.

Podemos perceber, então, que o leitor é o principal elo na comunicação textual. A partir dele é possível a consolidação do texto, porque a compreensão deste parte daquele.

---

[24] Leitor-modelo (ECO, 1994)/Leitor-implícito (ISER, 1996): idealização de um leitor pelo autor. Utilizamos essas definições para melhor compreensão do papel de cada ator no processo de leitura.

[25] Ver Umberto Eco (1994).

[26] Termo proposto por Roland Barthes (2008) quando o texto rompe com os valores, ideais, as concepções e ideologias do leitor, levando-o a refletir, pensar e reelaborá-los.

[27] Ver Glossário p. 183.

Além disso,

> Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela, ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros" (BAMBERGER, 1988, p. 29)

Para Machado (2002) e Coelho (2000), nenhum outro material mostra-se tão propício a essas finalidades quanto o texto literário.

Enfim, o livro literário possui função lúdica, desperta a curiosidade do leitor, propicia o desenvolvimento das competências afetivas e cognitivas, permitindo-lhe entrar em contato direto com a cultura de diferentes sociedades e vivenciar essas experiências que talvez não tivesse oportunidade de vivenciar na vida real.

2.2.1 Os leitores literários

> *Mas numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história.*
>
> *Umberto Eco*

A preocupação com o leitor não acometeu somente teóricos da literatura, mas igualmente aos próprios escritores. Como observado por Guimarães (2004), no conto *Bons dias*, de Machado de Assis, há o uso da metáfora do *carapicu*[28] comparado ao passageiro do bonde e, consequentemente, ao leitor, relativamente ao fato da dificuldade em "apanhá-lo". Há também a conotação entre passageiro do bonde,com o reduzido número de leitores, visto o enorme contingente de analfabetos, "o leitor, portanto, estaria para o escritor como o passageiro está para o condutor frustrado com o resultado minguado de sua pescaria, ou com a

[28] "Peixe pequeno e de pouco valor comercial, designação da gíria para um tipo desclassificado e, por extensão, para gente miúda que não avulta nem em qualidade nem em quantidade..." (SOARES apud GUIMARÃES, 2004, p. 23)

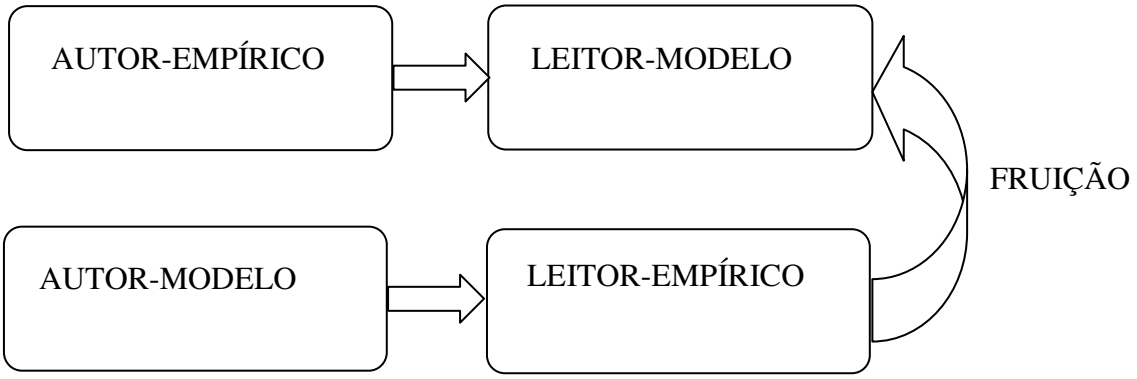
pescaria aborrecida, pouco proveitosa, numa comparação que se dá pelo pouco valor e também pela raridade e dificuldade de serem apanhados, leitor e passageiros" (GUIMARÃES, 2004, p. 25).

Ainda, Monteiro Lobato, reconhecido e aclamado pela crítica, foi visionário ao adequar o final de algumas de suas obras ao gosto de seus leitores. Por conta disso, ainda hoje encontramos diferentes versões de uma mesma obra lobatiana.

Contudo, o interesse pelo leitor estendeu-se à Teoria da Literatura. Embora Aristóteles tenha sido o primeiro a salientar a importância do expectador, a preocupação com o leitor é tema recente.

O precursor desse tipo de estudo foi Hans Robert Jauss (1967) com a Estética da Recepção. Outras correntes, como, por exemplo, a sociologia da leitura, o estruturalismo tcheco e o *reader-response criticism* orientaram seus estudos considerando o papel do leitor, contudo não o fizeram relevando sua participação ativa na interação com o texto.

Nesse processo dialógico, um autor-empírico (o que idealiza a obra) pressupõe um leitor-modelo (a quem se destina a obra); no momento de comunicação o leitor-empírico (o que efetivamente lê a obra) deve seguir as orientações do autor-modelo (presente na obra dando instruções ao leitor para concretizar a leitura) para atingir a fruição. A mudança da situação de leitor-modelo para leitor-empírico ocorre quando este compreende o que o autor-modelo deseja, "[...] assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem que se relacionar necessariamente" (ORLANDI, 1988, p. 9).



Segundo Iser (1996), o texto possui "vazios", obrigando o leitor a interagir com ele e denotando a função apelativa do texto. Embora o foco de Iser seja maior sobre o texto em detrimento do leitor, para ele aquele já pressupõe o leitor-implícito ou leitor-modelo proposto por Eco (1994).

Segundo Zilberman (1986, p.103), "É pelo exercício do ato de ler que se singulariza o leitor, e este se torna tanto mais saliente, quanto mais pessoal for seu procedimento no desempenho daquela atividade".

A partir disso, é possível afirmar que o destinatário compreende o texto e atribui sentido à leitura partindo de sua *Enciclopédia Total* (ECO, 1994) ou *Biblioteca Vivida* (CHARTIER, 1996), ou seja, lança mão de sua experiência literária e também de vida. Assim, quando um texto ficcional apresenta elementos próprios da ficção, o leitor recorre à *Enciclopédia Total/Biblioteca Vivida* para determinar o que está relacionado com o mundo real e o que está ligado com o mundo ficcional.

Como a literatura infantil caracteriza-se pelo público que atinge, criança ou adolescente, vemos que o estudo sobre o leitor torna-se imprescindível, afinal temos um emitente[29] adulto (autor) que intenciona comunicar-se com o destinatário [30] criança, podendo haver interferências nessa comunicação.

2.3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: A SUSTENTAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

> *Como a palavra, como a frase, assim também a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida à posteridade; é escrita, sim, para um destinatário concreto.*
>
> *M. Naumann*

A Estética da Recepção ganha espaço exatamente porque o leitor recebeu o papel principal no processo de comunicação autor-texto-leitor, afinal, segundo Guimarães (2004), a obra literária resulta de uma circunstância histórica da qual participam escritor e leitor. Daí a importância da teoria visto que uma obra é escrita para um público, tornando sua função primordial no processo comunicativo.

Assim, para melhor compreensão da teoria que sustentou nossa prática, achamos importante apresentar os aportes teóricos que conduziram a atividade.

---

[29] Ver Eco (2004).

[30] Op. cit.

2.3.1 Uma nova teoria surge

Na década de 60, em decorrência dos inúmeros acontecimentos políticos e intelectuais ocorridos na Alemanha Ocidental, houve a reforma universitária desencadeada pelas revoltas estudantis entre os anos de 65 e 68. Dentre as exigências dos alunos, estavam a proposta de um currículo mais flexível e a inserção de estudos interdisciplinares. Outro fator que impulsionou essas mudanças foram as contratações de professores vanguardistas.

Para Zilberman (1989), as revoltas estudantis em conjunto com as mudanças políticas (descontentamento com o Comunismo) e econômicas viriam a deflagrar o clima de depressão pós-guerra.

Esses episódios ocorreram muito pela entrada de jovens que defendiam no cenário novas ideologias, vindo a exercer grande poder de transformação, fundamentalmente comportamental, influenciando o padrão cultural da época.

Essas mudanças não poderiam deixar de afetar os estudos relativos à literatura, tendo em vista que ocorriam no ambiente universitário.

Hans Robert Jauss, professor da Universidade de Constança, percebeu que as transformações ocorridas nos cenários político e cultural provocariam uma ruptura nos paradigmas vigentes naquele momento. No seu campo de estudo, identificou que as modificações deveriam afetar o modo como a literatura era estudada e, consequentemente, ensinada.

Em sua aula inaugural, em 1967, na Universidade, por ocasião da comemoração do 60º aniversário do reitor da universidade, proferiu a palestra *Was heiβt und zu welchem Ende studiertman Literaturgerchichte?* [*O que é e com que fim se estuda a história da literatura?]* que, posteriormente, seria publicada em livro sob o título *A história da literatura como provocação à crítica literária* (1967).

Nessa comunicação, que ficou conhecida como *Provocação*, Jauss posicionou-se contra os métodos tradicionais de ensino da literatura essencialmente positivista. Para ele, somente com a superação dessas ideologias ultrapassadas seria possível uma Teoria da Literatura.

Na aula inaugural, Jauss exigia a renovação da história da literatura. Para Zilberman (1999), Jauss sentia necessidade de mudanças nos paradigmas vigentes que se mostravam

insuficientes; viu, então, na querela entre formalistas e marxistas, a oportunidade de retomar a história da literatura.

Esses paradigmas podiam ser orientados por uma concepção humanista renascentista, que seguia modelos oriundos da Antiguidade; historicista, que se fundamentava na explicação histórica das obras; ou estilística, que evitava a perspectiva histórica.

Dessa forma, Jauss surge com uma crítica contundente em relação às escolas marxista e formalista. Aquela por tentar, sem muito sucesso, relacionar a literatura diretamente aos fatores sociais; esta, por superficialmente entender a obra como autônoma – independente de qualquer aspecto, seja ele social, de produção, recepção etc. – renegando o aspecto histórico da obra.

A escola formalista percebeu que não poderia ignorar o aspecto diacrônico, isso porque, em tese, uma obra surge sobre "um pano de fundo" deixado por outras obras; ela não nasce do "nada", há sempre a influência de outras obras. A escola renega o aspecto linear, as divisões temporais e estanques da arte e, consequentemente, o conceito clássico da tradição.

Ainda, ambas as escolas, formalista e marxista, negam a vertente da recepção; a primeira trata o leitor apenas em relação à sua posição social, ao passo que a segunda o vê apenas como seguidor de orientações dadas pelo texto, ou seja, focado apenas na percepção.

O enfoque no leitor só viria a acontecer com o surgimento da Estética da Recepção. Assim, como resposta às teorias que o precediam e que se mostravam insuficientes, a nova teoria "[...] exige que a análise formal se associe à ótica histórico-recepcional, possível desde que os métodos estruturais se conjuguem ao hermenêutico e não se percam de vista os efeitos estéticos." (ZILBERMAN, 1999, p. 149)

Jauss, percebendo a urgência em se preencher as lacunas deixadas pelas escolas que o precediam, formulou uma teoria com o objetivo de superar a distância entre literatura, história e o estético.

Compreendeu que as outras escolas apenas consideravam a estética da produção e da representação, renegando a da recepção e do efeito, dessa forma, o papel do leitor era limitado. Segundo Jauss, "ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa" (JAUSS, 1994, p. 23).

Em seu discurso proferido na aula inaugural, propôs uma nova vertente para os estudos literários, mostrando que o leitor tem um papel ativo, sendo visto como primeiro destinatário da obra literária, pois o caráter artístico, bem como a historicidade de uma obra

dependem da sua relação dialógica com o leitor, "e isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas" (JAUSS, 1994, p. 23).

O novo método proposto por ele recebeu o nome de "Estética da Recepção" (*Rezeptionsästhetik*) e busca recuperar o caráter histórico da literatura a partir do horizonte de diálogo estabelecido entre a obra e o público, fazendo com que o texto passe a ser pensado como história das possíveis concretizações[31] da obra.

Assim, as implicações estéticas dependerão das relações que o leitor fizer com outras obras, e as implicações históricas estarão sujeitas à compreensão na cadeia de gerações, atribuindo-lhe o caráter histórico.

A teoria jaussiana, tida como inovadora, prioriza a análise da recepção da obra literária, complementando as teorias anteriores das quais utilizou alguns conceitos, embora as tivesse como insuficientes, são elas: a formalista, cujo conceito utilizado foi o de estranhamento e da distância estética, e tinha em comum com a teoria proposta por Jauss a crítica à forma como era concebida a história da literatura; o estruturalismo, que comunga com o conceito da estética relacionada ao social e percebe a história da literatura a partir da repercussão causada pelo texto; e, por fim, a fenomenologia, adotando o conceito proposto por ela da hermenêutica e do horizonte de expectativa, fazendo uso também do procedimento utilizado para determinar a relação entre obra e leitor.

Para Jauss, as teorias que o precediam reduziam os estudos literários ora ao autor, ora ao texto. O papel do leitor, nesse processo, em geral, ficava relegado.

A partir de suas proposições, ele sugere fundamentar metodologicamente e, assim, reescrever a história da literatura. Para tanto, propôs sete teses que viriam a definir a nova teoria, a saber:

1.

> Uma renovação da história da literatura demanda que se ponham abaixo os preconceitos do objetivismo histórico e que se fundamentem as estéticas tradicionais da produção e da recepção e do efeito. A historicidade da literatura não repousa numa conexão de "fatos literários" estabelecida post festum, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores. Essa mesma relação dialógica constitui o pressuposto também da história da literatura. E isso porque, antes de ser capaz de compreender e classificar uma obra, o historiador da literatura tem sempre de novamente fazer-se, ele próprio, leitor. Em outras palavras: Ele tem que ser capaz de fundamentar seu próprio juízo tomando em conta sua posição presente na série histórica dos leitores (JAUSS, 1994, p. 24)

Jauss lança a crítica à forma como os estudiosos tratavam a história da literatura, "[...] despestrigiada pelos novos e congelada pelos 'velhos', após ter reinado soberana por todo século XIX e parte do século XX" (ZILBERMAN, 1999, p. 149).

Como o autor era formado em história da literatura, especificamente em literatura medieval, percebendo o desprestígio que a história da literatura vinha sofrendo naquele momento (década de 60), viu necessidade em retomar esses estudos. Contudo, diferentemente da corrente unicamente histórica, idealizou entender como as obras passadas eram compreendidas na atualidade, "seja enquanto tradição, seja enquanto alteridade, o outro ou o negativo da modernidade, importante até para se entender a essa última" (ZILBERMAN, 1999, p. 150).

Como exposto anteriormente, o estudo literário passou por concepções distintas que, segundo Jauss, em um período de 150 anos, levou a história da literatura à decadência.

Para justificar sua afirmação ele relaciona as ideologias de cada corrente a seus problemas.

No caso da corrente humanista renascentista, a deficiência da teoria consistia no fato de considerar única e exclusivamente a *individualidade nacional*[32], para ela deveria surgir uma literatura alemã sustentada pelos ideais gregos, pois havia o mito literário "[...] segundo o qual precisamente os alemães estariam qualificados para ser os verdadeiros sucessores dos gregos" (JAUSS, 1994, p. 10). Esse conceito proposto pela corrente humanista-renascentista foi posteriormente rebatido pela corrente do historicismo.

Em contrapartida, Jauss aponta a fragilidade dessa corrente que fundamenta seus estudos em ideais positivistas, segundo os quais o pesquisador deve, de forma objetiva, abster-se do objeto de estudo, procurando não interferir em seu resultado.

A crítica à objetividade da percepção positivista consiste no fato de que uma obra literária não está desconexa da época em que é lida e deve-se considerar que o leitor age ativamente na atualização da obra permitindo sua existência. Como afirma Zilberman (1989, p.33), "a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que ela está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo".,

Portanto, tratar a história de modo estanque denuncia a deficiência da concepção fundamentada no historicismo.

---

[31] Ver Glossário p. 183.

[32] Jauss toma o conceito proposto por Flinter e Giel (apud Jauss) segundo os quais a ideia de individualidade nacional surgiu na Grécia, embora jamais houvesse existido e tampouco viria a existir.

> A própria 'escola histórica' sabia que no fundo, não pode haver outra história senão a universal, porque só a partir do todo é que o particular se define em seu significado específico. Como há de arranjar-se aí o investigador empírico, ao qual o todo jamais se oferece, sem ceder terreno ao filósofo e a seu arbítrio apriorístico (GADAMER *apud* JAUSS, 1994, p. 59)?

Segundo Jauss, esse tipo de estudo recebe duas críticas, uma referente às teorias que o fundamentam, pois os problemas adotados pela corrente eram muito relativos e seus resultados se mostravam como um saber antigo, a outra pelo fato de não compreender a estética fundamental no estudo da arte. A crítica ainda é estendida quanto à forma, ou seja, como a corrente classifica os materiais objetos de seu estudo, categorização ou canonização.

Na categorização – leva-se em conta gênero, tendência etc. – há uma tentativa de abarcar obras contemporâneas que, por sua variedade e diversidade, criam um alto teor de dificuldade para seu enquadramento.

A canonização baseia-se nos cânones da Antiguidade, separando-se as obras cronologicamente de acordo com os grandes escritores e seus trabalhos desprezando-se os escritores de pouca expressão.

Jauss afirma categoricamente:

> Afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou bibliográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim do critério da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão (JAUSS, 1994, pp. 7-8).

E completa: "a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal" (JAUSS, 1994, p. 25).

Rebatendo por meio de sua primeira tese as teorias propostas até então, Jauss não só se mostra contra o modo como a história da literatura era definida, como apresenta uma nova abordagem dialógica entre texto, leitor e crítico. A partir do recorrente confronto entre essa tríade, é possível abstrair o caráter histórico de uma obra.

Assim, "a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete" (JAUSS, 1994, p. 25).

O teórico alemão entende que o "fato"[33] literário na obra literária, diferentemente do "fato" político, não se impõe às gerações vindouras sem que essas possam romper com ele. "Ele logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas

gerações futuras ou seja por ela retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la" (JAUSS, 1994, p. 26).

Desse modo, a obra permanece a partir de sua experienciação pela tríade e do horizonte de expectativas que o leitor possui do material, por meio do qual é possível delinear a história da literatura.

2.

> A análise da experiência literária do leitor escapa ao psicologismo que a ameaça quando descreve a recepção e o efeito de uma obra a partir do sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da posição entre a linguagem poética e a linguagem prática (JAUSS, 1994, p. 27).

Jauss inicia a segunda tese refletindo sobre a crítica de René Wellek em relação à teoria de I. A. Richards (*apud* Jaus, 1994). Segundo Wellek (*apud* Jaus, 1994) seria impossível analisar o efeito estético a partir de sua experiência com uma obra, pois não haveria como abranger a consciência individual ou coletiva, resultando, assim, simploriamente na sociologia dos gostos sem relações empíricas.

Como resposta Jauss, afirma que "há, entretanto, meios empíricos nos quais até hoje não se pensou – dados literários a partir dos quais, para cada obra, uma disposição específica do público se deixa averiguar, disposição está que antecede tanto a reação psíquica quanto a compreensão subjetiva do leitor" (JAUSS, 1994, p. 28).

Assim, seria possível, por meio da experiência literária – como ocorre com a experiência real – partindo do horizonte de expectativas que consideram as obras já lidas, determinar uma formulação de estruturas que o leitor entende ser comuns, antecipando, dessa forma, por meio do saber prévio ou biblioteca vivida, a obra a ser lida.

"Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida" (JAUSS, 1994, p. 28).

Podemos dizer, então, que a obra, por meio dessas manifestações, desperta no leitor emoções, evocando o horizonte de expectativas que pode ser reproduzido, modificado ou rompido.

---

[33] Ver Hans Robert Jauss.

Quando há ausência daquelas manifestações, a aquisição do horizonte de expectativas segue, segundo Jauss, três fatores: 1) normas instituídas e já conhecidas de um gênero; 2) da analogia com outras obras literárias; e 3) comparação ficção/realidade e função poética e prática da linguagem.

Assim, a permanência de uma obra dependerá da interação leitor e texto, bem como do atendimento do horizonte de expectativas.

3.

> O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras jamais expressas, pode ter por conseqüência uma "mudança de horizonte" –, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia) (JAUSS, 1994, p. 31).

É a distância estética que determina o caráter artístico de uma obra, além disso, ela serve de ponte entre o horizonte de expectativas e a obra literária. O rompimento, a mudança ou a permanência daquele é o que determina o valor estético de uma obra.

Assim, quanto mais uma obra reduz a distância estética em relação ao horizonte de expectativas, mais ela se aproxima da "arte culinária ou ligeira"[34] que atende prontamente às expectativas do público marcando a tendência dos gostos.

Portanto, quanto maior a distância estética maior o valor estético, que tende a desaparecer após seu estranhamento, conforme torna-se recorrente a sua leitura, como afirma Jauss:

> Se, inversamente, trata-se de avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que a opõe à expectativa de seu público inicial, segue-se daí que tal distância – experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção – poderá desaparecer para leitores posteriores, quando a negatividade original da obra houver se transformado em obviedade e, daí em diante, adentrando ela própria na expectativa familiar, o horizonte da experiência estética futura (JAUSS, 1994, p. 32).

Havendo a mudança e o rompimento do horizonte de expectativas, consequentemente, surge um novo público. Esse processo de estranhamento é o que exige do leitor a reconstrução do horizonte de expectativas formando-o gradativamente.

---

[34] Termo proposto por Jauss para determinar arte de entretenimento. Esse tipo de arte não modifica o horizonte de expectativas do leitor.

E é nessa via de mão-dupla que alguns cânones vão se formando e outros vão se mostrando ultrapassados. Para Jauss, a canonização de uma obra torna-se um problema na medida em que impede o questionamento que provoca os leitores, tão valorizado pela Estética da Recepção.

Para ele são as obras que seguem rompendo e modificando os horizontes de expectativas que conseguem permanecer ao longo do tempo.

4.

> A reconstrução do horizonte de expectativa sob qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra. Tal abordagem corrige as normas de uma compreensão clássica ou mordenizante da arte – em geral aplicadas inconscientemente – e evita o círculo vicioso do recurso a um genérico espírito da época. Além disso, traz à luz a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presente de uma obra, dá a conhecer a história de sua recepção – que intermedeia ambas as posições – e coloca em questão, como um dogma platonizante da metafísica filológica, a aparente obviedade segundo a qual a poesia encontra-se atemporalmente presente no texto literário, e seu significado objetivo, cunhado de forma definitiva, eterna e imediatamente acessível ao intérprete (JAUSS, 1994, p. 35).

Segundo a quarta tese proposta por Jauss, a estética da recepção é o método eficaz para que se compreenda a história da literatura, principalmente quando não é possível observar em um passado remoto quando uma determinada obra foi aceita. Essa tese refere-se à necessidade de se verificar a relação que uma obra mantém com sua época.

Para Jauss, é preferível determinar juízos estéticos a partir da atualização da recepção da obra, essa atividade deve ocorrer de forma controlada por meio da fusão dos horizontes passados e presentes. Percebe-se, portanto, que a historiografia sempre leva em conta o horizonte presente de seus leitores e a relação que mantêm com a obra.

Sendo assim, a reconstrução do horizonte de expectativas só se torna possível a partir da fusão entre o horizonte do presente e do passado, proporcionando um permanente diálogo. Zilberman afirma que “Não se trata, pois, de tentar imitar a perspectiva do passado, objetivo na realidade impraticável; nem o contrário, de modernizar o significado do texto, o que o falsearia” (ZILBERMAN, 1989, p. 37).

O texto, portanto, mantém uma relação de comunicação com o leitor, este, por sua vez, atribui uma resposta àquele. O canal de comunicação é renovado a cada leitura realizada e a cada nova pergunta surgida.

A historicidade da literatura deve, então, levar em conta as três últimas teses apresentadas a seguir.

5.

> A teoria estético-recepcional não permite somente aprender sentido e forma da obra literária no desdobramento histórico de sua compreensão. Ela demanda também que se insira a obra isolada em sua "série literária", a fim de que se conheça sua posição, seu significado histórico no contexto da experiência da literatura. No passo que conduz de uma história da recepção das obras à história da literatura, como acontecimento, esta última revela-se um processo no qual a recepção passiva de leitor e crítico transforma-se na recepção ativa e na nova produção do autor – ou, visto de outra perspectiva, um processo no qual a nova obra pode resolver problemas formais e morais legados pela anterior, podendo ainda propor novos problemas (JAUSS, 1994, p. 41).

Para o teórico alemão, o problema resulta na tentativa de trazer à baila uma obra literária que já tenha sido determinada cronologicamente pela história positivista, impedindo-a de ser compreendida na evolução literária.

Sua crítica ressalta a importância da teoria recepcional na compreensão de uma obra literária a partir de sua interpretação ao longo do tempo, considerando seu aspecto diacrônico.

Ao utilizar a história das recepções de modo a constituir um aspecto histórico-estético de uma obra, seria possível rever as interpretações de obras anteriores sem perder o foco nas leituras atuais realizadas.

Pensando na renovação da história literária, Jauss, considerando a crítica[35] à teoria formalista, utiliza a essência do princípio de "evolução literária" na proposta da teoria estético-recepcional.

Assim,

> O fundamento estético-recepcional devolve à 'evolução literária' não apenas a direção perdida, na medida em que o ponto de vista do historiador da literatura torna-se o ponto de fuga – mas não de chegada! – do processo; ele abre também o olhar para a profundidade temporal da experiência literária, dando a conhecer a distância variável entre o significado atual e o significado virtual de uma obra (JAUSS, 1994, pp. 43-44).

Nesta tese é possível notar a crítica que Jauss faz à superficialidade com que os formalistas tratam a obra nova, considerando como importante apenas sua categoria estética (inovação, estranhamento, surpresa, reagrupamento e renovação) e desconsiderando a histórica.

---

[35] "A crítica já apontou suficientemente as fraquezas da teoria formalista da evolução: o mero contraste ou variação estética não bastaria para explicar o desenvolvimento da literatura; a questão acerca do sentido tomado pela mudança das formas literárias teria permanecido irrespondida; a inovação, por si só, não constituiria ainda o caráter artístico; e, finalmente, não se teria, por sua simples negação, abolido a relação entre evolução literária e mudança social" (JAUSS, 1994, p. 43).

A história da recepção literária transforma-se em história da literatura, esta por sua vez mostra-se como um método recepcional, ou seja, o processo de recepção dos leitores com o passar do tempo até constituir-se como história da literatura.

6.

> Os resultados obtidos pela lingüística com a diferenciação e vinculação metodológica da análise diacrônica e da sincrônica ensejam, também no âmbito da história da literatura, a superação da contemplação diacrônica, até hoje a única habitualmente empregada. Se já a perspectiva histórico-recepcional depara constantemente com relações interdependentes a pressupor um nexo funcional ("posições bloqueadas ou ocupadas diferentemente") nas modificações da produção literária, então há de ser igualmente possível efetuar um corte sincrônico atravessando um momento do desenvolvimento, classificar a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas e, assim, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico. Poder-se-ia, então, desenvolver o princípio expositivo de uma nova história da literatura dispondo-se mais cortes no antes e no depois da diacronia, de tal forma que esses cortes articulem historicamente, em seus momentos constitutivos de épocas, a mudança estrutural na literatura (JAUSS, 1994, p. 46).

Jauss critica a história geral que se torna pretensiosa ao aprisionar cronologicamente qualquer evento em um dado momento. Todo evento é afetado por influências internas e externas, tomando a literatura como exemplo, temos alterações da ordem de gênero, de clima histórico-social do momento, de semântica etc. Partindo desse conceito, o corte sincrônico de forma a demonstrar o enfoque histórico parecia mais acertado

> Considerando-se que cada sistema sincrônico tem de conter também seu passado e seu futuro, na condição de elementos estruturais inseparáveis, o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia. Resultarão daí, analogamente ao que ocorre na história da língua, fatores constantes e variáveis, os quais se deixam localizar como funções do sistema" (JAUSS, 1994, p. 48).

O problema consiste em focalizar apenas o aspecto diacrônico do caráter histórico podendo ocorrer a imposição dos cânones literários em relação às formas já esquecidas. Portanto, para que seja apreendido o caráter histórico de uma obra deve, haver a interseção entre aspectos diacrônicos e sincrônicos.

Assim, para a formulação de uma historiografia, deve-se considerar o efeito de uma determinada obra em relação às demais obras de uma mesma época (caráter sincrônico) sem perder o foco na recepção ao longo do tempo (diacrônico).

7.

> A tarefa da história da literatura somente se cumpre quando a produção literária é não apenas apresentada sincrônica e diacronicamente na sucessão de seus sistemas,

> mas vista também como história particular, em sua relação própria com a história geral. Tal relação não se esgota no fato de podermos encontrar na literatura de todas as épocas um quadro tipificado, idealizado, satírico ou utópico da vida social. A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

Jauss, em sua última tese, lança críticas sobre a Sociologia, que tratou superficialmente a literatura como reprodutora da realidade, e sobre o Estruturalismo, que considera em demasia o aspecto linguístico desprestigiando o historicismo.

"O estruturalismo literário – tanto quanto, antes dele, a ciência literária formalista e a marxista – não se pergunta de que forma a literatura 'marca, ela própria, a concepção de sociedade que constitui o seu pressuposto', nem como ela marcou essa concepção ao longo do processo histórico" (JAUSS, 1994, p. 51).

Nesta tese Jauss objetiva, utilizando o método estético-recepcional, chamar atenção para a função social da literatura, desprezada ou mal formulada por outras correntes. Assim, o teórico alemão empresta de Karl Mannheim (1958) e Karl R. Popper (1959) o termo *horizonte de expectativas*, trazendo-o para o campo dos estudos literários no sentido de comprovar a contribuição da literatura na construção da experiência e, por outro lado, balizar essa contribuição em relação ao comportamento social.

Dessa forma,

> O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da *práxis* histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo aos novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura (JAUSS, 1994, p. 52).

Jauss ainda vê o papel social da literatura como contribuinte para a formulação de novos conceitos, ruptura de paradigmas e ideologias arraigadas e para a formação um novo olhar do leitor sob aspectos de seu cotidiano.

Assim, a ruptura do horizonte de expectativas mostra-se o momento mais importante dessa teoria, afinal leva o leitor a buscar soluções que, a princípio, podem ser repelidas pela sociedade, mas que gradativamente passam a ser aceitas.

De fato a história da literatura por muito tempo reduziu-se à história de escolas literárias, autores e suas produções. Foi com a introdução da Estética da Recepção que o leitor passou a ter voz, que surgiu uma história da literatura partindo das leituras realizadas ao longo do tempo, da experiência estética.

2.3.2 Contribuições da Estética da Recepção para o ensino de Literatura

> *Creio que grande parte da vitalidade e permanência dos grandes livros não está em suas qualidades intrínsecas de forma acabada e fechada, mas no potencial de leituras que elas permitem.*
>
> *Ana Maria Machado*

Os escassos estudos sobre a Estética da Recepção revelam a falta de interesse em relação ao papel do leitor literário. Embora a teoria viesse sendo estudada em outros países desde a década de 60, chega tardiamente ao Brasil e ainda não encontra muitos adeptos a seu estudo, como podemos notar pela falta de material acerca da temática.

Denunciando a crise no ensino brasileiro, surgem, na década de 80, estudos sobre leitura, período em que a Estética da Recepção passa a fazer parte da literatura comparada, da crítica literária e do ensino da literatura, sob a rubrica da teoria da literatura que, por sua vez, está integrada à história da literatura.

Para Ceccantini (1993, p.244) "[...] a mera comparação com o estágio atual dos estudos literários europeus que se enveredam por esse caminho, obtendo resultados no mínimo instigantes, já seriam mais do que suficiente para acreditar que o pesquisador brasileiro só teria a ganhar se dedicasse maior atenção no processo de comunicação literária".

O autor complementa que a importância desse estudo acentua-se quando o material escrito é destinado ao público infantil e juvenil, porque a linguagem e as estruturas cognitivas das quais fazem uso os pequenos são difíceis de serem compreendidas pelos adultos. Ademais, a literatura destinada ao público infantil e juvenil por ser produzida sob a ótica do adulto pode comprometer significativamente sua recepção.

A motivação para a leitura requer maior atenção quando se trata do público infantil e juvenil, justamente por existirem algumas barreiras, como domínio da linguagem, interesse por determinados temas, aspectos cognitivos etc.

Dessa forma, a contribuição da Estética da Recepção não se restringe apenas à Teoria Literária, mas, principalmente, no que diz respeito à formação do leitor e a quem dela se encarrega, como, por exemplo, a Pedagogia, a Psicologia etc., justamente por indicar como o leitor recebe a obra.

> Ler assume hoje um significado tanto literal, sendo, nesse caso, um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade (ou, ao menos, seus setores mais

> esclarecidos) que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob esse duplo enfoque, uma teoria que se reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso alargando o alcance de suas investigações (ZILBERMAN, 1989, p. 6).

Diante dos problemas apresentados nesta pesquisa, bem como cientes do papel da escola e, principalmente, do professor no desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, achamos de fundamental importância investigar a Estética da Recepção como prática pedagógica no ensino da literatura, porque o processo de recepção exige do leitor interação ativa e criativa com a obra, havendo, portanto, uma ação dialógica do leitor com o texto.

A motivação para fazer uso da teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss, da metodologia recepcional, sugerida por Bordini e Aguiar (1993), e da utilização dos níveis de recepção literária, de Kügler (*apud* MARTHA, 1987), fundamentando a prática educativa para o trabalho com o texto literário em sala de aula, consiste no caráter subjetivo desse tipo de texto, pois "as ideias dizem coisas diferentes para pessoas diferentes e até coisas diferentes para as mesmas pessoas, em épocas diferentes" (GARCIA, 1988, p. 38).

Além disso, Colomer (2003) afirma que a prática educativa com base na recepção centra-se em habilidades de leitura, bem como na análise estilística, e utiliza métodos fundamentados na prática da lectoescritura[36] e no comentário oral das obras.

É, portanto, o método "[...] mais propício à aceitação do livro infantil no âmbito escolar e ao deslocamento da atenção da valorização do texto, para a valorização do efeito provocado no leitor" (COLOMER, 2003, p.132).

Entretanto, o método recepcional em geral é desprezado durante o ensino de literatura, não há a preocupação com o "olhar" que o leitor tem sobre a obra. O que ocorre frequentemente é a sugestão de uma leitura pronta, com interpretações pré-definidas.

Para Bordini e Aguiar, "o método recepcional é estranho à escola brasileira, na qual a preocupação com o ponto de vista do leitor não é tradição. Via de regra, os estudos literários nela têm se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81).

Esse tipo de ensino, que é fruto do autoritarismo ao qual a educação esteve subordinada ao longo da história, acaba por desmotivar o leitor em formação, porque o texto deixa de ter significado quando é percebido pelo olhar de outrem.

---

[36] Refere-se às práticas de escrita fundamentadas na leitura.

Pensando nisso e partindo da sugestão de utilizar a Estética da Recepção como norteadora da prática pedagógica no trabalho com o texto, decidimos investigar como tal prática pode contribuir com o ensino de literatura, sendo uma alternativa às práticas consagradas há algum tempo nas instituições de ensino.

2.3.2.1 A prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção

Visando formar um leitor autônomo e com senso crítico, é necessário que o professor lance mão de diversificados métodos de ensino para poder potencializar as competências que o aluno intenciona alcançar e o professor nele desenvolver. Adotamos duas teorias que têm como aporte teórico a Estética da Recepção: o método recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1993), e os níveis de recepção literária criados por Kügler (*apud* MARTHA, 1987). Ambas as teorias foram utilizadas como proposta pedagógica, na formulação do roteiro de perguntas sobre o conto *A pequena vendedora de fósforos* (2008) e na análise do discurso dos alunos participantes da pesquisa.

Optamos por essas teorias norteadoras porque a leitura só se concretiza quando passa a ser significativa para o leitor. Sendo assim, o método recepcional, bem como os níveis de recepção literária, pareceram-nos as estratégias mais eficazes para se alcançar esse fim, isso porque o leitor é a referência mais importante no processo de interação leitor -texto-autor.

Para o desenvolvimento da técnica, Bordini e Aguiar (1993) afirmam que deve ser observado o *horizonte histórico*[37] do aluno, pois um texto pode diferir do horizonte que o leitor possui, surgindo, assim, a necessidade de se determinarem os *horizontes de expectativas*[38].

> No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Assim, a seleção de um texto que não se afaste muito do horizonte de expectativas dos alunos garante sua modificação sem ocorrer um grande distanciamento – que poderia prejudicar o entendimento da obra. Portanto, há a necessidade de se propor uma obra nova

---

[37] Termo usado por Bordini e Aguiar (1993) que se refere às perspectivas que um leitor possui, elas são formuladas a partir do conhecimento prévio (constituído durante suas leituras) que o leitor possui. Assim, há um conhecimento prévio da estrutura gramatical, da semântica, do vocabulário e, principalmente, do gênero adotado.

[38] Ver Glossário p. 183.

que possa instigar o leitor, mas que não esteja totalmente distante do horizonte de suas expectativas.

É importante ainda que o leitor esteja familiarizado com a estrutura, o gênero e a linguagem da obra. Por conta disso, faz-se necessário apresentar uma diversidade de textos, os quais ajudam o leitor a se apropriar do material de leitura.

> O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem, para novas experiências de ruptura com os esquemas estabelecidos. Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia que a obra *difícil* pode quebrar (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85).

Segundo Bordini e Aguiar (1993), a determinação do horizonte de expectativas ocorre com a escolha de temas que contenham valores, ideologias e interesses dos alunos. Isso é possível observando-se as atitudes manifestadas por eles, tais como posicionamento em relação aos assuntos abordados em sala de aula, tipos de leitura realizada, o modo como agem em sala etc.

A segunda etapa do processo consiste no atendimento ao horizonte de expectativas, podendo ser alcançado com a apresentação de textos que atendam aos aspectos valorizados pelo aluno. Nessa fase deve ser dada preferência a textos, mesmo que de tipologia textual diferente, bem aceitos por determinado aluno ou grupo de alunos.

Em seguida, devemos ficar atentos para a ruptura do horizonte de expectativas, isso se torna possível na medida em que são apresentados ao leitor textos diferentes dos que são esperados. Por meio desse recurso, é possível levar o leitor a rever suas preferências, seus valores, ideologias e conceitos, tirando-o de uma zona de conforto em que é colocado quando lê apenas textos de estruturas textuais e temas conhecidos.

Para Bordini e Aguiar (1993), a fase do questionamento do horizonte de expectativas consiste na comparação entre as duas anteriores, levando o aluno à reflexão sobre os textos trabalhados e seu posicionamento em relação a eles. Durante a atividade, ainda é possível o aluno sanar dúvidas e percorrer os caminhos para a devida compreensão textual.

A ampliação do horizonte de expectativas é consequência das etapas anteriores. “Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 90). É durante a retomada e o confronto de seu horizonte de expectativas que o aluno passa a

relacioná-lo com suas próprias experiências, proporcionando uma reflexão sobre a literatura de forma mais significativa e redirecionando sua percepção crítica.

Consideramos ser primordial atentarmos também para as contribuições de Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987). O teórico alemão, pensando no ensino de literatura como um processo comunicativo e participativo que considera a interação leitor/texto/autor, criou os níveis de recepção literária, a saber:

- ✓ *Leitura primária*: Está relacionada à leitura pessoal. Este nível está dividido em (1) leitura não-duplicada, em que o leitor toma o texto para si, como se fosse escrito para ele, (2) projeção e autoinserção simulativa, quando o leitor dialoga com o texto e faz relações com leituras já realizadas e suas experiências de vida, a ponto de se comparar às personagens e nutrir sentimentos de acordo com os acontecimentos da história; e (3) deslocamento e condensação do texto, que trata da fusão dos dois anteriores, ou seja, inicialmente o leitor interpreta o texto segundo suas perspectivas pessoais; quando ocorre a condensação, o leitor já é capaz de relacionar o que é apresentado no texto com o criado por ele próprio, o que lhe possibilita estabelecer relações com outros textos. Segundo Martha, nessa fase o leitor "[...] reconhece que aquele texto não trata, exclusivamente, de suas emoções, mas das vivências do ser humano" (MARTHA, 2005, p. 3), ocorrendo a *ruptura da formação da ilusão*.
- ✓ *Constituição coletiva do significado*: É o confronto da opinião individual do leitor com outras opiniões, havendo assim a possibilidade de confirmar ou refutar ideias formuladas a partir da leitura do texto. "O trabalho passa a ser coletivo o que parece ideal para a situação de sala de aula; é o momento em que o leitor pode confrontar suas experiências subjetivas de leitura com as experiências de outros leitores, e, com isso, o processo acaba adquirindo uma opinião pública, ainda que limitada pelo espaço escolar" (MARTHA, 2005, p. 3).
- ✓ *Modos secundários de ler*: Parte da discussão coletiva e compreende as possíveis leituras de um texto. Progressivamente, os leitores saem do estágio de leitura primária e conseguem estabelecer relações com leituras já feitas e mesmo compreender a intenção do texto, promovendo uma leitura crítica.

Optamos por essas teorias porque, de acordo com pesquisadores como Ceccantini (1993) e Martha (2005), a atenção à recepção literária é fundamental durante o ensino do texto literário.

3. O AUTOR, A OBRA E OS LEITORES

Adotar a perspectiva da Estética da Recepção é isso: investigar se o texto literário continua exercendo seu poder de comunicação com o leitor; em caso da resposta positiva, verificar como e, depois, cotejar o 'como' de hoje com outrora, mesclando horizontes de leituras e reabilitando a vitalidade das obras dos tempos antigos.

Regina Zilberman

Este capítulo almeja cotejar a tríade autor-texto-leitor. Ainda, demonstra como a prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção pode ser uma facilitadora no ensino e na compreensão do texto literário, além de detalhar como ocorreu a recepção literária do conto *A pequena vendedora de fósforos*. Assim, partindo dos dados obtidos com a pesquisa, apontamos aspectos que contribuíram para a aceitação do conto por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente S/P.

Apresentamos nossas considerações sobre a análise dos resultados obtidos com a realização da pesquisa, fazemos também um detalhamento da prática desenvolvida e da análise teórico-metodológica do conto *A pequena vendedora de fósforos*.

3.1 O ESCRITOR HANS CHRISTIAN ANDERSEN (1805-1875)

A minha vida é um belo conto, tão rico e gracioso.

Hans Christian Andersen

Ilustração 1 - Retrato de H. C. Andersen - 1850

Fonte: Odense Museum

O escritor dinamarquês, filho de um pobre sapateiro – Hans Andersen – e de uma lavadeira – Anne Marie Andersdatter, nasceu no dia 2 de abril de 1805 em Odense - DK. Como o próprio Andersen afirmava, sua vida era um conto de fadas e muitos dos acontecimentos que vivenciou marcaram sua vida e sua obra.

Hans Christian Andersen nasceu no seio de uma família de origem muito humilde e sua vida foi repleta de fatos trágicos, ele mesmo dizia que suas obras ilustravam sua vida.

Seu pai, Hans Andersen, foi o responsável por despertar a vida intelectual de Andersen, proporcionando-lhe, desde a infância, o contato com obras literárias.

Hans Andersen, inspirado pela admiração que nutria por Napoleão e desejando ascender socialmente, parte para lutar nas campanhas napoleônicas, mas, sem entrar em combate, retorna com sua saúde física e mental um tanto fragilizada, vindo a falecer em 1816.

Com a morte do pai e com as condições precárias da família, H. C. Andersen viu-se obrigado a trabalhar. O garoto, exímio contador de histórias, fascinava os colegas nas fábricas onde trabalhou. Muitos deles paravam o serviço para ouvi-lo contar narrativas e até mesmo cantar. Essa trajetória de contador de histórias custou-lhe o emprego, tanto na fábrica de panos quanto na de tabaco.

A viúva Anne Marie Andersdatter casa-se novamente com outro sapateiro e de seu segundo casamento nasce, Karen Marie, meia-irmã de Andersen. Mais tarde, Anne tornar-se-ia alcoólatra, o que a levaria a ser internada em um asilo, morrendo em 1827, dois anos após sua internação. Segundo Duarte (1995), os históricos de doenças mentais de sua família assombrariam o futuro escritor por muitos anos.

O fracasso nos empregos anteriores leva Andersen, já com 14 anos, a decidir-se por seguir a carreira de cantor e ator. Almejando o sucesso, parte para Copenhague, em 1819. Chegando à capital da Dinamarca, tenta, mas sem muito sucesso, a carreira de cantor e dançarino.

Persistente, H. C. Andersen procura um diretor de teatro e cantor de ópera que, ao tomar conhecimento de sua trajetória, promete ajudá-lo dando-lhe aulas de canto e dicção. Após seis meses de estudo, o máximo que ele conseguiu fora um papel como figurante e uma vaga na escola de canto.

Jonas Collin, membro da comissão do teatro no qual Andersen fazia audições, compadecido pela má-sorte do garoto, torna-se seu tutor e matricula-o na escola de Slagelse - DK. Mas as amarguras do jovem Andersen só viriam a piorar, pois na escola ele sofreu durante cinco anos todo tipo de perseguição do reitor Simon Meisling.

Em 1828, Andersen passa a frequentar a universidade e a dedicar-se firmemente à literatura, o que começou a render-lhe frutos. Nesse meio tempo, apaixona-se por Riborg Voigt que, embora correspondesse ao amor de Andersen, já estava comprometida. Sem poder consolidar sua paixão, veio a se interessar pela filha de seu protetor, Louise, mas não foi correspondido. Após a morte de seu tutor, Jonas Collin, Andersen passa a frequentar a casa das famílias Melchior e Henriques. Já doente em 1875, viria a falecer com 70 anos em casa de amigos, em Rolighed - DK.

3.1.1 Sua produção literária

> *Tivesse ele se limitado a apenas contar tais histórias ao seu pequeno auditório fascinado, o mundo não teria conhecido a grande literatura infantil por ele criada e, hoje, universalmente celebrada.*
>
> *Nelly Novaes Coelho*

Durante o percurso de sua vida, o escritor dinamarquês teve uma vasta produção literária que, embora reconhecida mundialmente, não chegou a ser disseminada no Brasil, com exceção de uns poucos contos.

Segundo Coelho, toda sua obra literária foi fortemente influenciada pelos ideais artísticos da época, para a autora, Andersen estava

> [...]sintonizado com os ideais românticos de exaltação de sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais da fraternidade e da generosidade humana, Andersen se torna a grande voz a falar para as crianças com a linguagem do coração; transmitindo-lhes o ideal religioso que vê a vida como o "vale de lágrimas" que cada um tem que atravessar para alcançar o céu (COELHO, 2003, p. 24).

A autora esquematiza didaticamente os ideais do romantismo nos quais as obras andersenianas enquadram-se:

1. Reduzir as diferenças sociais;
2. Valorizar o indivíduo pelas suas qualidades e não pelas posses;
3. Conhecer e aceitar o Eu;
4. Conhecer a efemeridade da vida e sua precariedade;
5. Distinguir a superioridade das coisas naturais em relação às artificiais;
6. Estimular a resignação aceitando as provações;
7. Satirizar o homem que tenta ganhar vantagem;
8. Criticar a arrogância, a ambição e a maldade contra os mais fracos;

> 9. Valorizar as virtudes dos homens (pureza, modéstia, religiosidade, submissão etc.) (COELHO, 2003, p. 25)

Contudo, o "engessamento" do autor no Romantismo – mesmo que didaticamente – é, a nosso ver, um complicador para o estudo da obra literária, como bem espoxto no capítulo sobre a Arte Literária e retomado no capítulo sobre Estética da Recepção.

Isso porque, se pensarmos nesse tipo de categorização didática, as obras do autor apontavam também características da escola Realista que ainda não era cogitada na época. Como o movimento ainda não havia surgido, podemos dizer que algumas das obras andersenianas anteciparam suas características. Neste sentido ousou no estilo e avançou no tempo.

Suas obras apresentam personagens marginalizadas, humilhadas, expostas às dificuldades da época, reproduzindo a sociedade e, segundo o próprio autor, sua própria vivência.

A temática do amor e da amizade são constantes em seus contos, e em alguns deles, prevalecem, como é o caso de seus livros *Polegarzinha*, *A rainha da neve*, *A princesa e a ervilha*. Há também contos com um tom triste, dramático, beirando o trágico; nesses contos o autor apresenta personagens que enfrentam verdadeiras provações e dificuldades, como pode ser constatado nos contos *Valente soldadinho de chumbo* e *A pequena vendedora de fósforos*, por exemplo. Outras vezes, o autor prepara um final moralizante, que ocorre em *O guardador de porcos*, *A roupa nova do imperador* e *A corrida dos animais*.

Mas, frequentemente, suas obras retomam temáticas como pobreza, abandono, dificuldades, humilhação, injustiças sociais e o egoísmo. Exemplos máximo dessas características são os contos *A pequena vendedora de fósforos* e *O patinho feio*.

Definido o contexto artístico de suas obras, passamos, então, a organizar a produção literária de Andersen.

Em 1827, lança *O menino moribundo* e, em 1829, escreve uma coletânea de poemas dedicado a Riborg Voigt, por quem era apaixonado, publicando-a em 1830. No ano seguinte, lança um texto em prosa denominado *Fantasias e esboços*, *Vinhetas para poetas dinamarqueses* e, em 1832, *Doze meses do ano* e *Poesias reunidas*.

Ainda, em 1829, é reconhecido pela obra *Um passeio desde o canal de Holmen até a ponta leste da ilha de Amager*, e, finalmente, em 1835, seu nome consolidar-se-ia com o romance *O improvisador*, livro considerado autobiográfico. Narra a história de um menino que, mesmos sendo pobre, consegue ascender na vida. Esse livro foi iniciado durante sua

viagem a Roma e firmou-o como escritor, tornando-o depois conhecido em toda a Europa por causa de suas traduções.

Na mesma linha, publica ainda *O.T.,* em 1836, *Apenas um músico,* em 1837, *As duas baronesas*, em 1848, *Ser ou não ser*, em 1857 e *Pedro afortunado*, em 1870.

Até então Andersen havia escrito obras destinadas ao público adulto, quando, em 1837, cria suas próprias histórias como, por exemplo, *A princesa e a ervilha*, *A rainha da neve* e *O valente soldadinho de chumbo.* Logo em seguida publica uma antologia de contos: *As flores de Ida*, *Nicolau pequeno e Nicolau grande* e *A* princesa *e a ervilha.*

Durante o período em que cursava a faculdade, publicou em uma revista da época alguns poemas sob o pseudônimo de William Christian Walter[39], no entanto, não foi muito reconhecido nesse gênero. Isso se repetiu com as peças *A capela do bosque* e *Os salteadores de Wüssenberg*. Em 1840, com a peça *O mulato* consegue alguma aceitação. Duarte (1995) acredita que esses gêneros foram ofuscados pelas publicações dos contos e de alguns romances que conquistaram sucesso.

Uma coletânea chamada *Poesias antigas e novas* foi publicada em 1847, a qual posteriormente passou a pertencer a *Obras completas*, publicada em 1879. Em 1851 publicou *Canções e cantos patrióticos*. Em 1862, publica *Em Espanha*, obra que reunia poesias originadas de sua viagem à Europa.

De 1835 a 1842 Andersen dedica-se a escrever contos (ao todo foram 156 histórias). Quanto aos contos, evitava rubricá-los como escritos para crianças. Na verdade ele "afirmou depois repetidamente que os escrevia para toda a gente e se eram lidos às crianças, os adultos deviam também ouvi-los" (DUARTE, 1995, p. 16).

Mediante a apresentação de suas obras, pudemos notar que, embora tenha se dedicado a diversos gêneros literários, principalmente aos romances, foram os contos que o notabilizaram. Três fatores podem ter colaborado para isso: (1) sua genialidade em criar

---

[39] O pseudônimo foi criado a partir da junção de nomes de escritores pelos quais nutria admiração. William foi inspirado no nome de William Shakespeare e Walter veio de Walter Scott e manteve o Christian do próprio nome.

"...was published unchanged with a pen-name, I had made one for myself, which at first glance seems to show enormous vanity, and yet was not so, but far more the love a child can possess and consequently name its doll after the person it is most fond of. I loved *William* Shakespeare and *Walter* Scott, and I naturally also loved myself, so I took my name, *Christian*, and that gave me my pseudonym *William Christian Walter*."/ "... foi publicado dessa forma com o pseudônimo, eu tinha feito um para mim, que à primeira vista parecia mostrar uma vaidade enorme, mas não era isso, e sim mais o amor que uma criança possui, assim como o nome de uma pessoa querida dado à boneca. Eu amava William Shakespeare e Walter Scott, e eu, naturalmente, também me amava, por isso, utilizei meu nome Christian, o que me deu o pseudônimo de William Christian Walter. (ANDERSEN, H. C. *apud* ODENSE CITY MUSSER, [200?].

histórias, ao passo que outros escritores apenas recontavam as histórias retiradas da tradição oral; (2) não havia muitas publicações destinadas às crianças; e (3) suas obras, riquíssimas em detalhes e com temas envolventes, realmente cativavam seus leitores.

3.2 O CONTO *A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS*

Den lille Pige med Svovlstikkerne ou *A pequena vendedora de fósforos* é um conto clássico escrito por Hans Christian Andersen e publicado pela primeira vez em dezembro de 1845, depois em março de 1848, no livro *Nye Eventyr. Andet Bind. Anden Samling*. Dois anos depois era parte integrante do livro *Eventyr* e, em 1863, do livro *Eventyr og Historien. And et Bind.*

O conto foi escrito após a sugestão de um editor para que o escritor escolhesse uma gravura de calendário – do artista Johan Thomas Lundbye – e escrevesse um conto sobre a imagem escolhida. Segundo Tatar (2002), o conto ainda teria sido inspirado na história de sua mãe que era obrigada a sair de casa para pedir esmola e só voltar quando tivesse dinheiro.

Como em muitas de suas obras, Andersen lança mão de descrições minuciosas apresentando a sociedade da época. Seu foco não era o de descrever detalhadamente suas personagens. Contudo, o ambiente é ricamente particularizado ganhando vida.

A história aborda temáticas como a pobreza e as diferenças socioculturais daquela época, mostrando de forma autêntica o que o escritor presenciou e viveu.

Embora se esperasse que o livro seguisse as narrativas tradicionais com um final pré-definido, o conto *A pequena vendedora de fósforos* (1845) apresenta um desenlace surpreendente com a morte da menina. Para Colomer (2007), essa inversão nomeia-se de "panorama sincrônico de vida do protagonista".

3.2.1 A escolha da obra

Buscou, em oposição à literatura do seu tempo, um estilo simples comunicativo, sem ornatos.
Silva Duarte

A escolha da obra de Hans Christian Andersen deu-se por inúmeros fatores, dentre eles: (1) Andersen foi um dos escritores escolhido pelo projeto internacional Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa do qual fizemos parte; (2) é um escritor pouco estudado no Brasil, o que compromete a disseminação e perpetuação de sua obra, merecendo, assim, toda nossa atenção e dedicação na tentativa de contribuirmos com o acervo de estudos sobre as obras desse autor; (3) a escola na qual desenvolvemos a pesquisa havia trabalhado temas transversais, como, por exemplo, o trabalho infantil e os direitos das crianças e dos adolescentes; (4) por suas obras estarem à frente de seu tempo, o que não permite circunscrevê-lo em uma escola específica; e (5) devido ao conto ser um clássico literário e ter, por quase dois séculos, sido lido, relido, publicado e republicado por várias gerações.

O contista dinamarquês teve seus contos traduzidos no mundo inteiro, sua genialidade tornou-o conhecido internacionalmente, garantindo a permanência de suas obras tanto na memória física como afetivo-emocional de todos que as leram.

Devido a suas contribuições para a literatura infantil e juvenil, é considerado o "pai da literatura infantil" – por conta disso, na data de seu nascimento, em 2 de abril, é celebrado o Dia Internacional do Livro Infanto-Juvenil.

Além disso, anualmente, o International Board on Books for Young People oferece o seu prêmio internacional de maior peso para a literatura infanto-juvenil, fisicamente representado pela Medalha na qual está gravado seu nome.

A alcunha de pai da literatura é pertinente, segundo Canton (2005), Andersen, diferentemente de seus predecessores (Perrault e os irmãos Grimm), não compilava os contos da tradição oral. Ele se sobressaiu justamente pelo fato de criar histórias originais em uma época em que não havia muitos escritos para crianças; a partir de então outros escritores, seguindo seus passos, passaram a criar obras exclusivamente dedicadas às crianças.

Andersen diferenciava-se ainda de outros escritores da época por abordar temas como a injustiça social, apresentando os problemas causados pela centralização de poder e a necessidade de haver direitos iguais entre os homens.

A produção literária de Andersen mostra-se além de seu tempo. Por sua qualidade intrínseca e genialidade inquestionável, oferece-nos textos que "continuam falando aos homens, porque, devido à *verdade geral* que expressam e ao meio metafórico com que foram concretizados, podem ser continuamente *atualizados*" (COELHO, 2000, p. 44).

A afirmação de Coelho (2000) pode ser corroborada no conto *A pequena vendedora de fósforos* que, embora tenha sido escrito em dezembro de 1845, revela uma temática atual, permitindo sua leitura em qualquer época, por qualquer sociedade.

A preferência pelo autor se dá, ainda, pelo fato de que as crianças "[...] necessitam de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais[...]" (COLOMER, 2007, p. 57). Compreendemos que as obras andersenianas, devido a sua riqueza de detalhes e aos temas sempre atuais afinam-se com esse objetivo.

Para a escolha da obra a ser destinada à leitura dos alunos, consideramos a teoria, proposta por Jauss e retomada por Bordini e Aguiar (1993), que sugere obsevar o *horizonte de expectativas* dos leitores, sem deixarmos de atentar para o proposto por Coelho (2000), que determina o tipo de material adequado a cada idade. Assim, selecionamos um assunto e um gênero textual, objetivando atender àqueles horizontes. Para tanto, adotamos o conto como genêro e uma temática sobre o descaso social e o trabalho infantil muito presente na mídia e trabalhados pela professora no bimestre anterior à nossa visita.

Em geral, nessa fase o leitor interessa-se por narrativas de cunho *aventuresco* ou *sentimental*[40], partindo desse princípio optamos pelo conto *A pequena vendedora de fósforos* que atende ao segundo tipo de narrativa.

Além disso, há a atração "[...] pelos argumentos realistas que enfoquem os deserdados da sorte, ou os problemas que no cotidiano, se opõem à plena realização de cada um" e por personagens "[...] essencialmente humanos, que se entregam à luta por um ideal humanitário justo" (COELHO, 2000, p. 38); sendo assim, o conto por nós selecionado enquadrava-se nessas características.

Contudo, o livro *A pequena vendedora de fósforos* (ANDERSEN, 2008) da editora Scipione, apresentado às crianças, não adota uma linguagem elaborada como sugere Coelho (2000); o material traz diálogos simples e vocabulário pobre. A leitura do conto *A menina dos fósforos* (ANDERSEN, 1997), parte integrante do livro *Contos de Andersen*, da Editora Martins Fontes, supriu essa deficiência. O conto da segunda editora foi escolhido, pois era o que apresentava a recriação[41] próxima do original, com uma linguagem mais elaborada.

---

[40] Proposto por Coelho quando define as características do *Leitor fluente* (COELHO, 2000, p. 37).

[41] Segundo Menin (1999), a recriação textual faz uso de procedimentos – como, por exemplo, substituição, modulação, supressão, acréscimo e transposição – utilizados ora para expandir, ora para condensar, ora para mutilar o texto. A discussão sobre esse conceito foi detalhada em capítulo específico.

A opção pelo conto *A pequena vendedora de fósforos*, apresentado ao grupo de alunos selecionados (formado por crianças com aproximadamente 10 anos), justifica-se porque nessa faixa etária é muito comum os professores trabalharem apenas com narrativas fantásticas as quais, em geral, apresentam um final feliz. Assim, a utilização de uma obra de cunho romântico-realista possibilitaria romper com a ideia desse tipo de final, pois, ao contrário das narrativas comumente apresentadas aos alunos contendo um desfecho feliz e o fim do conflito, o conto selecionado termina sem que o conflito seja resolvido e com a morte da protagonista, possibilitando ao pequeno leitor – quando acostumado a desenvolver atividade com leitura – perceber que os contos podem se organizar por meio de diferentes estruturas narrativas.

3.2.1.1 Contexto de criação do conto

> *A experiência do mundo na sua ascensão social não evita que fale de gente humilde e descreva ambientes pobres, o que não era usual na literatura dinamarquesa.*
>
> *Silva Duarte*

As inúmeras guerras que assolaram a Dinamarca, entre os séculos XI e XIX, foram também responsáveis pela quebra de sua economia e por instituir no país um período de dificuldades e um profundo sentimento de medo.

Menin (1999) aponta dois períodos que contribuíram para a derrocada do país. O primeiro, em 1807, quando a Dinamarca foi atingida pela Inglaterra obrigando-a a aliar-se a Napoleão Bonaparte, "[...] decisão que resultou desastrosa para seu país" (MENIN, 1999, p. 81). O segundo, quando em 1812 Rússia e Suécia uniram-se e tomaram parte da Noruega, "[...] país com o qual, durante mais de quatro séculos manteve uma monarquia dual" (MENIN, 1999, p. 81).

A autora afirma ainda que, entre 1814 e 1830, o país enfrentou séria estagnação econômica, sendo o seu período de maior pobreza. Foi nesse cenário que H. C. Andersen (1805-1875) viveu, em uma época em que as diferenças sociais faziam-se evidentes e totalmente excludentes.

Segundo Menin (1999), na Dinamarca daquela época "havia os habitantes prósperos pertencentes à nobreza, ao exército, ao comércio, além dos ricos artesãos; porém, mais da

metade dessa população vivia na mais absoluta pobreza. Ao lado de belas propriedades, havia pequenas e desconfortáveis casas, sujeitas ao frio intenso, à chuva e ao vento" (MENIN, 1999, p. 84, grifo nosso), razão pela qual a obra de Andersen descreve esse cenário. Como podemos perceber, por exemplo, no conto *A pequena vendedora de fósforos* (1845) que relata fielmente as difíceis condições às quais estava exposta a sociedade que vivia na pobreza.

Outros contos andersenianos que também representavam a situação da Dinamarca naquele momento eram *De smaa grønne* (The small green ones) e *Den onde fyrste* (The evil prince). O primeiro conto narra a história de parasitas que atacavam roseiras retirando sua vida, provavelmente alusão aos problemas causados pelas guerras – podemos inferir que os parasitas seriam metáforas para os soldados. O segundo conto apresenta um príncipe mal e arrogante cuja intenção era causar terror pela simples menção de seu nome, facilmente relacionado aos governantes que permitiram que a guerra fosse deflagrada.

3.2.1.2 A história

No conto *A pequena vendedora de fósforos*, temos um narrador que apresenta a história de uma garota pobre que, devido às suas condições de miséria, é obrigada pelo pai a sair em um frio terrível para vender fósforos nas ruas geladas de Copenhague a fim de ajudar sua família.

O narrador inicia o conto pela descrição do local, apresentando ao leitor um cenário de frio intenso e a imagem da garota que perambulava pelas ruas gélidas na tentativa de vender fósforos. A garota temia voltar para casa sem vender fósforo algum e levar uma surra do pai porque estava sem dinheiro.

Enquanto andava pelas ruas, sentia o cheiro dos assados e via as luzes das árvores de Natal, porque era dezembro.

Sem conseguir vender um único fósforo e sem poder mais suportar o frio, a menina sentou onde as paredes de duas casas encontravam-se formando um ângulo. Na tentativa de se aquecer, risca os fósforos um a um, delirante pela fome e beirando à morte, passa, então, a ver imagens do que necessitava naquele momento (comida, calor, clima acolhedor proporcionado pela presença da avó).

A garota riscou um fósforo para poder se aquecer, viu uma chama brilhante, imaginou estar sentada diante de um fogão, sentiu até seu calor, mas a imagem sumiu quando o fósforo se apagou. Riscou um segundo fósforo e a imagem surgida era a de uma mesa com um ganso assado que vinha em sua direção, mas, assim que o fósforo queimou por completo, a imagem

deu lugar à parede espessa e fria. Acendeu um terceiro fósforo e viu uma árvore de Natal, cheia de ricos enfeites e toda iluminada, mas a imagem foi se apagando juntamente com a chama do fósforo, e as luzes da árvore foram subindo para o céu formando as estrelas.

Uma das estrelas caiu deixando um rastro de luz no céu. A menina logo pensou que havia alguém morrendo. Era o que sua velha e bondosa avó - a única pessoa que a amara - lhe dizia.

Acendeu mais um fósforo e com a chama viu surgir a imagem de sua avó. Pediu a avó que a levasse consigo, antes que sumisse como aconteceu com o fogão, o ganso e a árvore de Natal.

Para que a avó não saísse de perto, riscou todos os fósforos restantes, a claridade era tão intensa que parecia a luz do dia, então a avó tomou a neta nos braços e foram para o céu onde não há sofrimento, fome ou frio.

Quando a manhã do Ano Novo despontou, jazia o corpo congelado e inerte da garota. No rosto um sorriso nos lábios e nas mãos um punhado de fósforos queimados. As pessoas comentavam que ela havia morrido tentando se aquecer, mas não imaginavam as visões magníficas e a maneira esplendorosa que entrara no Ano Novo com sua avó.

3.2.1.3 Uma obra de transição

Antes de passarmos à análise da recepção literária, decidimos abordar a análise textual essencial para o estudo literário. A construção dessa seção não deve ser entendida como a imposição de normas estruturantes que "engessariam" o estudo literário, o que é impossível como vimos no decorrer da dissertação.

Nossa intenção é trazer discussões acerca dos estudos sobre a obra anderseniana e, para isso, adotamos alguns conceitos abordados por Coelho (2000; 2003) para classificar especificamente o conto *A pequena vendedora de fósforos.*

Compreendemos que a Estética da Recepção segue em uma vertente contrária à categorização simplista como forma de evitar uma leitura pré-formada. Contudo, quando o texto literário entra no campo educacional, há a necessidade de uma orientação no que tange à prática com esse tipo de texto. Por isso, Coelho (2000) ressalta a importância da utilização de *conjunto de princípios* e *hipóteses teóricas* para tratar didaticamente esse tipo de texto no âmbito escolar.

Embora a classificação e catalogação da obra literária em escolas e a determinação de normas e regras para circunscrevê-la sob o domínio de um período ou de uma época possa

levar-nos ao erro do "engessamento" de uma obra e de uma leitura pré-formada, vemos a necessidade de fazê-la na medida em que o texto literário entra no campo educacional, precisa de uma orientação didática que auxilie na prática com esse tipo de texto. Contudo, compreendemos que o estudo literário deve estar liberto dessas amarras e desse "engavetamento" prematuro; dizemos "prematuro" justamente porque o texto, como visto no segundo capítulo desta Dissertação, oferece oportunidades distintas de leitura independentemente da época, do período, da história aos quais a obra possa estar vinculada.

Visto que as obras andersenianas, pela época de sua produção, correspondiam, de acordo com Coelho (2003), ao Romantismo, achamos conveniente trazer à baila os estudos da teoria literária, os quais abordam as características literárias das obras que se enquadravam nos momentos artísticos da época.

Durante o período de transição da arte Clássica até o Romantismo – escola literária na qual as obras andersenianas estão circunscritas – houve quebra de paradigmas: deixava-se de imitar a natureza e passava-se a valorizar a espiritualidade. A arte era valorizada a partir da criação, tendo um único objetivo: elevar o espírito e despertar a alma.

O Romantismo, movimento reacionário ao Classicismo, passa a renegar a razão e privilegiar a vontade divina, atribuindo à obra um tom de resignação exacerbado. Assim, a idealização do infinito ligado à Providência permitia momentos nostálgicos, remetendo o indivíduo para o saudosismo. Essas características oriundas do Romantismo evidenciam-se no conto *A pequena vendedora de fósforos* (1845) quando a garota deixa transparecer o sentimento que cultivava pela avó.

Também a morte, como forma de alcançar o infinito, é outro elemento almejado nas obras dessa escola literária. Para Tringali (1994, p.105) "A morte liberta o homem da prisão da carne e livra-o deste exílio e o aproxima do infinito" Isso porque o homem incessantemente buscava a conciliação divina tentando manter-se abstêmio em relação às facilidades e tentações perenes do mundo terreno.

Tringali (1994) ainda afirma que "dentro do romantismo se abrem inúmeras vias de evasão e refúgio: a paixão, a contemplação da natureza, o sonho, a dor, a arte" (TRINGALI, 1994, p. 104). Em geral, no Romantismo o amor abordado é puro, incondicional, espiritual, desinteressado, próximo do religioso, em alguns casos, platônico.

No conto selecionado, por exemplo, pudemos notar a menção ao amor espiritual, quando o autor representa o amor da neta pela avó, e ao sonho, quando, representa as visões da garota.

Ainda no Romantismo há o predomínio da fantasia, que se mostra superior à razão; isso se torna necessário porque o Romantismo visa à liberdade da alma e a razão determina regras e normas que impossibilitam alcançá-la.

Além disso, essa escola está fundamentada na tríade[42] *infinito*, *homem* e *natureza* que, no conto *A pequena vendedora de fósforos* (1845), assim se manifesta:

Infinito: Representado pelo sofrimento, pela resignação, atingindo a morte e, consequentemente, a libertação da alma, a plenitude, o infinito. Para a menina do conto obter a liberdade espiritual, teve que passar por uma vida de sofrimentos e amarguras. Refere-se à conciliação do espírito com a verdade; para que isso ocorra ele deve se apartar das coisas mundanas, do imediatismo efêmero – na obra mencionada, o martírio e a morte da garota, bem como sua elevação ao céu, ressaltam o desapego às coisas terrenas.

Homem: Mostra o homem apegado aos interesses humanos e ainda não liberto das amarras terrenas. Essa forma pode ser identificada no desenvolvimento do conto, representada pelas visões da garota e pelos delírios decorrentes de suas necessidades e sofrimento. As visões e delírios cessam apenas com sua morte.

Natureza: "[...] ocupa posição inferior ao homem, pois nela o infinito é inconsciente, sendo consciente no homem" (TRINGALI, 1994, p. 107). Devemos observar todas as manifestações da natureza, pois elas dialogam com o homem. No conto, a natureza é representada pela neve e pelo inverno rigoroso; neste caso a natureza possibilitou 'ao homem' (para nós, a garota) alcançar o infinito por meio da morte.

Ainda, segundo o teórico, na obra romântica pode ocorrer o predomínio da *espontaneidade* e do *primitivismo.* A primeira é representada pelos impulsos interiores que, no conto, se manifestam por meio das visões que a garota passou a ter em decorrência de suas privações; e o segundo é formado a partir da valorização das origens e o culto ao passado, representado pela nostalgia da garota ao lembrar do seu relacionamento com a avó.

Passando para a escola Realista, esta surge em meio a um turbilhão de mudanças políticas. Em 1847 era publicado o *Manifesto Comunista* que apresentava ideais comunistas e modificava os paradigmas vigentes na época.

Para Tringali (1994), o termo "realismo" é proveniente do radical "real" que é contrário ao irrealismo, à fantasia, mostrando-se, portanto, como reação ao Romantismo e como rejeição ao idealismo.

---

[42] Ver Tringali (1994).

Nessa escola a arte volta a considerar a razão com enfoque na ciência e na técnica, desejando assim o progresso. O Positivismo, que aceitava apenas explicações científicas, proposto por Comte (*apud* TRINGALI, 1994), passa a ganhar espaço e influenciar consideravelmente o pensamento artístico e científico.

Na arte realista "o belo se identifica com a verdade. Sente-se um autêntico fascínio pela representação fiel e objetiva da vida humana com seus problemas cotidianos" (TRINGALI, 1994, p.117). A fantasia dá espaço à revelação da realidade, do relato sobre o que aconteceu ou do que poderia ter acontecido.

A escola abarca diferentes tipos de romance, dentre eles: *romance documental*, quando a obra narra detalhadamente os acontecimentos a partir de sua observação; *romance histórico*, retrata o cotidiano como ele se apresenta; *romance partidário*, quando lança mão de mensagens ideológicas de protesto; *romance psicossocial*, *que* foca a realidade humana e a determina; *romance de espaço*, o qual se concentra nas características da personagem que são determinadas pelo meio.

O conto *A pequena vendedora de fósforos*, embora seja gênero de narrativa curta, não compreendendo, portanto, o romance antecipa as características do *romance partidário* quando apresenta a realidade dos miseráveis e o descaso da sociedade. Nesse conto "O lado feio, doentio, brutal tem caráter de protesto" (TRINGALI, 1994, p. 118).

Embora o Realismo viesse a surgir dois anos após a publicação do conto, os aspectos presentes no texto levam-nos a crer que o material antecipou algumas características da escola Realista, como, por exemplo, a representação da realidade utilizada como forma de esmiuçar o cotidiano, delatar de forma crítica as hipocrisias da sociedade, procurando, assim, conscientizar o leitor.

3.3 OS LEITORES

Nesta seção apresentamos a análise e discussão sobre a atividade desenvolvida em sala de aula, oferecendo um enfoque sobre a aceitação dos alunos em relação à prática pedagógica.

Além disso, tecemos considerações sobre a recepção literária dos alunos do 5º ano D em relação à leitura do conto *A pequena vendedora de fósforos.*

3.3.1 Prática em sala de aula

Definida a classe, era necessário explicar aos alunos como seria a pesquisa e a finalidade da mesma. Acertada a data, combinamos com a classe o cronograma das atividades que seriam desenvolvidas em sala, contemplando duas semanas de interação com as crianças.

Posteriormente, entregamos os livros para os alunos com o intuito de verificar a impressão inicial que o material de leitura causaria nas crianças. Na sequência, disponibilizamos um questionário semiestruturado (APÊNDICE B, p. 191) com o objetivo de apreender aspectos da leitura sensorial que os alunos tiveram ao receber o livro.

Os alunos receberam os livros e levaram-nos para leitura em casa pelo período de uma semana[43]. Assim, os alunos realizaram a *leitura primária* que era iniciada a partir da interação com o texto e atribuição de significado pessoal ao mesmo. Nessa fase ocorre, a formação da ilusão e o leitor consegue projetar-se no texto.

O texto escolhido foi adequado ao processo envolvido na *leitura primária* visto que proporcionou uma gama de sensações e sentimentos diversos. Como exemplo disso, podemos citar o fato de que alguns alunos, mesmo tendo gostado do livro, apontaram, durante a discussão coletiva, alguns trechos da história que gostariam de modificar.

Após o período de uma semana estipulado para a leitura, voltamos à escola para realizar a atividade de intervenção. Antes de iniciarmos a discussão, aplicamos o terceiro questionário (APÊNDICE C, p. 192) com a finalidade de levantar a apreciação geral da obra, no qual os alunos relataram os aspectos dos quais haviam gostado ou não durante a leitura e também comentaram o final que dariam ao livro, caso quisessem mudá-lo.

Visando alcançar a *constituição coletiva do significado*, iniciamos a discussão coletiva, objetivando o confronto de ideias e reflexão sobre a leitura do livro. Essa discussão auxiliou na identificação das impressões pessoais e coletivas acerca do livro, além de facilitar a interação entre os integrantes do grupo, estimulando a participação de todos.

A técnica utilizada para a averiguação da recepção literária dos alunos mostrou-se, em conjunto com as outras técnica – como, por exemplo, a utilização de diferentes tipos textuais, o emprego de diferentes instrumentos (escrito e oral), oportuna para que o aluno expusesse suas ideias e opiniões, e a realização de modos de leitura (individual e coletiva) –, uma prática

---

[43] Período acordado entre os pesquisadores do projeto internacional *A literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa* e adotado por nós.

pedagógica profícua quando a finalidade é obter resposta de forma espontânea de grupos de leitores relativamente ao texto lido.

Segundo Coelho, o confronto de ideias é um atrativo para a fase em que se encontra o leitor. Portanto, a utilização da prática foi importante por permitir o desenvolvimento do "[...] pensamento hipotético dedutivo e conseqüentemente capacidade de abstração" (COELHO, 2000, p. 37).

Para que a prática pedagógica pudesse alcançar os resultados esperados, foi fundamental o questionamento aos alunos sobre seus horizontes de expectativas. Isso ocorre quando o professor leva o aluno a refletir sobre seu próprio posicionamento em relação à obra, levando-o a ter uma atitude participativa, conforme esperado nesse tipo de trabalho.

A partir da prática descrita acima, esperava-se que o aluno compreendesse as possíveis leituras de um texto, atingindo a fase *modos secundários de ler* e, consequentemente, a transição da leitura primária para a leitura crítica. Tal como foi observado em nosso estudo, o relacionamento que os alunos estabeleceram entre a leitura do conto *A pequena vendedora de fósforos* com o livro paradidático *Serafina e a criança que trabalha* e com os textos (*Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de Ruth Rocha e Otávio Roth, *Direitos humanos e cidadania*, de Dalmo de Abreu Dallari, *Falta de moradia atinge milhares de pessoas*, retirado do jornal *Correio da Paraíba*, e o poema de Patativa do Assaré, *Cidadania para todos*) trabalhados pela professora anteriormente.

Após a discussão, foram trabalhadas duas versões distintas do mesmo texto para que os alunos compreendessem as diferenças entre as traduções, a saber: *A menina dos fósforos* (ANDERSEN, 1997) e o curta-metragem adaptado da obra original produzido pela Disney.

A escolha da versão *A menina dos fósforos* (ANDERSEN, 1997) justifica-se pelo fato de sua narrativa ser a mais semelhante ao conto, original e por suas ilustrações terem maior cuidado estético. Optamos pela leitura oral desse conto, por se tratar de uma prática mais cuidadosa e que permitiu, por exemplo, a entonação de voz diferenciada, atraindo a atenção das crianças, possibilitando um contato melhor com o texto, caso a leitura individual não tenha sido feita cuidadosamente. Algumas passagens do conto podem ter passado despercebidas e, quando ouvidas chamam a atenção da criança, fazendo com que ela compreenda melhor o texto.

Escolhemos a versão produzida pela Disney por conter sutis diferenças em relação aos contos impressos, principalmente quanto à caracterização da protagonista e do espaço onde se desenrola a ação.

A utilização dos diferentes tipos de textos permitiu que os alunos fizessem comparações, percebendo e valorizando os aspectos de cada um dos textos. Para Souza, "cabe à escola, de igual forma, orientar o trabalho de leitura de vários tipos de textos, abrindo, assim, os horizontes de expectativas dos leitores mirins" (2000, p. 176).

A apresentação de diferentes tipos de materiais leva os alunos a compreenderem que a leitura, como propõe Martins (1994), vai além do material escrito, podendo compreender todo tipo de material, como por exemplo, fílmico, musical, imagens diversas, material publicitário, sinalizações, situações diversas do cotidiano etc.

Após leram e ouvirem a história, bem como, assistirem ao filme, os alunos falaram sobre as diferenças percebidas entre o filme e os outros textos, ficando evidente a ampliação do horizonte de expectativas alcançada quando é permitido aos alunos maior interação com o texto literário.

3.3.2 Análise da recepção da obra

Aqui nos deteremos na análise aprofundada da recepção literária dos alunos do 5º ano D; para tanto utilizaremos os fundamentos teóricos com base na Estética da Recepção, tais como de Bordini e Aguiar (1993) e de Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987).

Ainda faremos uma análise do conto *A pequena vendedora de fósforos* de acordo com a proposta teórico-metodológica de Coelho (2000).

3.3.2.1 Apreciação geral da obra

Antes de iniciarmos uma análise mais detalhada da recepção do conto *A pequena vendedora de fósforos* gostaríamos de registrar a impressão que os leitores do 5º ano D tiveram antes e após a leitura do clássico de H. C. Andersen.

1) <u>Impressão inicial em relação ao livro</u>

Com a aplicação do questionário sobre os aspectos sensoriais (APÊNDICE B, p. 191), conseguimos apreender a percepção inicial que os alunos tiveram antes da leitura do conto.

Pedimos que os alunos atribuíssem uma nota de um a cinco (sendo que um significava péssimo, dois ruim, três regular, quatro bom e cinco excelente) para os seguintes aspectos do livro: formato, grossura, material da capa e material das páginas. Para analisar os resultados, agrupamos as respostas, de forma que as notas um, dois e três configurassem aspectos desfavoráveis e as notas quatro e cinco aspectos favoráveis. Dessa forma, seguem os resultados:

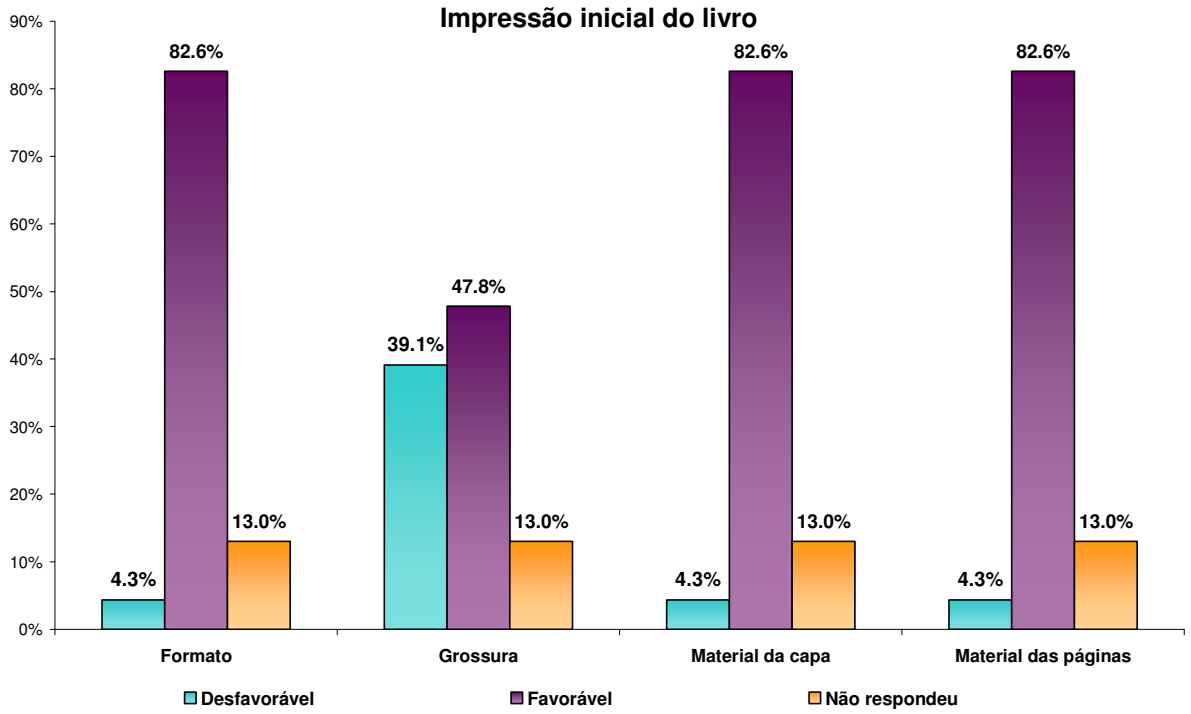


Gráfico 11 - Impressão inicial do livro

O quesito grossura do livro obteve o maior percentual de respostas desfavoráveis. Isso pode ter ocorrido pelo fato de os alunos desconhecerem os gêneros textuais e, portanto, a estrutura do conto. Como é possível verificar nos discursos abaixo:

D. R.: Eu gostei de tudo, só que eu não achei ele grosso, mas achei ele bem legal.
M. C.: Ele tem muitas coisas legais só a grossura é muito pequena.
K. M.: Achei um pouco fino.

Os alunos também foram questionados quanto aos aspectos do livro que mais chamaram a atenção no primeiro contato que tiveram com a obra. No campo aberto para

descrição das respostas, os alunos indicaram os seguintes itens: capa (cinco alunos); ilustrações (três alunos); fato de estar encapado (dois alunos); por se tratar da história de uma menina pobre (um aluno) e alguns alunos não responderam à questão.

Devemos salientar que, mesmo orientando os alunos para realizar a leitura em casa, três deles leram o conto ainda em sala de aula, logo após a distribuição dos livros, fato que pode ter influenciado as respostas com relação à percepção inicial, como pudemos notar pela resposta "Por se tratar da história de uma menina pobre", apresentada por um aluno. Ele apenas teria condições de saber que o enredo trata da história de uma garota pobre após a leitura do conto.

Observamos também que 19 alunos afirmaram sentir vontade de ler o livro ao recebê-lo e indicaram as seguintes motivações para a leitura:

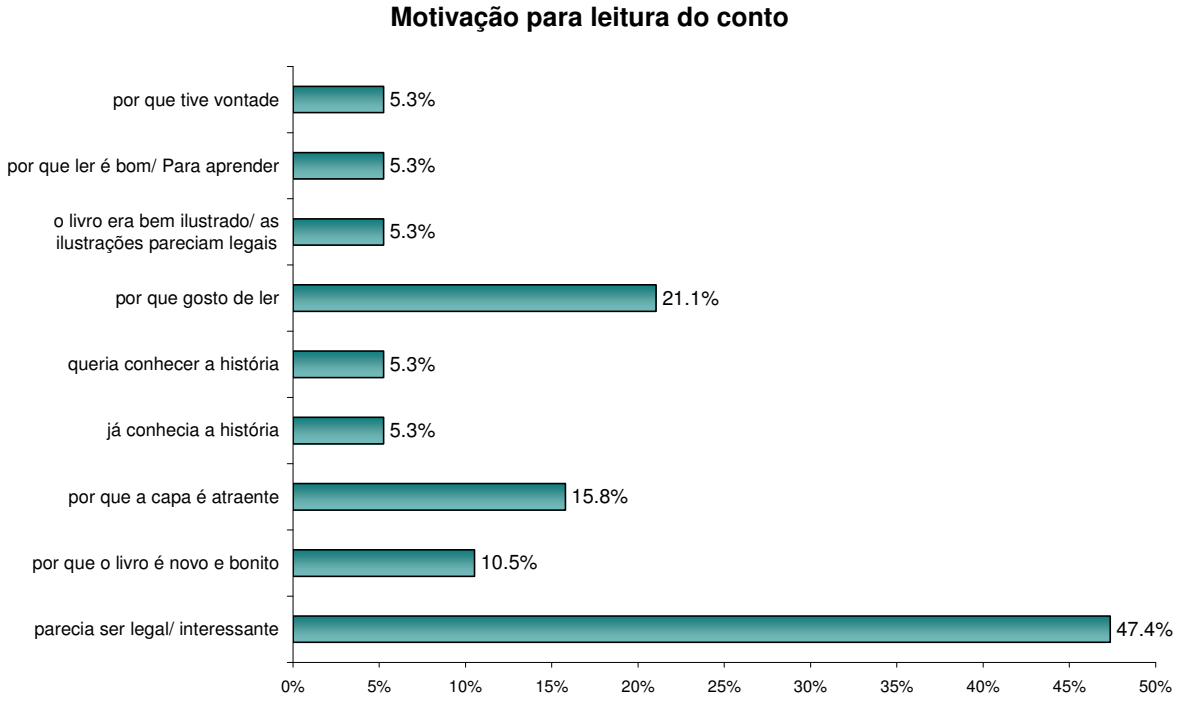


Gráfico 12 - Motivação para leitura do conto

Notamos nas justificativas de alguns alunos que a motivação para a leitura está cunhada no discurso, que perpassa pela sociedade e instituição escolar, sobre a importância da leitura, mesmo que isso não represente o que de fato acontece. Tal como pode ser verificado nas respostas "Porque ler é bom", "Leio para aprender" e "Porque gosto de ler", ou seja, há um conceito "pronto" incutido pela sociedade e, principalmente, pela mídia, mas, muitas vezes, não condizente com os hábitos de leitura.

2) A opinião dos alunos após a leitura

Após a leitura do conto, aplicamos o terceiro questionário (APÊNDICE C, p. 192) intencionando aferir a maneira como havia se dado a recepção do conto *A pequena vendedora de fósforos*, iniciando com perguntas mais abrangentes do que no questionário da impressão inicial.

Pedimos aos alunos para atribuir uma nota de um a cinco (sendo que um significava péssimo, dois ruim, três regular, quatro bom e cinco excelente) para os seguintes aspectos do livro: capa, título, assunto, tamanho do livro, tamanho das letras, quantidade de imagens e ilustração. Para analisar os resultados, agrupamos as respostas, de forma que as notas um, dois e três configurassem aspectos desfavoráveis e as notas quatro e cinco aspectos favoráveis. Seguem as respostas abaixo:

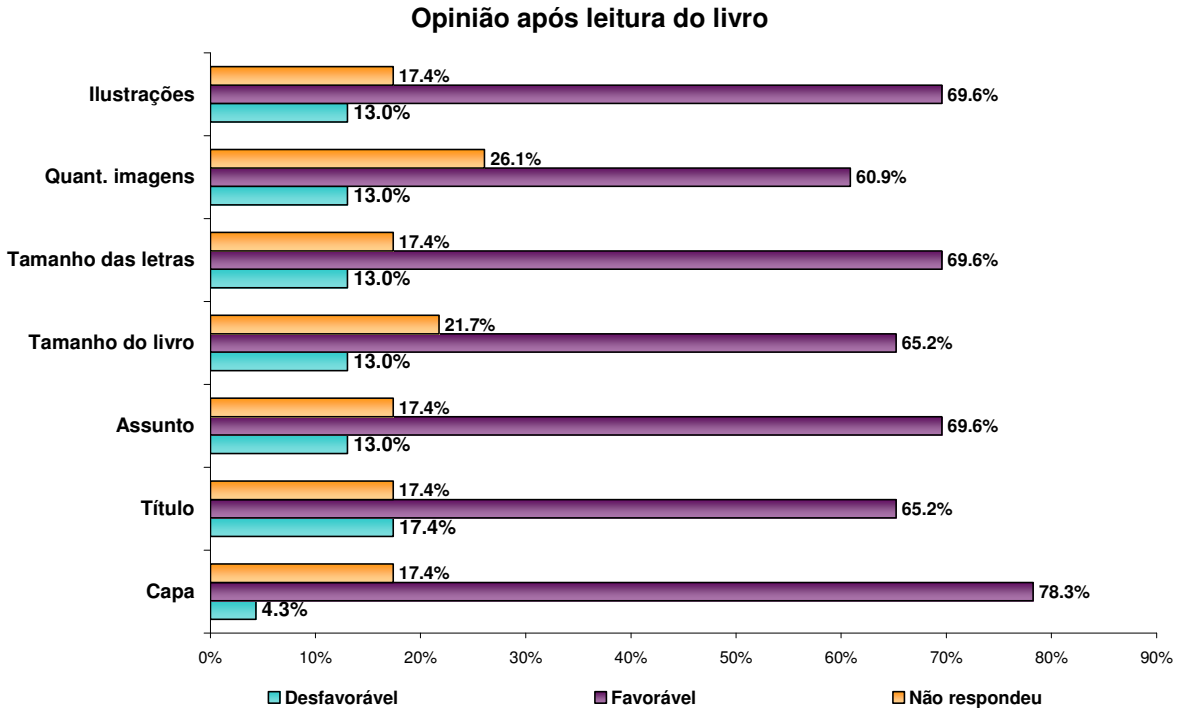


Gráfico 13 - Opinião após a leitura do livro

Notamos que, em geral, os alunos apresentaram boa aceitação em relação ao material ou apresentação gráfica do livro. A capa foi bem avaliada por mais de 78% dos alunos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o aumento de 17,4% em relação à avaliação favorável quanto ao tamanho do livro, quando esses resultados são comparados às respostas obtidas na aplicação do questionário sobre impressão inicial (APÊNDICE B, p.

191). Isso pode ter ocorrido, principalmente, porque, a partir da leitura do conto, os alunos podem ter se detido apenas na história, desconsiderando a quantidade de páginas.

Quando perguntamos de uma forma geral se os alunos haviam gostado ou não do livro, tivemos 78% de respostas afirmativas e 9% de respostas do tipo "mais ou menos", indicando a significativa aceitação da obra.

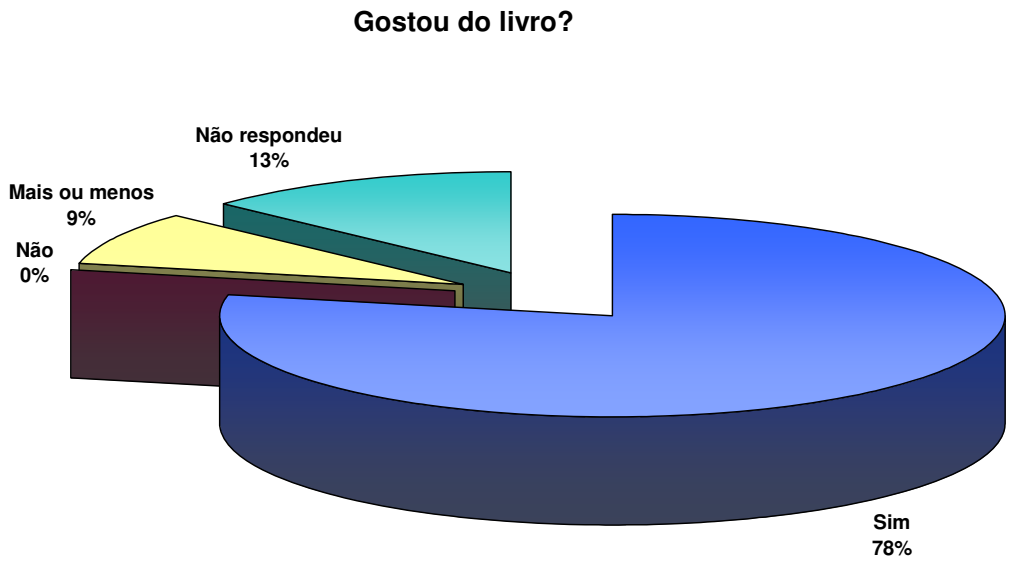


Gráfico 14 - Gostou do livro?

Os alunos também apresentaram, em questão aberta, explicações à resposta dada, sendo indicadas as respostas abaixo:

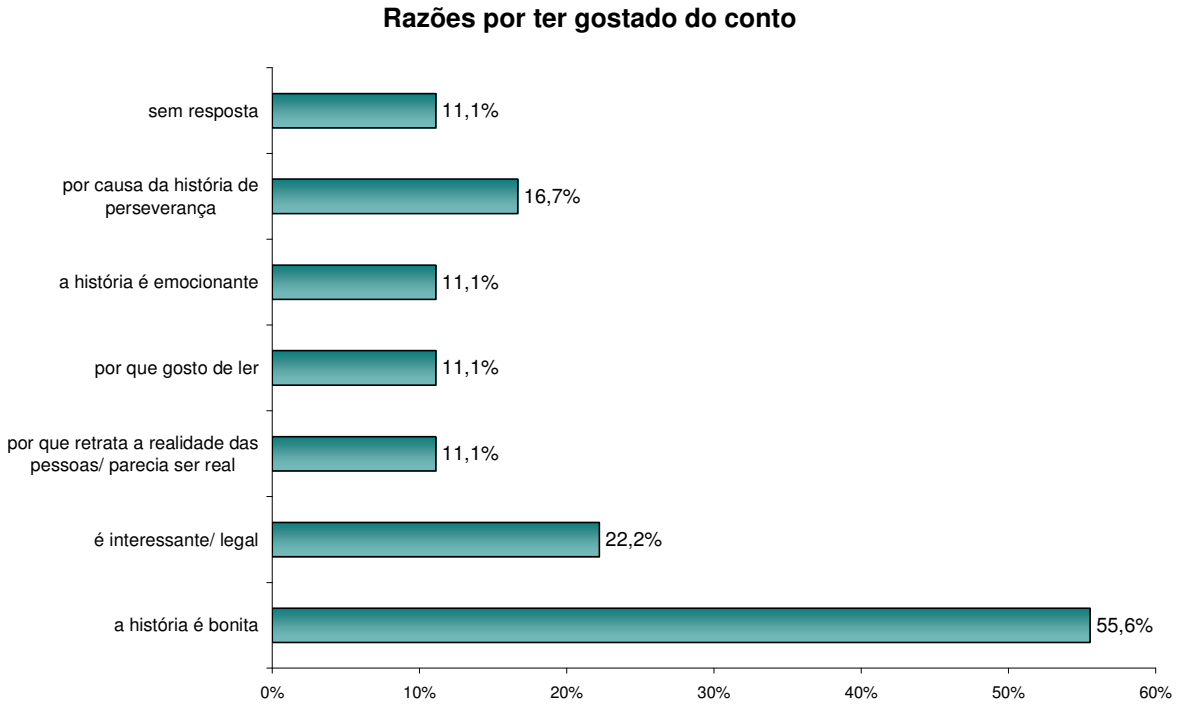


Gráfico 15 - Razões por ter gostado do conto

Os alunos que disseram ter gostado "mais ou menos" indicaram como principal razão as imagens pouco nítidas.

Dois alunos indicaram o gosto pela leitura como motivo para terem gostado do livro, ou seja, não souberam argumentar sobre os aspectos do livro que os havia agradado. Esse discurso "pronto" da importância da leitura e do gosto pela leitura, incutido pela escola e pela mídia, também foi utilizado quando os alunos foram questionados em relação à motivação pela leitura, como citado anteriormente. Neste caso, investigamos e identificamos que os alunos que mencionaram ter gostado de ler o livro porque "simplesmente" gostavam de ler (J.B.T. e G.H.M.) não eram os mesmos (K.E.G.; N.B.C e C.N.S.) que afirmaram inicialmente que leram o conto porque gostavam de ler.

Analisando o fato de terem gostado do livro, notamos que não há diferença significativa na aceitação pela obra por meninos e meninas.

3.3.2.2 Recepção literária do conto "A pequena vendedora de fósforos" pelos leitores do 5º ano do Ensino Fundamental

Pretendemos, neste capítulo, fazer uma análise mais detalhada da recepção literária do conto anderseniano. Nossa intenção é apontar minuciosamente os aspectos que os alunos ressaltaram com mais frequencia.

1) Os níveis de recepção dos alunos do 5º ano D

Durante a leitura individual do conto, era esperado que o aluno alcançasse, como sugere Martha (2005), a *Leitura Primária*[44] que se desenvolve em três fases.

A primeira é a *leitura não duplicada* que ocorre com a leitura pessoal que o leitor faz enquanto interage com o texto, partindo de sua compreensão afetiva e da atribuição de significado pessoal a ele. Esperávamos que os alunos, nesta fase, conseguissem se projetar no texto ocorrendo a *formação da ilusão*.

Entrevistadora: **O que vocês mais gostaram do livro?**

Várias crianças querendo responder, eufóricas.

Entrevistadora: **Esperem... Levantem a mão...**

Entrevistadora: **O que você gostou mais?**

B.V.D. Mais?

Entrevistadora: **É...**

B.V.D. É::.. Daquela parte que ela coloca o pezinho lá... assim((mostra com um gesto)) e desaparece o fogo.

Entrevistadora: **É? E o que você não gostou no livro?**

B.V.D. Na hora que a vó dela vai embora.

Entrevistadora: **Quando a avó dela vai embora?**

B.V.D. Quando leva ela junto.

Entrevistadora: **Para onde elas vão?**

B.V.D. Pro céu...

Outras crianças respondem igualmente "Para o céu".

[44] Embora esse momento de interação seja silencioso e particular, esses níveis foram observados durante a discussão coletiva, por isso decidimos registrá-los aqui.

C.V.L. Eu gostei da parte que a vó dela apareceu e levou ela junto e a parte que eu não gostei foi quando ela morreu.

Entrevistadora: Por que você não gostou?

C.V.L. Ué, porque ela morreu.

B.L.P. Eu gostei daquela parte que cada vez que ela riscava o fósforo ((faz o sinal acendendo o fósforo)) e aparecia alguma coisa gostosa para ela comer. Eu não gostei da parte que, se ela não voltasse com um tostão para casa dela, o pai dela ia bater nela.

G.H.M. Eu, tia... Eu queria falar o mesmo que o dela...

K.M.F. Eu gostei da parte que ela vai para o céu.

D.R.S. Eu não gostei da parte que o pai... que, se ela não viesse com o dinheiro, ela ia apanhar, e era o pai dela que tinha que trabalhar, não era ela.

Entrevistadora: Por quê?

D.R.S. Porque ela era criança, então ela não tinha que trabalhar. O pai dela estava sendo folgado.

C.V.L. interfere: Criança tem que brincar...

Uma criança fala no fundo: "Tem que ter futuro"

M.C.A.. Gostei da parte da capa e da parte que ela acendia os fósforos e que aparecia coisas pra ela comer e a hora que ela foi pro céu, porque ela sofria muito.

I.T.O. Eu gostei da parte que ela riscava o fósforo e aparecia um monte de coisa bonita e não gostei da parte que ela morreu...

Entrevistadora: Por quê?

I.T.O. Porque é triste...

K.E.G. Eu gostei da parte que ela riscou o fósforo e apareceu o peru na parede transparente e eu não gostei da parte que o pai dela falou que, se ela voltasse sem um tostão, ele batia nela... Eu não acho isso legal...

Podemos também notar o conflito de opiniões sobre o sentimento causado pelo final da história:

Entrevistadora: Como vocês se sentiram no final?

E.K.T. Esse final me deixou triste porque ela morreu.

M.C.A. Esse final me deixou feliz porque ela morreu e na outra vida que ela tá tendo deixou ela mais feliz.

M.R.S. Esse final me deixou feliz porque, quando ela morreu, ela saiu dessa vida que ela tinha antes.

D.R.S. Me deixou feliz porque ela foi para o céu e agora ela ia viver uma vida digna.

C.N.S. Para mim é um final feliz, porque no céu não tem fome, nem frio.

A segunda fase é a *projeção* e *autoinserção simulativa*, momento no qual o leitor relaciona a leitura com sua experiência de vida e com leituras já realizadas.

Entrevistadora: Você acha que isso acontece na vida real ou só na história?

K.E.G. Acontece.

Criança no fundo: Aparece na televisão.

Entrevistadora: Alguém se acha parecido com a personagem?

C.V.L. NÃO (responde rapidamente, como se fosse algo absurdo)

Em coro: Não ((risos))

Entrevistadora: Não é só pela questão de ser menina ou menino... Digo pelo jeito da garota, vocês acham que o jeito dela parece com o de vocês?

D.R.S Eu acho que não porque ela trabalhava muito e sofria muito e a gente não sofre...

J.A.L. Mas é a personagem, não é?

Entrevistadora: É a personagem. A vida dela parece com a de vocês ou não?

J.A.L. ((pensativa)) Mas eu trabalho em casa, aí parece...

Entrevistadora: Você trabalha em casa?

J. A. L. Responde com a cabeça afirmando.

Entrevistadora: Ou com alguém que vocês conhecem... Parece com alguém que vocês conhecem?

CORO Sim.

C. V. L. Parece com a L.S.V. só que de cabelo um pouco maior...

Entrevistadora: **Mas do jeito da menina?**

C.V.L. É...

Entrevistadora: **Mas vocês acham que o que aconteceu com a garota fez vocês lembrarem de alguém que vocês conhecem ou viram na TV?**

L.S.V. Eu lembro... Lembro da história da minha vó que ela tinha que trabalhar e, se ela não levasse o dinheiro pra casa, o pai dela também batia nela.

Entrevistadora: **Mais alguém? Vocês já viram algo desse tipo na TV, com um vizinho?**

M.C.A. Com a minha avó...

Entrevistadora: **Com sua avó também? O que aconteceu com ela?**

M.C.A. O marido dela, se ela não voltasse com dinheiro para casa, ele batia nela também

Entrevistadora: **O que vocês pensam disso?**

M.C.A. Que é errado...

J.A.L. É muito errado...

N.B.C. Isso é exploração!

K.E.G. Eu já vi isso num filme e eu acho isso muito errado.

B.V.D. Eu sei de um amigo do meu amigo. O pai dele bate nele na hora que ele volta.

Entrevistadora **Por quê?**

B.V.D. Ele sai correndo na calçada com a cinta na mão...

Entrevistadora **E, se fossem vocês tentando vender os fósforos, o que fariam?**

P.H.F. Se eu fosse maior eu denunciava meu pai...

G.F.F. Eu chamava a polícia e falava que ele não queria trabalhar (rindo) e mandava ele trabalhar... porque a lei é que os filhos não podem trabalhar e só o pai pode trabalhar enquanto a criança não tem 13 anos

M.R.S. Eu processava o pai e a família inteira ((RISOS)).

D.R.S Eu não trabalharia... porque eu acho que o pai tem que trabalhar e não a criança.

A terceira fase é o deslocamento e condensação, respectivamente. No deslocamento o leitor liga o texto aos seus sentimentos e emoções pessoais, no entanto, passa a considerar outras possíveis interpretações. A condensação é o momento no qual o leitor confere o mundo ficcional com o criado por ele próprio, espera-se que o leitor perceba que o texto trata das emoções e sentimentos de uma forma ampla, universalizante, e não de suas particularidades e individualidades. Aqui ocorre a *ruptura da formação da ilusão*, justamente quando o leitor percebe que o texto não diz respeito apenas aos seus sentimentos e sensações particulares.

A aluna J.A.L. confrontando a resposta da aluna D.R.S., por exemplo, questiona a entrevistadora quanto a questão da pequena vendedora de fósforos ser apenas personagem.

Entrevistadora:	**Não é só pela questão de ser menina ou menino... Digo pelo jeito da garota, vocês acham que o jeito dela parece com o de vocês?**
D.R.S.	Eu acho que não porque ela trabalhava muito e sofria muito e a gente não sofre...
J.A.L.	Mas é a personagem, não é?

Já os alunos abaixo compararam os acontecimentos do conto com o que efetivamente acontece na sociedade.

Entrevistadora:	**E vocês acham que essa história aconteceu há muito tempo ou ainda acontece?**
CORO	Sim!!!!
K.M.F.	Eu acho que passa nos dias de hoje.
Entrevistadora:	**Por quê?**
K.M.F.	Porque eu tinha visto um filme como que é que é que acontecia antes... quando as pessoas não tinha nem pai nem mãe levava elas pra um lugar que até... mostrou lá a mulher o pai ia buscar a criança a moça ainda saía... ele saía meio tonto... apanhava muito...
D.R.S.	Eu acho que passa nos dias de hoje porque tem pais que não têm dinheiro, que tentam trabalhar, mas não conseguem, e mesmo não têm vontade de trabalhar, e fala pras crianças que são inocentes pra trabalhar... e elas têm que estudar ao invés de ficar trabalhando.

B.L.P. E falam também que se elas não trazerem nada e ainda bate, então, a criança vai pra não apanhar.

Após o rompimento da formação da ilusão, deveríamos levar os alunos-leitores ao nível de *constituição coletiva do significado*, que consideramos ter o mesmo significado teórico-prático do *Questionamento dos horizontes de expectativas* (BORDINI; AGUIAR, 1993). Nesse nível espera-se que o leitor confronte sua opinião individual com as demais opiniões, para a confirmação ou não das ideias formuladas inicialmente.

Percebemos que, no terceiro questionário (APÊNDICE C, p. 192) aplicado, houve uma rejeição ao final do livro, contudo, com as discussões e a consequente reflexão sobre o assunto, os alunos passaram a considerar a morte da garota como alternativa, visto que cessaria seu sofrimento.

Embora alguns alunos apresentassem um aparente conformismo em relação à morte da garota, diferentemente da indignação contra a atitude do pai, eles desejavam um final alternativo para a morte da garota. Essa atitude pode representar o conflito causado pelo tipo de texto diferente do que lhe é comumente apresentado. O fato de um texto de cunho predominantemente realista provocou o estranhamento dos alunos que esperavam um final "feliz", como ocorre com os tipos de textos que frequentemente leem.

Entrevistadora: O que acontece com a garota na história é bom ou ruim para ela?

C.V.L. É ruim porque ela morre... morre sem vender um fósforo.

B.V.D. É ruim porque ela fica sem ninguém para ficar do lado dela.

Entrevistadora: Sem ninguém?

Voz no fundo Tem a avó dela.

B.V.D. É... só tem a vó dela, que vem e sobe de volta.

K.E.G. É ruim porque ela fica sem ninguém na rua, passando frio, e depois ela morre.

Entrevistadora: Mas o que ela passava em casa era diferente?

N.B.C. O que ela passava na casa dela era ruim para ela, só que depois que ela morreu... foi melhor pra ela que morreu porque ela para de sofrer. Lá no céu não existe fome, não existe frio, não existe dor.

M.C.A. Acho que é bom pra ela...

Entrevistadora: **Por quê?**

M.C.A. Porque ela vai para o céu e não vai mais sofrer.

Entrevistadora: **O que vocês acharam do final do livro?**

M.R.S. Eu gostei.

C.H.S. Eu gostei do final do livro porque ela morreu e assim acabou o sofrimento dela, e o mais bonito é que ela foi com a avó dela.

C.N.S Eu gostei do final do livro que, depois que ela morreu, eu acho que melhorou pra ela... Ela não precisou ganhar dinheiro pra dar pro pai dela... não precisou mais apanhar.

L.S.V. Eu achei legal porque ela era uma vendedora que sofria, depois ela descansou em paz com a vó dela.

J.B.T. Eu achei o final bom porque ela trabalhava na Terra, não descansava e sofria muito, e no céu ela levou uma recompensa, porque, quando ela foi pro céu... porque, ela era uma criança ela, levou uma recompensa, ela ficou perto de Jesus e da vó dela

Entrevistadora: **O que vocês sentiram com o final da história?**

E.K.T. Esse final me deixou triste porque ela morreu.

M.C.A. Esse final me deixou feliz porque ela morreu e na outra vida que ela tá tendo deixou ela mais feliz.

M.R.S. Esse final me deixou feliz porque, quando ela morreu, ela saiu dessa vida que ela tinha antes.

D.R.S. Me deixou feliz porque ela foi para o céu e agora ela ia viver uma vida digna.

C.N.S. Para mim é um final feliz porque no céu não tem fome, nem frio.

Notamos, por exemplo, que a aluna C.N.S. conseguiu superar as dificuldades na compreensão, se compararmos seu discurso exposto acima com o do início da discussão coletiva:

C.N.S. Foi difícil... Porque da primeira vez eu li junto com uma colega... aí eu não entendi porque ela morreu.

Outra passagem muito marcante foi a resposta obtida à pergunta “Por que vocês acham que ninguém comprava o fósforo da garota?”. A aluna D.R.S. respondeu “Porque

discriminavam as pessoas da rua... e ela podia estar com uma roupa que não chic como da moda. Então as pessoas ia estar com nojo dela". e então, o aluno K.M.F., em resposta ao comentário da colega "Que moda menina... ela não tinha nem dinheiro pra comer", observou que a garota não poderia estar preocupada com roupa se havia outras necessidades a suprir naquele momento.

Esse espaço criado para que os alunos expusessem suas opiniões, levando-os à reflexão e debate, é que possibilitou a ascensão deles ao terceiro nível, conhecido como *modos secundários de ler*, referente ao que Bordini e Aguiar (1993) chamam de *ampliação dos horizontes de expectativas*. Consiste na compreensão que o leitor faz, partindo da discussão coletiva, das possíveis leituras de um texto, das suas intenções e da relação com outros textos, como veremos a seguir:

G.H.M.	No começo do ano a gente aprendeu sobre as crianças que trabalham... da Serafina:: ((se referindo ao livro *Serafina e a menina que trabalha*)) essas coisas...
Entrevistadora:	**Você acha que é parecido com a história dessa garota?**
G.H.M.	Acho.
I.C.W.	Que nem ele falou, no começo do ano a professora mostrou aquelas crianças que trabalha na carvoaria, e eles morrem por causa da fumaça no pulmão...
Entrevistadora:	**E por que é parecido com a história da garota?**
I.C.W.	É... Porque se ela voltasse sem dinheiro para casa o pai dela ia bater nela.
B.L.P.	Eu já assisti uma novela que tava falando assim que o homem foi buscar a filha dele e ele começou a chorar... ele pensou que era uma menininha assim de cabelo enroladinho, aí depois não era a filha dele, aí ele pegou e foi embora chorando num carro, aquela novela sabe que passa à tarde? Aí aconteceu isso...

As questões a seguir levavam as crianças a perceberem o sofrimento e as dificuldades enfrentadas pela garota e causadas por sua condição de miséria:

Entrevistadora:	**Que tipo de situação a pequena vendedora de fósforos vivenciava?**
B.V.D.	Necessidade.
G.H.M.	Ela tinha que levar as coisas pra casa...

Voz no fundo Muito sofrimento.

Entrevistadora: Mas como é a história... O que acontece com a menina durante a história?

C.V.L. A menina ficava imaginando as coisas quando riscava o fósforo... Só que ela pensa que é uma coisa verdadeira... e é tipo.... que aqueles fósforos tipo que tem magia neles, só que é tudo imaginação dela. Que nem... ela acendeu o fósforo e apareceu uma árvore de Natal... subiu as velas aí passou tipo uma estrela cadente rasgando o céu. Ela sabia que sinal era aquele porque a vó dela tinha falado pra ela que, toda vez que acontece isso, é quando uma pessoa tá morrendo, ela pensava que era outra pessoa só que era o coração dela que tava morrendo.

M.A.C. É uma menina que vende fósforo na rua pra se sustentar, só que ela não vendeu nada.

P.H.F. Era uma menina que vendia fósforo na rua pra levar pro pai dela, porque se ela chegasse em casa sem dinheiro, o pai batia nela.

N.B.C. É uma menina pobre que tinha que vender fósforo, se ela não vendia, o pai dela batia nela. Ela tinha que vender... Aí teve uma vez que ela não conseguiu vender nenhum. Aí tava muito frio e ela teve que usar todos... Aí ela morreu e o pai dela ficou sozinho.

D.R.S. É a história que o pai dela manda ela vender fósforo pra sustentar a família dela.

G.H.M. A menina pobre que vende fósforo pra conseguir dinheiro se não o pai bate nela.

G.H.F. Ela sofria muito... às vezes não dava pra ela vender todos os fósforos que ela tinha... e ela já tava cansada de apanhar, aí uma vez ela não aguentou mais e ela morreu.

Entrevistadora: De que jeito ela sofria?

B.L.P. Ela não podia comer...

T.M.R. Se ela não vendesse os fósforos, o pai dela ia bater nela.

K.E.G. Acho que a vida dela era muito sofrida porque ela apanhava muito... Se ela não aparecesse com o dinheiro em casa, ela apanhava muito.

C.N.S. Eu acho que a vida dela era muito sofrida porque o pai dela batia nela só por não vender fósforo ((achando absurdo))... era muito sofrido e só ficou boa a vida dela quando ela foi para o céu.

K.M.F. Acho que a vida dela era muito ruim porque ela é espancada...

I.C.W. Ela sofria muito também ((como concordando com o colega))

Entrevistadora **Por quê?**

M.A.C. Porque o pai dela pedia para ela trabalhar e, ao invés dela trabalhar, era pro pai dela ir.

As crianças também relacionaram a história do livro aos direitos da criança e à exploração do trabalho infantil, provavelmente porque a professora da classe havia trabalhado textos que abordaram o assunto:

T.M.R. É que tem muitas crianças no Brasil e outras cidades que os pais ou os responsáveis põe a criança pra trabalhar, enquanto eles ficam em casa deitados.

B.L.P. Tem cidades que os pais põe as criança pra trabalhar e elas não têm tempo de ser criança e isso é errado.

Entrevistadora: **O que você acha?**

M.C.A. Ai.... Eu também acho isso errado porque não pode acontecer com criança...

Entrevistadora: **Não?**

M.C.A. Não.

Entrevistadora: **Mas acontece?**

M.C.A. Acontece.

B.L.P. Eu acho que o adulto tem que trabalhar e não a criança.

Entrevistadora: **O que a criança deve fazer?**

B.L.P. Estudar... brincar...

N.B.C. Eu acho que esse trabalho infantil é exploração da criança, porque a criança tem que estudar e não trabalhar.

J.A.L. Eu também acho que é errado.

Entrevistadora: **Vocês acham que a criança deve trabalhar?**

CORO Não.

I.C.W. Não... é o pai que precisa trabalhar no lugar dela

Voz no fundo É o pai que tem que trabalhar.

G.F.F. Ela tem que ir na Justiça!!!!

Entrevistadora: O que vocês acham da menina ter que sair para vender fósforos?

T.M.R. Eu acho isso muito feio... porque o pai podia sair pra vender o fósforo e deixar a menina em casa.

B.V.D. Eu acho que ela queria pegar dinheiro para poder voltar pra casa.

Entrevistadora: Para que era esse dinheiro?

B.V.D. Pra ela dar para o pai dela, porque ele não queria que ela voltasse sem dinheiro.

P.H.F. Também é uma injustiça mandar uma criança trabalhar e o pai ficar em casa na boa.... Ele que devia trabalhar.

G.H.M. Porque a vida da menina::: Ela queria que o pai trabalhava no lugar dela, né... E o pai ficava lá na casa dele, sossegado, e a menina, trabalhando, e ele exigia que ela trouxesse dinheiro para ele.

M.A.C. O certo é o pai trabalhar e, se ele pôr ela pra trabalhar, ele tem que ir trabalhar com ela, porque às vezes pode acontecer alguma coisa e o pai não tá perto.

Notamos que as crianças não sugeriram o auxílio ao sustento da família e a necessidade de a garota trabalhar para ajudar na renda familiar, então, tentamos introduzir o assunto:

Entrevistadora: Vocês acham certo trabalhar para ajudar o pai?

P.H.F.((Faz som de negação)) ...Não... O pai que tem que trabalhar pra ajudar ela...

Entrevistadora: Por que vocês acham que o pai dela fazia isso?

G.H.M. Porque o pai dela não queria trabalhar.

M.R.S. Eu acho que o pai quer mais conforto pra ele... E acha que tem que trabalhar é a criança e não ele.

C.N.S. Porque o pai não queria trabalhar e colocava ela pra trabalhar...

Entrevistadora: Mas por quê?

M.R.S. Preguiça.

C.N.S. Porque ele era folgado!

K.E.G. Porque ele queria o dinheiro dela.

T.M.R. Eu acho assim... que ele tinha preguiça de trabalhar, aí colocava a menina para trabalhar, aí ela ganhava dinheiro, e ele ficava deitado no sofá assistindo televisão enquanto ela trabalha.

J.B.T. Acho que essa menina tinha que ser criança... ela não podia trabalhar... Ela tinha que ter a infância dela, estudar, brincar como qualquer outra criança.

C.H.S. Acho que ele era muito covarde de colocar uma criança para trabalhar de vender fósforo... E que, se ela voltasse sem dinheiro, ele bateria nela... Eu acho que isso é muito ruim pra uma criança. Acho que um homem dessa 'altura' deveria ser preso por isso.

Ao percebermos que os alunos não se desligavam do contexto presente no livro, continuamos a incentivá-los à reflexão:

Entrevistadora: E vocês acham que alguém precisa fazer isso para sobreviver?

CORO Não/Sim/Precisa.

I.C.W. Meu pai trabalha em três empregos.

G.F.F. Porque o dinheiro você não consegue.... O dinheiro você não consegue de lá pra cá ((se referindo ao dinheiro que não é conseguido facilmente)). A pessoa tem que dar duro para conseguir o dinheiro e se sustentar.

Entrevistadora: E quando todos trabalham, a criança também tem que trabalhar?

G.F.F. Tipo assim... Se a família for muito grande, só o pai não vai conseguir sustentar, aí tem que ter outra pessoa para ajudar.

P.H.F. As duas pessoas vai fazendo... vai trabalhando junto... juntando o dinheiro aí dá pra sustentar a família.

M.A.C. Que também toda criança tem seu direito de ter escola, de aprender, brincar e estudar... Toda criança tem seu direito.

G.H.M.. (aproveitando a fala anterior): de comer...

I.C.W. Se a família é muito pobre aí toda família tem que cooperar com a menina, porque, às vezes, quando ela crescer, ela pode até denunciar o pai. Porque não é certo a criança trabalhar... muito pelo contrário, o pai que tem que trabalhar no lugar dela.

K.M.F. Se ela não passasse fome, ela não ia ficar trabalhando.

Mesmo ao citarem a possibilidade de haver a necessidade do trabalho para o sustento da própria família, os alunos mantiveram seu discurso focado nos direitos da criança.

Notamos ainda que as crianças perceberam facilmente questões latentes no conto, como, por exemplo, o individualismo, o egoísmo e até a discriminação – como podemos identificar abaixo:

Entrevistadora: Vocês acham que alguém se preocupava com a garota?

CORO Não.

M.R.S. Só a vó dela.

K.E.G. É... só a vó dela.

D.R.S. A única pessoa que se preocupava com ela foi a vó dela que se preocupa.

Entrevistadora: Por que vocês acham que ninguém comprava os fósforos da garota?

G.F.F. Porque ela tava cheia de machucado.

D.R.S. Porque discriminavam as pessoas da rua... e ela podia estar com uma roupa que não chic como da moda. Então as pessoas ia estar com nojo dela.

K.M.F. Que moda menina... ela não tinha nem dinheiro pra comer!

K.E.G. Porque eles achavam que podia ser uma menina que tinha doenças e podia contaminar alguém.... Não queriam chegar perto dela.

Entrevistadora: O que vocês acham da atitude dessas pessoas que não compravam os fósforos?

P.H.F. Errada, porque, se ela chegasse em casa sem um tostão, o pai ia bater nela.

Entrevistadora: Mas as pessoas sabiam disso?

P.H.F. Não.

T.M.R. Eu contava.

N.B.C. Saberia, porque, se ela chegasse sem um tostão, o pai ia bater nela e todo mundo ia escutar

Entrevistadora: Vocês acham que, quando a menina morreu, alguém se importou?

G.F.F. O pai dela.

L.S.V. Não, porque ninguém sabia:::: como ninguém se importava com ela, ninguém se importou.

M.R.S. Acho que se importou, porque na última página estava escrito que um homem tinha falado alguma coisa, mas eu esqueci.... Mas acho que se importou sim.

D.R.S. Eu acho que não se importou porque, se o pai batia nela, eu acho que ele não deve ter se importado.

Entrevistadora: A morte da garota pode ter provocado mudanças nas pessoas?

J.B.T. Eu acho que as únicas pessoas que se importaram com isso foi a vó dela que já tinha falecido e Deus só.

J.A.L. Eu acho que o pai dela e nem ninguém iria se importar com isso, porque ele mesmo mandava ela trabalhar.

G.F.F. Eu acho que ele nunca iria se importar porque ele ficava em casa sem fazer nada!!! ((se referindo ao pai da garota))

P.H.F. Eu acho que o pai dela se importou um pouco com ela.

K.M.F. Eu acho que o pai dela ia se importar sim.... porque era ela que trabalhava e ela que tinha dinheiro... Se ela morresse, ele ia ter que trabalhar.

Perguntamos para os alunos sobre as visões da garota, contudo, apenas a aluna J.A.L. percebeu que as imagens vistas por ela provinham das necessidades que passava naquele momento. A maioria dos alunos considerou as visões como lembranças do passado por conta da avó já estar morta.

Entrevistadora: O que acontecia quando a menina acendia o fósforo?

E.K.T. Ele apagava.

D.R.S. Cada vez que ela acendia o fósforo aparecia um prato de comida pra ela.... aparecia:::: Apareceu a vó dela.

P.H.F. Aparecia muitas coisas boas pra ela.

T.M.R. Aparecia as lembranças do passado dela.... E a vó dela já morreu, então, são coisas do passado.

Entrevistadora: Por que ela se lembrava da avó?

G.F.F. Porque a vó dela ajudou ela muito... Ela amava muito a vó dela, porque a avó dela é que ia trabalhar no lugar dela e não deixava o pai brigar com ela.

Entrevistadora: Por que vocês acham que ela tinha essas visões?

M.R.S. Porque ela era uma pessoa que sofria muito e ficava na cabeça dela o passado.

T.M.R. Eu acho que aparecia muitas imagens e uma das imagens mais boa que apareceu para ela foi a vó dela.

Entrevistadora: Por que ela via essas imagens?

B.L.P. Porque ela era uma pessoa muito boa e tinha imaginação.

J.A.L. Eu acho que, toda vez que ela acendia o fósforo, ela via uma coisa que ela não tinha.... A árvore de Natal, que na casa dela ela não tinha, a comida...

Na tentativa de levarmos os alunos a refletirem sobre o assunto, perguntamos se eles achavam que as visões da garota poderiam ser inveja. Então, eles se posicionaram sobre as necessidades da garota:

Entrevistadora: Vocês acham que as visões da garota poderiam ser inveja que ela sentia?[45]

M.A.C. Não, não poderia ser inveja.

M.C.A. Eu acho que ela só tinha fome e desejo de comer.

K.M.F. Não, porque o pai dela mandou ela embora, ele só ficava comendo e se divertindo e ela na rua sem comer nada.

Percebemos que as respostas dos alunos além, de indicarem o nível de recepção no qual se encontravam, poderiam nos fornecer indícios de como compreendiam cada estrutura da narrativa (narrador, tempo, espaço, foco narrativo etc.).

2) <u>As ilustrações</u>

[45] Optamos por essa pergunta porque o artigo de Parreira (s/d) levanta a hipótese das visões serem proveniente da inveja. (PARREIRA, 200?, s/p),

Embora não objetivássemos fazer uma discussão sobre as ilustrações, algumas considerações são necessárias, pois o livro apresentado às crianças é ilustrado. Particularmente, neste caso, em que o livro é destinado ao público infantil e tem na ilustração uma parte expressiva e complementar ao texto.

Segundo Colomer (2007), no livro infantil a imagem é parte constituinte da narrativa de forma a complementar o texto escrito. Obviamente, a imagem deve tornar-se uma narrativa paralela de forma a orientar o leitor sobre o cenário, as personagens, bem como sobre as ações. Havendo estrita relação entre texto e imagem haverá melhor compreensão daquele.

Portanto, a ilustração[46] não é, ou pelo menos não deveria ser, meramente decorativa, segundo Camargo (1995), ela tem funções próprias:

-Pontuação: Marcada geralmente pela vinheta (ilustração que toma apenas 1⁄4 da página), pela capitular (letra, utilizada no início do parágrafo, maior que o restante do texto) ou pelo cabeção (pequena ilustração que toma o começo da página, quando se inicia um capítulo). Indica início ou término do texto e destaca aspectos inerentes a ele.

-Descritiva: Quando a ilustração passa a representar o que está escrito, como, por exemplo, o cenário, as personagens etc.

-Narrativa: Quando a ilustração refere-se à ação, a uma história.

-Simbólica: Serve para representar uma ideia, permitindo uma interpretação metafórica.

-Expressiva/ética: Representada por meio da imagem de expressões e gestos da personagem ou por meio de elementos artísticos como espaço, cor, luz etc.

-Estética: Mais voltada para a arte, para o processo artístico, não se preocupando com a descrição exata.

-Lúdica: Visa ao entretenimento, provocando os cinco sentidos do leitor.

-Metalinguística: Aborda a linguagem se referindo à própria linguagem, neste caso, da imagem.

Ainda para o autor, essas funções não se excluem e dependem muito da leitura feita por cada um.

Bredsdorff (1999) relata que o conto *A pequena vendedora de fósforos* foi inspirado em uma pintura do artista dinamarquês Lundbye que precedeu a história.

---

[46] Para Camargo "Ilustração é toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc." (CAMARGO, 1995, p.16)

Ilustração 2 – Pintura de Lundbye
Fonte: BREDSDORFF (1999)

Ainda segundo o autor, há mais duas ilustrações para o conto. A tradicional ilustração dinamarquesa, feita por Vilhelm Pedersen:

Ilustração 3 - Vilhelm Pedersen.
Fonte: BREDSDORFF (1999).

E outra criada pelo artista Anton Hansen, feita em um período de grande desemprego na Dinamarca:

Ilustração 4 - Anton Hansen
Fonte: BREDSDORFF (1999)

As três primeiras ilustrações apresentadas foram as que acompanharam o conto *A pequena vendedora de fósforos*, quando publicado na Dinamarca, com função de vinheta indicando o início de um conto e apontando resumidamente a temática do texto.

Já nas versões atuais brasileiras selecionadas, há um trabalho diferenciado das imagens visto que todo o texto é acompanhado por ilustrações de forma a descrevê-lo.

Analisamos primeiramente as ilustrações que compõem o livro da editora Scipione, para, posteriormente, analisarmos as do livro da Martins Fontes. Só, então, passaremos à analise das imagens do curta-metragem produzido pela Walt Disney.

As ilustrações no livro da editora Scipione (2008) revelam uma função predominantemente narrativa com enfoque maior nas ações da personagem e não tanto no cenário. No livro elas tomam duas páginas seguidas, o texto fica disposto em uma única página, em um pequeno quadro, estando presente consecutivamente em páginas pares e ímpares.

No livro há o uso predominante de tons pastéis, impossibilitando maior nitidez aos contornos das figuras; isso pode ter dificultado a percepção das crianças em relação às diferenças entre os trajes das personagens que indicavam a diferença socioeconômica, bem como o ambiente em que vive a personagem.

Embora os desenhos, pouco nítidos, tenham provocado a crítica de alguns alunos, tomando como base as respostas de algumas questões do terceiro questionário (APÊNDICE C, p.192), eles não comprometeram a recepção da obra, pois apenas dois alunos (dos 20

respondentes) afirmaram ter gostado “mais ou menos” do livro por causa das ilustrações “escuras e borradas”.

Já para a pergunta “Você gostou das ilustrações?”, a maioria (18 alunos) afirmou ter gostado e apenas dois alunos responderam negativamente. Em seguida, deixamos um campo para que os alunos justificassem sua resposta. Dos que gostaram das ilustrações: são bonitas (sete alunos); são nítidas (quatro alunos); ajudam a imaginar e compreender a história (três alunos); são grandes (dois alunos); são bem desenhadas (um aluno); parecem reais (um aluno). Dos alunos que responderam negativamente à questão, a justificativa era que elas eram “muito tristes”.

Nas respostas obtidas durante o grupo de discussão, confirmamos que os alunos preferem ilustrações com contornos bem definidos. Observamos ainda nas respostas obtidas no terceiro questionário (APÊNDICE C, p. 192) que os alunos dão igual importância para outras características, tais como:

A) O tamanho:

N.B.C. “Porque elas são grandes e boas para ver”.

D.R.S. “Porque eu enxerguei bem, não muito bem, mas eu gostei sim”.

B) Auxílio no entendimento do texto:

B.L.P. “Elas são bem coloridas e, se caso a gente não entender lendo, a gente pode ver a imagem e aí entender”.

C) Pela expressão da realidade

G.F.F. “Elas são quase perfeitas”.

T.M.R. “Porque eu entendi como ela via as coisas em cada fósforo que riscava”.

Quando perguntamos “Você acha que as ilustrações são parecidas com a história escrita?”, dos 18 alunos que afirmaram serem parecidas, tivemos as seguintes justificativas: mostra o que a garota está imaginando (três alunos); ajudam a entender a história (três alunos); são muito parecidas com o que estava escrito (nove alunos); é como se estivesse dentro da história (um aluno) e dois alunos deixaram de responder à questão. Já os alunos que responderam “não” para a questão, não justificaram suas respostas.

Durante a discussão coletiva os alunos mantiveram a resposta dada no questionário (APÊNDICE C, p. 192). Como podemos verificar na transcrição abaixo:

Entrevistadora: **E as ilustrações? O que vocês acharam delas?**

P.H.F. Muito legais.

M.C.A. Eu achei muito esquisitas... como era uma criança, acho que devia ser mais claro, mais bonito.

B.V.D. Eu achei que devia deixar um pouco mais... assim... não sei explicar...

Entrevistadora: **Como?**

B.V.D. Um pouco melhor e mais claro.

T.M.R. Eu gostei, eu achei que tem bastante a ver com o texto, eu gostei.

B.L.P. Eu achei muito bonito e tem um colorido e, se você não entende alguma coisa no texto, você só olha pra imagem que você entende melhor.

K.M.F. Eu achei excelente!

Entrevistadora: **Por quê?**

K.M.F. Não sei...

Entrevistadora: **O que você viu na imagem que faz você pensar dessa forma?**

K. M. F. Não sei... Só achei excelente!

Partindo das afirmações dos alunos (como podemos verificar nos exemplos abaixo), temos condição de assegurar que as imagens auxiliam na compreensão do texto escrito, principalmente quando o público é o infantil, orientando o pequeno leitor quanto às estruturas que compõem a narrativa.

Pesquisadora: **As ilustrações ajudaram vocês a entenderem a história?**

G.F.F. Eu não tinha entendido quando a avó dela apareceu e aí eu olhei a imagem e vi.

T.M.R. Eu acho que ajudou quando falou que ela era pobre, porque tem vários jeitos de pobreza... tem uma pobreza que ainda tem o que comer e o que usar, ela não.... ela só ficava com uma roupa e sem comer.

N.B.C. Porque mostrava o jeito que a menina vivia.

Outro recurso utilizado pelo ilustrador Jeff Rey foi a inclusão da imagem de um gato preto que, embora, não apareça no conto original, faz parte da memória relativamente à superstição popular brasileira. O gato preto é prenúncio de má sorte.

Na segunda versão selecionada foi o livro da Martins Fontes (1997), as ilustrações são dispostas na página inteira, tomando sempre duas páginas consecutivas. Embora o livro traga diferentes contos do autor, a capa apresenta uma imagem do conto *A menina dos fósforos.*

O texto é disposto nas páginas à direita do leitor dando espaço para a imagem. Exceção às duas últimas páginas do conto, em que o texto é distribuído uniformemente pelas duas páginas na parte superior, como se quisesse estabelecer uma relação com o céu. É interessante ressaltar que na folha de rosto e anterrosto, há uma imagem que toma as duas páginas mostrando um escritor, que poderia representar Andersen, com uma janela aberta para o mundo.

As imagens bem nítidas e claras demonstram as diferenças econômicas que são relatadas no conto, visivelmente marcadas na abertura do conto com a diferenciação dos trajes requintados de uma senhora, que passeia com o seu cão que também está vestido, dos trapos usados pela pequena garota. Neste livro ainda é possível perceber, na primeira ilustração, que a garota está com muito frio, demonstrado pela imagem da garota que tenta aquecer as mãos.

A ilustradora Renata Fuciková também faz uso de objeto supersticioso, como o utilizado pela Scipione, porém o gato é substituído pelo corvo que, na Europa, tem o mesmo significado do primeiro. A imagem do corvo representa a morte, assim como no conto *Never more* de Edgar Allan Poe .

A terceira versão, apresentada aos alunos, foi um curta-metragem produzido em 2005 pela Walt Disney. O filme mudo, com duração de 7 minutos, foi adaptado do conto original *The Little Matchgirl* de H. C. Andersen e teve como pano de fundo o arranjo musical Quarteto de cordas nº 2 em Ré maior, escrito em 1881 por Aleksandr Borodin.

Para Barbagallo (2006), as imagens em cores frias objetivam mostrar o cenário frio, gélido e sombrio, perfeito para ressaltar a indiferença da sociedade com os miseráreis. As poucas passagens com cores quentes representam os momentos de alegria e satisfação da menina, mesmo que ilusório (quando se aquecia, quando via a árvore de Natal, quando a avó a vem resgatar).

Embora o curta-metragem não sofra alterações no final da história, mantendo-o trágico – diferentemente do que acontece com as produções da Disney – temos um cenário diferente da história original que se passa na Dinamarca. No filme, a história está ambientalizada na Rússia, o que nos permite retomar o conto *A árvore de Natal na Casa de Cristo* de Fiódor

Mikháilovitch Dostoiévsk (1821-1881), conto no qual o escritor russo mostra perfeitamente seu país de origem. O conto dostoievskiano é sempre relacionado ao conto *A pequena vendedora de fósforos* de Andersen devido a intertextualidade tão marcante.

Outra diferença notada é que, no conto dinamarquês, o autor descreve a menina com cabelos loiros, ao passo que, no filme ela tem cabelos negros, coerente com o local que serviu de cenário para o filme.

Outro fator que poderia modificar o entendimento do texto fílmico, caso os alunos não tivessem contato com uma obra semelhante ao original, é a imagem da carruagem que busca a garota na rua e a leva até a casa da avó, local onde ela vê a imagem da árvore de Natal. Essa menção não consta no livro original e, felizmente, foi percebida pelos alunos ao criticarem esta passagem do filme comparando-a com o descrito no texto escrito.

Eles ainda repararam que no filme havia um pano amarrado ao pé da garota para protegê-lo da neve, diferentemente da história original, na qual a menina trazia inicialmente um sapato (Scipione) ou chinelo (Martins Fontes), que se perdeu no decorrer da história.

Uma imagem muito presente no filme, não abordada claramente nos contos, é a diferença de tratamento entre as crianças de uma família rica e as abandonadas pela sua família. Isso só é possível devido à dinamicidade do filme; em um texto escrito essas imagens necessitariam de descrições minuciosas o que poderia comprometer a intenção narrativa do conto.

Imagem 4 - Curta-metragem

Fonte: The Little Matchagirl © Walt Disney Company.
Disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=_rill4j6c0k>

Imagem 5 - Curta-metragem

Fonte: The Little Matchagirl © Walt Disney Company.
Disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=_rill4j6c0k>

Imagem 6 - Curta-metragem

Fonte: The Little Matchagirl © Walt Disney Company.
Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=_rill4j6c0k>

Após a apresentação das três versões, perguntamos:

Entrevistadora: As histórias são parecidas ou diferentes?

Coro São parecidas...

K.M.F. Conta a história de uma menina que vendia fósforos.

G.H.M. A história de uma menina que se, não vendesse o fósforo, o pai ia bater nela.

Entrevistadora: **Mas havia alguma coisa de diferente?**

M.R.S. O frango.

K.E.G. O gato do primeiro livro não aparece no outro que você leu.

C.V.L. Mas aparece urubus ((remetendo-se aos corvos))

C.H.S. É, no filme, ela pega o frango e nos livros o frango vem até ela.

K.M.F. Se ela fosse mais rápida, comia o frango antes que ele sumisse ((risos))

J.B.T. No filme, no começo, aparece uma carroça com os cavalos, leva ela pra casa da vó onde ela encontra a vó.

Entrevistadora: **O que mais tinha de diferente?**

M.R.S. As imagens...

M.A.C. As palavras...

L.S.V. Nos livros a menina conversava com a avó e no filme não tinha conversa.

M.R.S. E tinha um homem no final que tinha falado alguma coisa, mas eu esqueci...

G.F.F. A história era maior...

Entrevistadora: **Qual história foi mais longa?**

G.F.F. A do livro que você contou.

C.V.L. É... esse livro mostrava a parte do chinelo que nos outros não tinha.

N.B.C. É, não mostrou o chinelo...

M.C.A. No filme tinha um pano amarrado no pé da menina.

Entrevistadora: **Qual das histórias vocês gostaram mais?**

Coro A que você leu...

C.V.L. Não a que a gente leu....

G.F.F. A do filme....

L.S.V. A que você leu...

I.T.O. A que você leu...

Entrevistadora: Por quê?

I.T.O. Porque mostra mais a realidade.

C.V.L. Mostra a avó levando ela para o céu.

G.F.F. Fica mais fácil entender.

L.S.V. Porque os desenhos são maiores e mais bonitos

Entrevistadora: Qual história apresenta mais detalhes?

Coro A que você leu/A que a gente leu

Entrevistadora: Qual apresenta mais informações?

G.F.F. A que você leu.

L.S.V. A que você leu... aparecia mais coisas...

M.R.S. ((concordando)) A que você leu

Constatamos que os alunos acharam as histórias parecidas, porque traziam as mesmas personagens (a garota, as pessoas da rua e a avó). As diferenças percebidas por eles estavam sempre no âmbito do vocabulário – classificando a segunda versão como mais complexa e com palavras diferentes e difíceis e a terceira versão como sem diálogo – e das ilustrações que eram na segunda versão, segundo os alunos, mais "bonitas" e maiores.

A dinamicidade do filme foi ressaltada pelos alunos C.H.S. e K.M.F.

C.H.S. É no filme ela pega o frango e nos livros o frango vem até ela.

K.M.F. Se ela fosse mais rápida comia o frango antes que ele sumisse ((risos))

Quando inquiridos quanto à preferência pelos textos, houve divergências nas respostas, os alunos ficaram divididos entre as três versões. Mas, pelas citações proferidas

pelos alunos, consideramos que a segunda versão, que foi lida a eles, foi a que mais proporcionou lembranças nos alunos, afinal, trazia elementos (mais descrição do ambiente, o diálogo das personagens, as imagens – chinelo perdido, carruagem que cortou o caminho e a fez perder o chinelo, a neve que caia e cobria o cabelo da garota e as casas da rua etc.) que, na primeira versão (Scipione), não ficavam tão claros ou foram deturpados na terceira versão (Disney).

3) O gênero narrativo

Outro aspecto importante, quando se analisa uma obra literária, bem como sua Recepção, é o gênero narrativo que compõe a história. Toda narrativa é desenvolvida a partir do relato das ações vividas pelas personagens. Esse relato também considera o tempo e o espaço (dos quais falaremos adiante), ou seja, quando e onde se passam as ações.

A estrutura narrativa do conto é simples e foca um acontecimento que permite ao leitor ligá-lo a um contexto. No caso do conto *A pequena vendedora de fósforos*, o fragmento – que consiste em "[...] um momento significativo na vida da(s) personagem(ns)." (COELHO, 2000, p.71) – a morte de uma criança em condições sub-humanas faz parte de um todo que é o descaso da sociedade.

Em geral, o conto é sucinto e o enredo desenvolve-se a partir de uma situação. O conto ainda conta com caracterizações (personagem, tempo, espaço) breves, e tem "[...] como características justamente esta possibilidade de ser fluído, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a *mobilidade*, a *generalidade*, a *pluralidade*" (BATTELA, 1990, p. 11). Por conta disso, o conto é um dos gêneros narrativos de fácil aceitação pela faixa etária em que se encontra o público da pesquisa.

A escolha desse gênero narrativo foi fundamental para a aceitação do texto trabalhado, porque a estrutura linear com uma sequência lógica dos fatos é de fácil entendimento para as crianças. Como podemos verificar nas respostas oferecidas pelas crianças:

Entrevistadora:	**Foi fácil ou foi difícil entender o livro?**
P.H.F.	Eu achei fácil... não achei dificuldade para ler.
G.F.F.	Eu achei que foi fácil para descobrir as coisas... as falas.

A estrutura simples e o vocabulário acessível ao nível de entendimento dos alunos também contribuíram para a aceitação do conto:

B.V.D. Não tinha palavra difícil era uma linguagem normal.

M.A.C. Achei fácil de entender porque não tem palavra difícil.

N.B.C. Achei fácil por causa das palavras.

Apenas três alunos apontaram alguma dificuldade inicial no entendimento do conto, mas que veio a ser superada no decorrer da discussão coletiva, com o desenvolvimento do *nível de constituição coletiva do significado* e no *nível modos secundários de ler*, já abordado em capítulo específico.

C.N.S. Foi difícil... Porque da primeira vez eu li junto com uma colega... aí eu não entendi porque ela morreu.

J.A.L. Eu achei fácil porque os desenhos estão explicando um pouco mais do que tava escrito eu achei fácil de entender... Eu só não entendi porque ela morreu.

K.M.F. Eu achei mais ou menos pra entender... Porque algumas vezes você quer entender como aconteceu aquilo... essas coisas.

Pudemos perceber que o conto, devido a sua estrutura simples e concisa, permitiu que fosse bem assimilado pelos alunos, como é possível perceber nas sínteses realizadas:

Entrevistadora: Mas como é a história... O que acontece com a menina durante a história?

C.V.L. A menina ficava imaginando as coisas quando riscava o fósforo... Só que ela pensa que é uma coisa verdadeira... e é tipo.... que aqueles fósforos tipo que tem magia neles, só que é tudo imaginação dela. Que nem... ela acendeu o fósforo e apareceu uma árvore de Natal... subiu as velas aí passou tipo uma estrela cadente rasgando o céu. Ela sabia que sinal era aquele porque a vó dela tinha falado pra ela que toda vez que acontece isso é quando uma pessoa tá morrendo, ela pensava que era outra pessoa só que era o coração dela que tava morrendo.

M.A.C. É uma menina que vende fósforo na rua pra se sustentar, só que ela não vendeu nada.

P.H.S. Era uma menina que vendia fósforo na rua pra levar pro pai dela, porque se ela chegasse em casa sem dinheiro o pai batia nela.

N.B.C. É uma menina pobre que tinha que vender fósforo, se ela não vendia o pai dela batia nela. Ela tinha que vender... Aí teve uma vez que ela não conseguiu vender nenhum. Aí tava muito frio e ela teve que usar todos... Aí ela morreu e pai dela ficou sozinho.

D.R.S. É a história que o pai dela manda ela vender fósforo pra sustentar a família dela.

G.H.M. A menina pobre que vende fósforo pra conseguir dinheiro se não o pai bate nela.

O enredo torna-se fundamental ao conto, devido a sua estrutura concisa e simples. O enredo é o "conjunto de fatos de uma história [...]" (GANCHO, 2004, p.11). No conto selecionado, temos um enredo linear, apresentando uma sucessão lógica de acontecimentos, com começo, meio e fim, o que facilitou a compreensão do texto pelos alunos.

Na tentativa de envolver o leitor no enredo, o escritor faz uso do registro realista do cotidiano e crítica exacerbada à sociedade, como é possível observar nas descrições detalhadas e na pormenorização dos acontecimentos. Como podemos verificar nos exemplos que seguem:

> Era última noite do ano e fazia um frio terrível. Nevava e o céu estava muito escuro. Naquele frio e na penumbra da noite que chegava, uma pobre menininha andava pela rua com os pés descalços e a cabeça desprotegida.
>
> Por isso lá ia agora a menininha de pés nus, roxos de frio. Num velho avental, ela carregava uma porção de fósforos e na mão, um outro punhado. Durante todo o dia, não conseguira vender nenhum e ninguém lhe dera um vintém." (ANDERSEN, 1997, s/p).

Prosseguindo no conto *A pequena vendedora de fósforos*, é possível notar os desníveis sociais. Essas diferenças ficam evidentes com as visões da garota, no limiar entre a realidade (como a vida é) e a fantasia (como ela gostaria que fosse), desejosa de suprir suas necessidades (se aquecer, se alimentar, compaixão humana). Como verificamos nas passagens:

> Além do mais, na sua casa também fazia frio, pois não havia nada para protegê-los do inverno rigoroso, a não ser um telhado esburacado através do qual o vento passava uivando. Até que já tinham tentado tapar os buracos do telhado com palha e pedaços de pano velho, mas não tinha adiantado nada.
>
> A menina acendeu outro fósforo, e lá estava ela sentada debaixo de uma bela árvore de Natal. A árvore era maior e mais enfeitada do que aquela que tinha visto, através da porta de vidro, na casa de um rico comerciante.
>
> Ela riscou um segundo fósforo que, ao queimar, lançou um clarão na parede onde estava encostada. A parede imediatamente tornou-se transparente como um véu

> muito fino, e a menina pôde ver tudo o que se passava dentro da casa. Viu uma mesa grande, coberta como uma toalha branca como a neve. Sobre a toalha os talheres de prata brilhavam e um ganso assado maravilhosamente recheado com maças e ameixas, exalava um cheiro irresistível. E o mais fantástico de tudo foi que o ganso pulou da mesa, com o garfo e a faca espetados no peito, e veio de encontro da menina. Nisso o fósforo se apagou e a parede espessa, fria e úmida ergueu-se novamente na escuridão (ANDERSEN, 1997, s/p).

Ainda, chama a atenção para as míseras condições da personagem focando constantemente os "pés descalços" e os "chinelos" que haviam pertencido à mãe da garota e que foram perdidos por ela.

> [...] uma pobre menininha andava pela rua com os pés descalços e a cabeça desprotegida. Ao sair de casa, lembrou-se de calçar um par de chinelos, mas não adiantou muito, pois haviam pertencido à sua mãe e eram grandes demais. Ela acabou perdendo os calçados ao escorregar na estrada, quando teve de se desviar de duas carruagens que lhe cortaram o caminho a toda, fazendo um barulho infernal. Um dos chinelos ficou perdido para sempre; o outro foi encontrado por um garoto que fugiu com ele. O moleque achou que daria um belo berço no dia que tivesse seus próprios filhos. Por isso lá ia agora a menininha de pés nus, roxos de frio (ANDERSEN, 1997, s/p, grifo nosso).

Notamos que o aluno G.H.F. e a aluna D.R.S., embora conhecessem o enredo da história, não compreenderam o motivo da morte da garota. Isso veio a ser superado durante a discussão coletiva.

G.H.F.	Ela sofria muito... Ás vezes não dava pra ela vender todos os fósforos que ela tinha... e ela já tava cansada de apanhar, aí uma vez ela não aguentou mais e ela morreu.
D.R.S.	[...] por que eu acho que ela se queimou com os fósforos ...

4. O foco narrativo

As ações descritas na narrativa ocorrem partindo de um narrador, de alguém que narra os fatos, que dependerá da definição do foco narrativo, podendo ser este em primeira pessoa (fazendo parte da história) ou em terceira pessoa (posicionando-se fora da história).

"O *foco narrativo* corresponde ao ângulo de visão em que se coloca o narrador para contar a história. [...] indica o olhar através do qual são vistos todos os incidentes do que é narrado" (COELHO, 2000, p.p. 68-69). Esse posicionamento determinará o conhecimento do narrador em relação ao enredo.

Podemos afirmar que o foco narrativo do conto *A pequena vendedora de fósforos* constituiu-se como *foco de consciência narrativa total*[47], de onde é possível esclarecer detalhadamente os acontecimentos da história, contados em terceira pessoa, por um narrador *onisciente* ou *demiurgo*[48], conhecedor de tudo: anseios, emoções e vida das personagens. "Além de apreender perfeitamente o *exterior* dos acontecimentos, conhece com segurança o *interior* da personagem ou das situações em causa" (COELHO, 2000, p. 69). Nos fragmentos[49] a seguir podemos constatar a presença do narrador onisciente e do foco narrativo de consciência narrativa total:

- ✓ "Ao sair de casa, lembrou-se de calçar um par de chinelos [...]".
- ✓ "O moleque achou que daria um belo berço no dia que tivesse seus próprios filhos".
- ✓ "Tirintando de fome e frio, a pobre menina ia se arrastando pela rua".
- ✓ "Os flocos de neve cobriam seus longos cabelos louros, que lhe caíam em lindos cachos pelo pescoço. Mas isso não a preocupava no momento".
- ✓ "Com certeza levaria uma surra do pai".
- ✓ "Parecia até que estava sentada diante de um grande fogão, bem polido e com tampo e pés de bronze. E o fogo, como ardia! Agora ela se sentia bem!"
- ✓ "A menininha estendeu os braços na direção da miragem, mas o fósforo apagou".
- ✓ "– Tem alguém morrendo! – pensou ela".
- ✓ "Ninguém imaginou o quanto tinham sido lindas suas visões e a maneira gloriosa pela qual ela tinha entrado com sua avó no Ano Novo".

Apenas um narrador onisciente tem condição de revelar sentimentos, emoções e pensamentos das personagens.

Essa forma de expor a história com riqueza de detalhes e descrição das sensações da personagem contribuiu, definitivamente, para a compreensão da história e, consequentemente, sua aceitação, como podemos verificar abaixo.

Entrevistadora:	**Foi fácil ou foi difícil entender o livro?**
P.H.F.	Eu achei fácil... não achei dificuldade para ler.
G.F.F.	Eu achei que foi fácil para descobrir as coisas... as falas.

[47] Ver COELHO (2000).

[48] Op cit.

[49] ANDERSEN (1997).

Entrevistadora **O que mais tinha de diferente?**[50]

M.R.S. As imagens...

M.A.C. As palavras...

L.S.V. Nos livros a menina conversava com a avó e no filme não tinha conversa.

M.R.S. E tinha um homem no final que tinha falado alguma coisa, mas eu esqueci...

G.F.F. A história era maior...

Entrevistadora: **Qual das histórias vocês gostaram mais?**

Coro A que você leu....

C.V.L. Não a que a gente leu....

G.F.F. A do filme....

L.S.V. A que você leu...

I.T.O. A que você leu...

Entrevistadora **Por quê?**

I.T.O. Porque mostra mais a realidade.

C.V.L. Mostra a avó levando ela para o céu.

G.F.F. Fica mais fácil entender.

L. S. V. Porque os desenhos são maiores e mais bonitos

Entrevistadora: **Qual história apresenta mais detalhes?**

Coro A que você leu/A que a gente leu

Entrevistadora: **Qual apresenta mais informações?**

G.F.F. A que você leu.

---

[50] Essa pergunta complementa outra pergunta feita em outro momento em relação às diferenças percebidas pelas crianças entre as versões apresentadas.

L.S.V. A que você leu... aparecia mais coisas...

M.R.S. ((concordando)) A que você leu.

5. O espaço da narrativa

Outra característica inerente ao conto, segundo Coelho (2000), é a caracterização breve do espaço. O espaço consiste no ambiente onde acontece a história, no caso de Andersen o cenário torna-se tão importante que se transforma em personagem, agindo no desenrolar da narrativa – o frio intenso leva a menina à morte. Isso ocorreu principalmente devido à função pragmática no texto, este tipo de cenário serve como instrumento de desenvolvimento da ação narrativa, como afirma Coelho, "há casos, porém, em que o local onde se desenrola a ação é funcional; intervém na seqüência dos acontecimentos ou cria a atmosfera propícia à seqüência dramática" (COELHO, 2000, p.p. 107-108).

Além disso, o ambiente permite o desencadeamento dos fatos, atribuindo o caráter de verossimilhança[51] à história.

Assim, para enfatizar a abjeta situação na qual a garota se encontrava, Andersen lança mão de descrições minuciosas da pobreza e do sofrimento da criança vítima, da sociedade e família negligentes. O espaço no entorno da garota e os acontecimentos sobrepõem-se à própria menina.

No conto *A pequena vendedora de fósforos* há a presença apenas do espaço natural, formado por um ambiente aberto (uma rua de Copenhague) coberto pela neve. A criação deste espaço de forma alguma foi fortuita, sua função é de provocar a morte da menina. Por exemplo, a narrativa inicia-se pela descrição do ambiente no qual a história vai se desenvolver: "[...] fazia um frio terrível. Nevava e o céu estava muito escuro. Naquele frio e na penumbra da noite que chegava [...]" (ANDERSEN, 1997, s/p). Este espaço vai desencadeando as ações:

- ✓ "Por isso lá ia agora a menininha de pés nus, roxos de frio [...]".
- ✓ "Tirintando de fome e frio, a pobre menina ia se arrastando pela rua. Era a própria imagem da miséria".
- ✓ "Tentou proteger os pés, cruzando-os embaixo da saia, mas o frio não diminuiu".

[51] Ver GANCHO (2004): verossimilhança é o caráter de fazer parecer verdadeiro na literatura..

- ✓ "As mãos da pobre menina estavam dormentes por causa do frio".
- ✓ "[...]a menininha colocou suas mãos congeladas".
- ✓ "No canto da rua, encostada na parede, ficou a pobre menina, com as bochechas vermelhas e um sorriso nos lábios, congelada na última noite do ano velho".
- ✓ "A menina continuava sentada, fria e enrijecida [...]"(ANDERSEN, 1997, s/p).

Embora no início do conto lido pelos alunos houvesse a descrição do local[52] onde se passava a história, os alunos não souberam identificar o espaço durante a discussão coletiva, sem que isso comprometesse a aceitação do conto. Isso pode ter ocorrido devido à atualização do conto, ou seja, os alunos transportaram os acontecimentos para a realidade conhecida por eles.

Entrevistadora:	**Onde vocês acham que se passa essa história?**
Voz no fundo:	Eu não sei...
B.V.D.	Aqui no Brasil mesmo...
Entrevistadora:	**Por quê?**
B.V.D.	Por causa do sofrimento das pessoas.
C.V.L.	Na África...
Entrevistadora	**Por quê?**
C.V.L.	Por que na África as pessoas sofrem muito por causa da guerra.
G.H.M.	No Iraque também...
B.L.P.	Eu acho que acontece aqui no Brasil por que.... pelo jeito, pelas pessoas e eu acho também pelo sofrimento dela acho que acontece aqui no Brasil.
K.E.G.	Eu acho que aqui no Brasil também... Por que aqui no Brasil tem muita criança que fica pedindo esmola na rua e é os pais que manda eu acho isso errado.

6. O tempo da narrativa

O conto é reconhecido por sua duração temporal curta o que, em geral, contribui para melhor compreensão textual.

No conto selecionado, o tempo é bem delineado, é histórico, seguindo uma ordem lógica dos acontecimentos, permitindo compreender que a história se desenvolve em uma única noite, na última noite do ano.

Contudo, os alunos não tinham essa delimitação temporal muito nítida. Confundem a festividade comemorada (trocam o Ano Novo pelo Natal) ou idealizam a marca temporal por meio da ilustração – como aponta a aluna T.M.R – ou pelo tamanho do livro – como salienta a aluna M.C.A:

Entrevistadora:	**Quanto tempo vocês acham que dura a história?**
Voz no fundo:	Como assim?
Entrevistadora:	**Vocês acham que dura dias, semanas, meses, horas...**
M.C.A.	Um dia...
Entrevistadora:	**Por que você acha que dura um dia?**
M.C.A.	Por causa do tamanho do livro...
Entrevistadora:	**Acontece mais alguma coisa na história que vocês conseguem perceber o tempo que ela dura?**
T.M.R.	Eu acho que acontece na noite, por que lá não ta mostrando nada de sol, então não pode ser no dia...
B.L.P.	Eu acho que foi só um dia.
Entrevistadora:	**Por quê?**
B.L.P.	Ah....
Entrevistadora:	**O que faz você pensar que dura um dia?**
B.L.P.	Não sei... Acho que dura só um dia.
N.B.C.	Eu acho assim... que dura uma tarde até a noite. Por que parece escrito que acontece numa tarde de Natal e depois aparece ela indo embora a noite.
D.R.S.	Eu acho que foi da tarde até a manhã, por que a menininha morre, por que eu acho que ela se queimou com os fósforos, daí já era de manhã e que nem ela disse começou na tarde de Natal então depois terminou na

[52] "Como fazia frio! A neve caía e já estava anoitecendo. Era véspera de ano-novo. A pobre menina atravessou a rua gelada de Copenhague" (ANDERSEN, 2008, p.4)

manhã que ela morreu.

Constatamos aqui que os alunos modificaram a ideia inicial – manifestada no segundo questionário sobre a impressão inicial (APÊNDICE B, p. 191) – de que o livro continha poucas páginas, pois passaram a relacionar o tempo da história com a duração do conto e a quantidade de páginas.

7. O fantástico

Um dos fatores que contribuíram em demasia para a aceitação da obra foi, sem dúvida, a presença de alguns elementos de fantasia, como, por exemplo, as visões da garota. Isso pode ter ocorrido pelo fato de os alunos serem expostos, frequentemente, às narrativas fantásticas, estando, portanto, afeiçoados a esse tipo de narrativa.

Isso fica explícito nas declarações dos alunos:

Entrevistadora: **O que vocês mais gostaram do livro?**

Várias crianças querendo responder, eufóricas.

Entrevistadora: **Esperem... Levantem a mão...**

Entrevistadora: **O que você gostou mais?**

B.V.D. Mais?

Entrevistadora: **É...**

B.V.D. É::.. Daquela parte que ela coloca o pezinho lá... assim((mostra com um gesto)) e desaparece o fogo.

Entrevistadora: **É? E o que você não gostou no livro?**

B.V.D. Na hora que a vó dela vai embora

Entrevistadora: **Quando a avó dela vai embora?**

B.V.D. Quando leva ela junto.

Entrevistadora: **Para onde elas vão?**

B.V.D. Pro céu...

Outras crianças respondem igualmente “Para o céu”.

C.V.L. Eu gostei da parte que a vó dela apareceu e levou ela junto e a parte que eu não gostei foi quando ela morreu.

Entrevistadora: O que acontecia quando a menina acendia o fósforo?

E.K.T. Ele apagava.

D.R.S. Cada vez que ela acendia o fósforo aparecia um prato de comida pra ela.... aparecia:::: Apareceu a vó dela.

P.H.F. Aparecia muitas coisas boas pra ela.

T.M.R. Aparecia as lembranças do passado dela... E a vó dela já morreu então são coisas do passado.

Entrevistadora: Por que vocês acham que ela tinha essas visões?

M.R.S. Porque ela era uma pessoa que sofria muito e ficava na cabeça dela o passado.

T.M.R. Eu acho que aparecia muitas imagens e uma das imagens mais boa que apareceu para ela foi a vó dela.

Entrevistadora: Por que ela via essas imagens?

B.L.P. Porque ela era uma pessoa muito boa e tinha imaginação.

J.A.L. Eu acho que toda vez que ela acendia o fósforo ela via uma coisa que ela não tinha... A árvore de Natal que na casa dela ela não tinha, a comida....

Percebemos que os alunos manifestaram apreço por este recurso, a afeição pelo fantástico está relacionada à atitude própria da criança e preferência textual dessa faixa etária.

8. A personagem

Outro elemento fundamental à narrativa ficcional é a personagem. As personagens são essenciais porque desencadeiam a ação e conferem a verossimilhança por representarem pessoas com sentimentos, desejos, emoções, qualidades e defeitos. Para Menin, "[...] as personagens transcedem a narrativa e, embora materializem-se no seu caráter físico, psicológico e social, são marcas ideológicas de um tempo e um espaço e, claro, de seu autor" (MENIM, 1999, p. 65).

No conto *A pequena vendedora de fósforos*, por exemplo, temos uma personagem central que é a protagonista da história e no final desta o narrador marca outras personagens

com o discurso direto (– Ela estava tentando se aquecer – comentavam as pessoas[53]) e indireto ("Foi isso que lhe ensinara sua avó, a única pessoa que havia sido boa com ela" e "Riscou o resto da caixa de fósforos para ficar junto de sua avó. Num clarão forte como a luz do dia ela veio, mais doce do que nunca. Pegou a menininha nos braços e, juntas, voaram para o alto, muito alto, lá onde não há mais fome, nem frio, nem sofrimento." (ANDERSEN, 1997, s/p).

A protagonista caracteriza-se como personagem tipo[54] por representar os deserdados da sorte. Neste conto a personagem representa os defeitos e as características peculiares da sociedade, sendo "moldurada" pelo espaço. Como vemos nos exemplos seguintes:

> Naquele frio e na penumbra da noite que chegava, uma pobre menininha andava pela rua com os pés descalços e a cabeça desprotegida. Ao sair de casa, lembrou-se de calçar um par de chinelos, mas não adiantou muito, pois haviam pertencido à sua mãe e eram grandes demais.
>
> Era a própria imagem da miséria. Os flocos de neve cobriam seus longos cabelos louros, que lhe caíam em lindos cachos pelo pescoço. Mas isso não a preocupava no momento. (ANDERSEN, 1997, s/p)

Aqui o cenário também pode ser representado como personagem porque age no desenvolvimento da história.

A garota pobre, portanto, representa os desafortunados, uma camada social desprovida de condições mínimas para a sobrevivência, um grupo que sofre o descaso social. Para que essa relação fosse possível, o autor não identifica a personagem com um nome.

Além disso, segundo Tatar (2004), o título do conto representa uma simbologia especial, o termo *pequena* junto ao nome da personagem, no nosso caso à designação vendedora de fósforos aponta a impossibilidade de a garota chegar à idade adulta, fato muito comum na época em que Andersen viveu.

A imagem da garota representa o abandono familiar, resultado das precárias condições de grande parte das famílias dinamarquesas da época. Como bem observados pelos alunos:

Entrevistadora:	**Qual a característica principal da personagem? Se vocês fossem explicar para alguém com era a pequena vendedora de fósforos o que vocês falariam?**
C.H.S.	Que ela era uma menina muito sofredora, que sofria muito no dia-a-dia, o pai dela maltratava muito ela, que ela não conseguia vender nenhum

[53] ANDERSEN (1997)

[54] "São também personagens-tipo, aquelas que nas narrativas realistas representam funções de trabalho ou estados sócias: lavrador, pescador, mercador, soldado, alfaiate, grandes senhores, servos, pastores, ministros, mendigos, velhos, crianças, etc." (COELHO, 2000, p.75)

fósforo e passava frio.

Entrevistadora: **E a avó? O que vocês diriam sobre a avó?**

N.B.C. Que quando ela acendia o fósforo a vó dela fazia ela muito feliz.

D.R.S. Quando ela acendeu o fósforo ela viu a vó dela e ficou muito feliz.

E.K.T. A vó dela ajudava muito a neta, porque o pai dela não deixava ela comer se ela não trouxesse dinheiro... Daí, ela imaginava na cabeça dela que quando ela acendia o fósforo aparecia comida pra ela... E a vó dela sempre ajudou ela.

J.A.L. A vó dela é boa gente ela é muito boazinha.

Entrevistadora: **E os homens da rua? O que vocês acham deles?**

G.F.F. Lesado ((RISOS)).

Entrevistadora: **Por quê?**

G.F.F. Porque eles não ajudaram a menina.

E.K.T. Eles não ajudaram a menina comprando fósforo.

P.H.F. Eles não compraram fósforo e a menina não podia voltar pra casa.

A personagem principal, também identificada como heroína, é significativa na narrativa quando pensamos na proximidade que o leitor pode estabelecer com ela, porque o leitor vivencia as experiências, as ações e as emoções das personagens como se fossem suas.

A Estética da Recepção propõe um modelo identificação[55] com o herói. No conto *A pequena vendedora de fósforos*, a identificação é *catártica* que, para Zilberman, é comum nas tragédias, porque o espectador torna-se "capaz de destacar-se do imediato de sua identificação, refletindo sobre o representado e analisando-o" (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 59).

A seguir dispomos algumas respostas dos alunos que representam a identificação com a heroína:

Entrevistadora: **Alguém se acha parecido com a personagem?**

C.V.L. NÃO (responde rapidamente, como se fosse algo absurdo)

Em coro: Não ((risos))

[55] Ver Glossário p. 183.

Entrevistadora: **Não é só pela questão de ser menina ou menino... Digo pelo jeito da garota, vocês acham que o jeito dela parece com de vocês?**

D.R.S Eu acho que não porque ela trabalhava muito e sofria muito e a gente não sofre...

J.A.L. Mas é a personagem, não é?

Entrevistadora: **É a personagem. A vida dela parece com a de vocês ou não?**

J.A.L. ((pensativa)) Mas eu trabalho em casa, aí parece...

Entrevistadora: **Ah tá... Por que vocês não trabalham?**

M.C.A É.

T.M.R. É que tem muitas crianças no Brasil e outras cidades que os pais ou os responsáveis põe a criança pra trabalhar enquanto eles ficam em casa deitados.

B.L.P. Tem cidades que os pais põe as criança pra trabalhar e elas não tempo de ser criança e isso é errado.

Entrevistadora: **O que você acha?**

M.C.A Ai.... Eu também acho isso errado porque não pode acontecer com criança...

Entrevistadora: **Não?**

M.C.A Não.

Entrevistadora: **Mas acontece?**

M.C.A Acontece.

B.L.P. Eu acho que o adulto tem que trabalhar e não a criança.

Entrevistadora: **O que a criança deve fazer?**

B.L.P. Estudar... brincar...

N.B.C. Eu acho que esse trabalho infantil é exploração da criança, por que a criança tem que estudar e não trabalhar.

J.A.L. Eu também acho que é errado.

Notamos que os alunos se compararam à personagem, seja por serem crianças, seja por realizarem tarefas domiciliares. Contudo, compreendem que o sofrimento da garota não se aplica a eles.

9. Atendimento dos horizontes de expectativas

A fase na qual se encontra nosso público alvo é muito receptiva aos assuntos realistas, com especial atenção aos problemas cotidianos. Dessa forma, trazer uma temática adequada ao interesse desse público, possibilitaria criar um espaço propício à aceitação do conto.

Evidente que a recepção positiva também deu-se devido ao atendimento dos horizontes de expectativas.

Vimos que os alunos tinham uma opinião formada sobre o assunto abordado no conto, isso favoreceu a interação com o texto e o seu desenvolvimento no grupo de discussão:

Entrevistadora:	**O que vocês acham da menina ter que sair para vender fósforos?**
T.M.R.	Eu acho isso muito feio... porque o pai podia sair pra vender o fósforo e deixar a menina em casa.
B.V.D.	Eu acho que ela queria pegar dinheiro para poder voltar pra casa.
Entrevistadora:	**Para que era esse dinheiro?**
B.V.D.	Pra ela dar para o pai dela, porque ele não queria que ela voltasse sem dinheiro.
P.H.F.	Também é uma injustiça mandar uma criança trabalhar e o pai ficar em casa na boa... Ele que devia trabalhar.

Interessante o aluno enfatizar a questão da injustiça. A professora havia trabalhado, anteriormente, um livro paradidático (*Serafina e a menina que trabalha*) e textos de temas transversais, com noções sobre os direitos das crianças, o que influenciou as respostas dos alunos:

G.H.M.	Porque a vida da menina::: Ela queria que o pai trabalhava no lugar dela, né.... E o pai ficava lá na casa dele sossegado e a menina trabalhando e ele exigia que ela trouxesse dinheiro para ele.
M.A.C.	O certo é o pai trabalhar e se ele por ela pra trabalhar ele tem que ir trabalhar com ela, porque às vezes pode acontecer alguma coisa e o pai

não tá perto.

Entrevistadora: **Você acha certo ela trabalhar para ajudar o pai?**

P.H.F. ((Faz som de negação))... Não... O pai que tem que trabalhar pra ajudar ela...

Entrevistadora: **Por que vocês acham que o pai dela fazia isso?**

G.H.M. Porque o pai dela não queria trabalhar.

M.R.S. Eu acho que os pais quer mais conforto pra ele... E acha que tem que trabalhar é a criança e não eles.

C.N.S Porque o pai não queria trabalhar e colocava ela pra trabalhar...

Entrevistadora: **Mas por quê?**

M.R.S. Preguiça.

A.C.N. Porque ele era folgado.

K.E.G. Porque ele queria o dinheiro dela.

T.M.R. Eu acho assim... que ele tinha preguiça de trabalhar aí colocava a menina para trabalhar, aí ela ganhava dinheiro e ele ficava deitado no sofá assistindo televisão enquanto ela trabalha.

J.B.T. Acho que essa menina tinha que ser criança... ela não podia trabalhar... Ela tinha que ter a infância dela, estudar, brincar como qualquer outra criança.

C.H.S Acho que ele era muito covarde de colocar uma criança para trabalhar de vender fósforo... E que se ela voltasse sem dinheiro ele bateria nela... Eu acho que isso é muito ruim pra uma criança. Acho que um homem dessa 'altura' deveria ser preso por isso.

Entrevistadora: **E vocês acham que alguém precisa fazer isso para sobreviver?**

Alguns alunos em coro: Não...

Alguns alunos em contrapartida: Precisa/Sim.

I.C.W. Meu pai trabalha em três emprego.

G.F.F. Porque o dinheiro você não consegue... O dinheiro você não consegue de lá pra cá ((se referindo ao dinheiro que não é conseguido facilmente)). A pessoa tem que dar duro para conseguir o dinheiro e se sustentar.

Entrevistadora: **Vocês acham que a criança deve trabalhar?**

CORO	Não
I.C.W.	Não... é o pai que precisa trabalhar no lugar dela
G.F.F.	Ela tem que ir na justiça!!!!
Entrevistadora:	**E quando todos trabalham e a criança também tem que trabalhar?**
G.F.F.	Tipo assim... Se a família for muito grande só o pai não vai conseguir sustentar, aí tem que ter outra pessoa para ajudar.
P.H.F.	As duas pessoas vai fazendo... vai trabalhando junto... juntando o dinheiro aí dá pra sustentar a família.
M.A.C.	Que também toda criança tem seu direito de ter escola, de aprender, brincar e estudar... Toda criança tem seu direito.
G.H.M.	(aproveitando a fala anterior): de comer....
I.C.W.	Se a família é muito pobre aí toda família tem que cooperar com a menina porque às vezes, quando ela crescer, ela pode até denunciar o pai. Porque não é certo a criança trabalhar... muito pelo contrário o pai que tem que trabalhar no lugar dela.
K.M.F.	Se ela não passasse fome ela não ia ficar trabalhando

O fato de as crianças relacionarem as passagens do livro às experiências vividas por elas, bem como a comparação das personagens com pessoas de seu cotidiano, permitiram que se envolvessem com a história e percebessem de maneira positiva seu tema.

Entrevistadora:	**O que vocês acham da atitude dessas pessoas que não compravam os fósforos?**
P.H.F.	Errada porque se ela chegasse em casa sem um tostão o pai ia bater nela
Entrevistadora:	**Mas as pessoas sabiam disso?**
P.H.F.	Não.
T.M.R.	Eu contava.
N.B.C.	Saberia, porque se ela chegasse sem um tostão o pai ia bater nela e todo mundo ia escutar.

Durante a pesquisa, constatamos a necessidade que os alunos sentiam em discutir os assuntos abordados no conto, por outro lado receavam que isso não fosse bem aceito por seus familiares:

Entrevistadora: **Vocês gostariam de discutir isso com os pais de vocês ou com algum amigo?**

G.H.M. Meu pai e minha mãe não tem tempo pra ouvir não.... Meu pai fala assim – Que que eu tenho a ver com isso!

K.E.G. Meu avô também....

M.R.S. Eu gostaria de discutir isso com minha família... Eu queria falar para minha mãe pra fazer tipo assim um grupo com essas crianças pobres da rua ir pra uma casa e dar conforto pra essa gente.

Compreendemos que a aceitação do conto também foi possível porque houve uma sintonia entre o *horizonte histórico* do texto e dos alunos. Embora alguns aspectos (sociais, políticos, ideológicos e linguísticos) presentes na época da produção do conto (1845) fossem distintos da época de leitura (2008), não foram significativos para comprometer a sua recepção. Isso ocorreu devido à falta de marcas e objetos temporais, que faziam parte do repertório do escritor naquela época, permitindo que o texto se tornasse atemporal.

10. Ruptura dos horizontes de expectativas

Embora a grande maioria tenha afirmado ter gostado do livro, 47,7% dos alunos mudariam o final do livro. Desses 47,7%, 23,8% afirmaram mudar o final por ser triste, 14,2% para que a garota não morresse no final, 4,8% para que o pai não brigasse com ela possibilitando sua volta para a casa e 4,8% para que a história tivesse um final feliz.

Contudo, outros 46,6% indicaram que não mudariam nada, porque haviam gostado do livro.

Durante a discussão coletiva, esse quadro se repetiu:

Entrevistadora: **Alguém mudaria o final do livro?**

B.V.D. Eu faziria ela não morrer e voltar pra casa dela ainda.

B.L.P. Eu mudaria.... Não tem aquela hora que ela risca o fósforo e a vó dela aparece e leva ela? Eu queria que a vó dela levasse ela pra uma casa pra não deixar na rua.

G.H.M. Eu mudaria o final... uma família achava ela quando ela tava lá acendendo o fósforo... uma família rica e adotaria ela.

J.A.L. Eu mudaria... No final ela riscaria o fósforo e apareceria uma família melhor pra ela.

C.H.S. No final, pra mim, eu queria que ela adormecesse e um casal encontrasse ela e levasse para a casa.

P.H.F. Eu mudaria que uma família que tivesse passando pegasse ela e deixasse... assim pegasse ela e levasse pra um lugar que ela ficaria mais feliz, deixaria ela com o alimento sem passar frio, né.... sem passar fome.

T.M.R. Eu mudaria o final eu fazeria além dela morrer uma família que encontrasse ela e cuidasse dela bem melhor.

M.A.C. Eu mudaria o final do livro... eu faria 'tipo' um orfanato pra ela, pra ela ir lá... pra ela ficar lá até arrumar alguém que goste dela e adote ela.

M.R.S. Eu mudaria... Eu queria que quando ela riscasse o fósforo a família dela aparecesse e pagava todo o pecado que ela tinha, o pecado que ele fez pra ela.

Notamos que as alunas J.A.L. e M.R.S. tentam preservar a magia do fósforo, ao passo que, os demais colegas tomaram como base soluções mais realistas, propondo adoção, a volta para casa ou o local seguro para a garota; sempre mantendo a garota viva.

Essas declarações, propondo um final alternativo à morte, contrapõem-se ao discurso em relação ao final do conto, quando as crianças afirmaram que as havia deixado contentes, com exceção do aluno E.K.T:

Entrevistadora: O que vocês acharam do final do livro?

M.R.S. Eu gostei.

C.H.S. Eu gostei do final do livro porque ela morreu e assim acabou o sofrimento dela e o mais bonito é que ela foi com a avó dela.

K.E.G. Eu gostei do final do livro, que depois que ela morreu eu acho que melhorou pra ela... Ela não precisou ganhar dinheiro pra dar pro pai dela... não precisou mais apanhar.

L.S.V. Eu achei legal, porque ela era uma vendedora que sofria, depois ela descansou em paz com a vó dela.

J.B.T. Eu achei o final bom, porque ela trabalhava na Terra, não descansava e sofria muito e no céu ela levou uma recompensa, porque quando ela foi pro céu... porque ela era uma criança ela levou uma recompensa ela ficou perto de Jesus e da vó dela

Entrevistadora:	**E o final deixou vocês como?**
E.K.T.	Esse final me deixou triste, porque ela morreu.
M.C.A..	Esse final me deixou feliz, porque ela morreu, e na outra vida que ela ta tendo deixou ela mais feliz.
M.R.S.	Esse final me deixou feliz, porque quando ela morreu, ela saiu dessa vida que ela tinha antes.
D.R.S.	Me deixou feliz, porque ela foi para o céu e agora ela ia viver uma vida digna.
C.N.S.	Para mim é um final feliz, porque no céu não tem fome, nem frio.

Essa ambiguidade se repetiu quando perguntamos aos alunos o que diriam ao autor se eles pudessem falar com ele:

Entrevistadora:	**Se vocês pudessem falar alguma coisa para o escritor, o que vocês falariam?**
I.C.W.	Eu falaria pra ele mudar o final do livro.
D.R.S.	Pra ele mudar... a menina ficava em casa e o pai ia trabalhar.
J.A.L.	Eu falava pra mudar tudo.
G.H.M.	Eu falaria parabéns, porque o livro é muito bonito.

Alguns alunos, mesmo afirmando terem gostado do final do conto, sugeriram um final diferente, dois alunos queriam que a menina encontrasse uma família; e as sugestões "que ela não morresse", "que o pai não batesse nela por não vender os fósforos", "que tivesse uma casa para morar" e "que alguém se penalizasse e a convidasse para comer" foram feitas por um aluno cada.

Essa contradição nas respostas – gostar do livro, ficar feliz com o final do livro e mesmo assim querer mudá-lo – pode estar relacionada às práticas de leitura dos alunos, provavelmente acostumados a textos com final "feliz" já esperado por eles.

Consideramos que o contato com uma história diferente do esperado, levou-os ao estranhamente e a consequente desautomatização em relação às normas e estruturas narrativas já introjetadas, permitindo, como é de se esperar, a ampliação dos horizontes e a ruptura dos horizontes de expectativas dos alunos.

11. Atualização

Vimos que o conto, embora escrito em 1845, permitiu sua atualização, ou seja, que os alunos o compreendessem em uma época distinta de sua produção. Isso possibilitou também a aceitação da obra.

Observamos que a identificação com a obra foi significativa, porque os alunos relacionaram os acontecimentos do conto com os problemas que presenciavam no momento da intervenção..

Embora o conto lido pelos alunos fizesse referência a Copenhague, com um inverno rigoroso e com neve, eles desconsideraram que no países citados por eles (Brasil, África e Iraque) esse fenômeno climático não ocorre.

Terminada a intervenção, a professora da classe pediu a um aluno que buscasse um globo terrestre para que ela explicasse – embora, segundo a própria professora, já houvesse ensinado esse conteúdo – porque naqueles países não nevava.

Entrevistadora:	**E vocês acham que essa história já aconteceu ou se passa nos dias de hoje?**
CORO	Sim!!!!
K.M.F.	Eu acho que passa nos dias de hoje.
Entrevistadora:	**Por quê?**
K.M.F.	Porque eu tinha visto um filme como que é que acontecia antes... quando as pessoas não tinha nem pai nem mãe levava elas pra um lugar que até... mostrou lá a mulher o pai ia buscar a criança a moça ainda saia... ele saia meio tonto... apanhava muito.
D.R.S.	Eu acho que passa nos dias de hoje, porque tem pais que não tem dinheiro, que tentam trabalhar, mas não conseguem e mesmo não tem vontade de trabalhar e fala pras crianças que são inocentes pra trabalhar... e elas tem que estudar ao invés de ficar trabalhando.
B.L.P.	E falam também que se elas não trazerem nada e ainda bate então a criança vai pra não apanhar.
K.M.F.	Mas às vezes tem que apanhar por que faz bagunça.
	((risos))
B.L.P.	Eu já assiste uma novela que tava falando assim que o home foi buscar a filha dele e ele começou a chorar... ele pensou que era uma menininha assim de cabelo enroladinho aí depois não era a filha dele... aí ele pegou

	e foi embora chorando num carro, aquela novela sabe que passa a tarde? Aí aconteceu isso...
Entrevistadora:	**E onde vocês acham que se passa essa história?**
Voz no fundo:	Eu não sei...
B.V.D.	Aqui no Brasil mesmo...
Entrevistadora	**Por quê?**
B.V.D.	Por causa do sofrimento das pessoas.
C.V.L.	Na África...
Entrevistadora	**Por quê?**
C.V.L.	Porque na África as pessoas sofrem muito por causa da guerra.
G.H.M.	No Iraque também...
B.L.P.	Eu acho que acontece aqui no Brasil porque.... pelo jeito, pelas pessoas e eu acho também pelo sofrimento dela acho que acontece aqui no Brasil.
K.E.G.	Eu acho que aqui no Brasil também... Porque aqui no Brasil tem muita criança que fica pedindo esmola na rua e é os pais que manda... eu acho isso errado.

3.3.3 Resposta à atividade em sala de aula

Ao optarmos pela prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção, intencionávamos permitir um maior contato e interação do leitor com a obra literária, pois, segundo Bordini e Aguiar (1993) e Colomer (2003), é a forma de tornar a leitura um processo mais significativo para esse leitor.

A apresentação de três versões diferentes da história – uma fílmica e duas textuais – possibilitou, aos alunos, o contato com as diferenças entre os textos, principalmente, em relação ao vocabulário, aos detalhes presentes na narrativa e às ilustrações.

Notamos que enquanto os alunos assistiam ao filme, eles antecipavam o que ia acontecer, justamente por conhecerem a história que lhes havia sido apresentada em duas versões diferentes.

Em alguns momentos, o filme focou passagens diferentes do que texto escrito; como foi o caso da carruagem com os cavalos que levava a menina até a casa da avó onde estava a árvore de Natal mencionada nos outros textos. Quando isso aconteceu, os alunos apontaram categoricamente a diferença, que depois veio a se confirmar na discussão coletiva.

Entrevistadora: As histórias são parecidas ou diferentes?

Coro São parecidas...

K.M.F. Conta a história de uma menina que vendia fósforos.

G.H.M. A história de uma menina que se não vendesse o fósforo, o pai ia bater nela.

Entrevistadora: Mas tinha alguma coisa de diferente?

M.R.S. O frango

K.E.G. O gato do primeiro livro não aparece no outro que você leu.

C.V.L. Mas aparece urubus ((se remetendo aos corvos))

C.H.S. É no filme ela pega o frango e nos livros o frango vem até ela.

K.M.F. Se ela fosse mais rápida comia o frango antes que ele sumisse ((risos)).

J.B.T. No filme no começo parece uma carroça com os cavalos leva ela pra casa da vó onde ela encontra a vó.

Entrevistadora: O que mais tinha de diferente?

M.R.S. As imagens...

M.A.C. As palavras...

L.S.V. Nos livros a menina conversava com a avó e no filme não tinha conversa.

M.R.S. E tinha um homem no final que tinha falado alguma coisa, mas eu

	esqueci...
G.F.F.	A história era maior....
Entrevistadora:	**Qual história era maior?**
G.F.F.	A do livro que você contou.
C.V.L.	É... esse livro mostrava a parte do chinelo que nos outros não tinha.
N.B.C.	É não mostrou o chinelo...
M.C.A.	No filme tinha um pano amarrado no pé da menina.
Entrevistadora:	**Qual das histórias vocês gostaram mais?**
Coro	A que você leu...
C.V.L.	Não a que a gente leu....
G.F.F.	A do filme....
L.S.V.	A que você leu...
I.T.O.	A que você leu...
Entrevistadora:	**Por quê?**
I.T.O.	Porque mostra mais a realidade.
C.V.L.	Mostra a avó levando ela para o céu.
G.F.F.	Fica mais fácil entender.
L.S.V.	Porque os desenhos são maiores e mais bonitos.
Entrevistadora:	**Qual história apresenta mais detalhes?**
Coro	A que você leu/A que a gente leu.
Entrevistadora	**A que traz mais informações?**
G.F.F.	A que você leu.

L.S.V. A que você leu... aparecia mais coisas...

M.R.S. ((concordando)) A que você leu.

Quanto à preferência pelos textos, obtivemos diferentes respostas distribuídas entre as três versões do conto. Mas as falas das crianças levam-nos a crer, que a segunda versão (Martins Fontes) agradou mais os alunos, por seu maior detalhamento e ilustrações grandes, coloridas e nítidas.

A dinamicidade do filme foi percebida pelos alunos C.H.S. e K.M.F., ao mencionarem a parte que a menina poderia comer o peru se ela fosse mais rápida.

Tentamos, ainda, questioná-los, mas sem êxito, o que compreendiam sobre tradução e se compreendiam que transposição idiomática poderia influenciar nas diferentes versões:

Entrevistadora: Vocês gostaram de ouvir versões diferentes da história?

Coro Sim

Entrevistadora Por que uma mesma história de um mesmo escritor pode ser escrita de forma diferente?

P.H.F. Não sei.

C.N.S. Porque tem várias versões.

T.M.R. Porque as pessoas escrevem diferente.

Entrevistadora: Vocês se lembram que ele não é brasileiro?

Coro Sim

Entrevistadora: Lembram que eu falei que ele nasceu na Dinamarca?

Coro Sim

Entrevistadora: Então ele não fala português, certo?

Coro Sim

Entrevistadora: No que isso pode interferir nas diferentes versões?

Sem resposta

Entrevistadora: **Lembrem-se que quando o texto é escrito em outra língua, para que possamos lê-lo é preciso que uma pessoa conheça essa língua. Essas pessoas, que conhecem a língua ou o idioma, são chamadas de tradutoras. O conto *A pequena vendedora de fósforo*, por exemplo, foi escrito em dinamarquês e precisou de alguém para mudar para o português. O que vocês acham disso?**

M.A.C. Porque pega esse ((apontando o livro)) e vai tendo ideias para escrever os outros.

N.B.C. É escreveu outro igualzinho só que com algumas coisas diferentes.

A entrevistadora teve que formular várias questões para que o debate pudesse fluir, contudo, os alunos percebiam a existência de versões diferentes, mas não as relecionavam com as diferentes traduções. Dessa forma, era necessária a intervenção da entrevistadora como podemos observar na última pergunta.

Por fim, procuramos compreender como foi a resposta dos alunos relativamente à atividade desenvolvida em sala de aula. Finalizada a intervenção, os alunos questionavam se continuaríamos o trabalho desenvolvido com eles. Notamos que a aceitação pela prática foi generalizada, visto que os estudantes sempre se mostravam eufóricos, alegres e participativos.

O que diferenciou a nossa prática, da mantida pela professora, é a forma como os alunos eram estimulados. Enquanto a professora utilizava o recurso escrito com questões sobre as estruturas narrativas do texto, nós adotamos a discussão entre os alunos permitindo que conferissem suas hipóteses e ideias acerca do livro possibilitando confirmá-las ou refutá-las.

Somos de opinião que a prática auxiliou no entendimento do conto trabalhado como veremos a seguir:

Entrevistadora: **Vocês perceberam que as pessoas tem ideias diferentes sobre um mesmo assunto, assim como aconteceu com o livro. Quando essas pessoas tem ideias diferentes quem está com a razão?**

I.T.O. Os dois porque cada um pensa de um jeito, cada um tem seu jeito de pensar.

J.B.T. Por isso que Deus criou pessoas diferentes pra não ter só uma opinião e começar não ter um diálogo diferente.

Entrevistadora: Por que as pessoas quando leem um mesmo livro podem ter ideias diferentes?

L.S.V. Porque cada uma tem seu modo de pensar, uma pensa diferente da outra.

M.A.C. Porque cada um tem seu jeito de pensar.

Entrevistadora: O que vocês acharam do grupo de discussão?

N.B.C. Ajudou bastante.... eu entendi melhor o livro.

T.M.R. Eu também entendi melhor, porque teve gente que entendeu melhor do que eu e o que elas falaram eu pude entender mais, eu pude saber sobre o que ela pensa, o que as pessoas pensa sobre o livro, que pensa diferente do que eu.

E.K.T. Ajudou a entender melhor porque a gente ouviu a opinião das outras crianças.

Pudemos perceber que com o grupo de discussão os alunos puderam interagir entre si, provocando uma discussão produtiva que facilitou a compreensão do texto literário.

Com relação à prática, pudemos notar que a maioria dos alunos se sentiu confortável em expor suas ideias e poder conferir o que os demais alunos pensavam. O envolvimento dos alunos na atividade leva-nos a presumir que os alunos apreciaram a situação de compartilhamento de opiniões.

Vimos, principalmente, que este tipo de atividade, além de permitir o desenvolvimento da atividade reflexiva do aluno e estimular sua criatividade, contribuiu significativamente para o aprendizado do texto literário.

“SEMPRE É PRECISO SABER QUANDO UMA ETAPA CHEGA AO FINAL...”

Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final... Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário, perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver. Encerrando ciclos, fechando portas, terminando capítulos. Não importa o nome que damos, o que importa é deixar no passado os momentos da vida que já se acabaram.

Fernando Pessoa

Em geral, os professores da disciplina de língua portuguesa se veem em meio a percalços e dúvidas quanto à indicação de obras literárias – diante da escolha entre uma obra de fácil entendimento ou uma que possui apresentação voltada para a acuidade estética.

A melhor forma de utilizar o texto literário em sala de aula e a metodologia de ensino de literatura adequada, de forma a não provocar aversão aos alunos, também são indagações que perpassam o cotidiano profissional dos docentes.

Estamos, pois diante de dúvidas de duas ordens: sobre a obra e sobre a metodologia.

Essas incertezas têm contribuído para aumentar o número de estudos sobre o ensino da literatura, abrindo o caminho para o surgimento de diferentes metodologias de ensino na tentativa de inovar a pedagogia da leitura.

Conciliar a prática de ensino da literatura infantil sem perder o foco no estudo literário é a uma alternativa significativa para um aprendizado deste tipo de texto. Dentre as várias metodologias, igualmente importantes, optamos pela Estética da Recepção, pelo fato de privilegiar o papel do leitor, relativamente ao ensino e estudo do texto literário.

Nossa pesquisa contou com a participação de 23 alunos, sendo 13 meninas e 10 meninos, com idade de 10 anos em média. Nosso público é proveniente de famílias com renda média de aproximadamente 4 salários mínimos e parte delas com o ensino médio completo (47,8% das mães e 34,8% dos pais)

Desses alunos 75% afirmaram “gostar de ler”, dos quais 34,8% indicaram ler para adquirir conhecimento ou ficar mais culto. Os principais fatores indicados pelos alunos que afirmaram não ter gosto pela leitura foram: impaciência e falta de tempo ou de vontade. Questionados quanto às atividades de entretenimento e cultura, a leitura figura como aquela de menor frequência nas respostas.

No que se refere ao material literário trabalhado, percebemos, a partir das respostas dos alunos, que os atributos físicos (ilustração, páginas, material do livro, capa etc.) foram aqueles que mais chamaram a atenção dos alunos, sendo os principais responsáveis por suas impressões favoráveis, superando, até mesmo, aqueles relacionados ao conteúdo (assunto, história, título etc.).

Com relação à leitura do conto, tivemos 78% de aprovação dos alunos, embora 47,7% desejassem alterar o final do mesmo. Essa aprovação pode ter ocorrido por causa da identificação catártica com a personagem, visto que se apiedaram das condições da garota, principalmente, por se tratar de uma criança, que na opinião dos alunos, não deveria passar por tanto sofrimento.

Compreendemos, ainda, que essa aceitação ocorre também pelo atendimento dos horizontes de expectativas que, no caso do conto *A pequena vendedora de fósforos*, se deu pela compreensão da estrutura simples da narrativa – adequada ao público pesquisado – e das ilustrações, ambas facilitando a leitura do conto.

A escolha de obras literárias que visem simultaneamente o atendimento e a ruptura dos horizontes de expectativas, em conjunto com a abordagem de um tema já explorado exaustivamente pela professora, propiciaram a fruição compreensiva esperada para uma obra literária.

Embora os alunos tenham apreciado a história, notamos que houve a ruptura dos horizontes de expectativas, ocorrida ao entrarem em contato com um final inesperado, causado pela morte da garota. Isso possibilitou a distância estética o que sugere a qualidade estética da obra.

Os diversos momentos de identificação com a obra – como apresentado no capítulo 3 –, não evitaram o estranhamento em relação ao final do conto, levando os alunos-leitores à desautomatização, rompendo com as formas fixas dos contos maravilhosos, já introjetadas por eles devido à exposição apenas desse tipo de texto.

Mesmo com o estranhamento em relação ao final do conto, consideramos que houve a fusão entre os horizontes de expectativas da obra e os dos alunos, como pudemos perceber com a aceitação, possibilitada pelo atendimento dos horizontes de expectativas mencionado acima.

Em suma, o que mais agradou aos alunos foram as imagens e o elemento mágico permitido pelas visões da garota. Ao mesmo tempo, o final surpreendente causou estranhamento podendo ter comprometido a percepção em relação ao final "trágico" para a pequena vendedora de fósforos.

Ao utilizarmos teorias como os níveis de recepção literária de Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987) e a metodologia recepcional de Bordini e Aguiar (1993), conseguimos identificar que os alunos do 5º ano D atingiram duas das três fases (*Aisthesis*, *Poiesis* e *Catharsis*) da experiência estética: A *Poiesis* e *Catharsis.*

A *Poiesis* foi possibilitada pelo prazer proporcionado pela obra, como pudemos perceber nas falas dos alunos. Segundo Zilberman (1989), nessa fase o leitor considera-se coautor da obra, fato que foi confirmado em nosso estudo, uma vez que alguns alunos indicaram um final alternativo para o conto.

Podemos considerar que a *Catharsis* – momento em que a obra provoca mudanças no leitor e assimilação de novas normas de comportamento – foi atendida à medida em que os alunos expunham suas ideias acerca dos comportamentos e ações das personagens e conjeturavam sobre como seriam suas ações em determinada situação.

Consideramos que a *Aisthesis* não foi completamente alcançada, porque o prazer estético não foi concluído, afinal boa parte dos alunos desejava a mudança do fim do conto. Isso se deu pelo estranhamento causado nos alunos ao entrarem em contato com um tipo de narrativa diferente daquelas com as quais estão acostumados. Nessa fase em que os alunos encontram-se, são apresentadas narrativas fantásticas com um final feliz.

O foco desse estudo foi verificar se a Estética da Recepção, utilizada como prática pedagógica diferenciada, pode contribuir para o ensino da leitura e para a compreensão de textos literários. Constatamos que houve preferência unânime pela metodologia desenvolvida em sala com os alunos do 5º ano D, como descrito no terceiro capítulo desta dissertação.

A prática dialógica, focada nas opiniões dos leitores, ressaltando diferenças e semelhanças entre os alunos, bem como o contato com diferentes possibilidades de leituras desconhecidas até o momento da discussão, possibilitaram uma maior interação deles com o texto e, por conseguinte, a ampliação de seus horizontes de expectativas.

Outro diferencial dessa prática foi o auxílio dado aos alunos para uma melhor compreensão da leitura.

Notamos que a desenvoltura dos alunos propiciada pela discussão coletiva e a defesa argumentativa de ideias e opiniões, quando recorrentes, podem contribuir para a formação de leitores autônomos em relação à leitura.

A partir desse estudo, percebemos a importância da orientação aos alunos antes do momento da leitura – quanto ao conteúdo da obra, sua contextualização e demais aspectos – levando-os à reflexão e debate de ideias e opiniões, promovendo a construção de um espaço

argumentativo e permitindo criar uma cultura de ouvirem e serem ouvidos, socializando seu pensar.

Vimos que essa prática também é útil durante a construção de estratégia de leitura, além de ser uma alternativa às tão criticadas fichas de leituras, provas e resumos cobrados dos alunos como critério de "avaliação", ou melhor, "quantificação" da leitura que realizaram.

Dessa forma, pensar em uma didática para o ensino da literatura é o primeiro passo para contornar alguns problemas para a formação de leitores, tais como: a leitura de obras de fácil assimilação; as indicações "bem intencionadas" das editoras; ou a escolha de obras que possam afastar definitivamente o leitor de seu processo de formação. Contudo, gostaríamos de lembrar que antes da escolha da metodologia e práticas pedagógicas a serem selecionadas para o ensino de literatura, o professor precisa estar certo dos objetivos que deseja alcançar e, principalmente, de que sempre terá à sua frente um público heterogêneo. Desta forma, poderá fazer a melhor escolha sobre métodos, metodologia e critérios a adotar.

Assim, tentar compreender como os alunos recebem a obra literária, a nosso ver, auxilia o trabalho com esse tipo de material literário no âmbito escolar, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

A utilização de obras literárias variadas, de forma a levar o leitor – principalmente aquele em fase de formação – a ter seus horizontes de expectativas constantemente questionados, rompidos e, ou, aceitos, contribui para a ampliação desses horizontes, oportunizando o alargamento da biblioteca vivida desse leitor.

Vemos então, que as práticas pedagógicas cunhadas na Estética da Recepção permitem a formação de leitores autônomos que, diante de uma obra que lhes cause estranhamento, possam recorrer às suas experiências literárias e assimilar o novo; observando convenções e normas novas, revendo suas ideologias e conceitos já introjetados, promovendo sua desautomatização e permitindo a fruição estética.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, H. C. **A pequena vendedora de fósforos.** Trad. Michèle Íris Koralek. São Paulo: Scipione, 2008.

ANDERSEN, H. C. A menina dos fósforos. In: ANDERSEN, H. C. **Contos de Andersen.** Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ANDERSEN, H. C. The fairy tale of my life. In ODENSE CITY MUSEUMS. **Hans Christian Andersen's first publication.** Trad. Fernanda Cristina Ribeiro Faria. Disponível em http://museum.odense.dk/knowledge/knowledge-hans-christian-andersen/about-hca-.aspx Acesso em: 28 de agosto de 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa, 13)

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ARISTÓTELES. **Arte poética.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

ASCHER, N. O clássico. **Revista eletrônica**. São Paulo, n. 113, out. 2006. 2006. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=261&Artigo_ID=4061&IDCategoria=4499&reftype=2#k1 Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura.** São Paulo: Ática, 1987.

BARBAGALLO, R. Shedding light on the little matchgirl, 2006. Disponível em: http://www.animationartconservation.com/art_html/little_matchgirl.html Acesso em 24 de março de 2008.

BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. S. **Projetos de pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BARTHES, R. **O prazer do texto.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Elos)

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som:** um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BENCINI, R.; MINAMI, T. O desafio da qualidade. **Nova Escola**. São Paulo, n.196, p.40-45, out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE:** plano de desenvolvimento da educação**:** prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB/ Inep, 2008.

BREDSDORFF, E. Intentional and non-intentional topicalities in Andersen's tale. In: MYLIUS, J; JØGENSEN, A; PEDERSEN, V. **Hans Christian Andersen:** a poet in time. Odense: University Press, 1999, p. 11-37.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise do conto de fada**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BIOGRAFIA: Vida e obra. Jorge Luis Borges [200?] Disponível em http://www.biografia.inf.br/jorge-luis-borges-poeta.html Acesso em 20 de novembro de 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994. (Ciências da Educação, 12)

BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1993. (Série Novas Perspectivas)

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Tradução Nelson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CANTON, K. **Era uma vez Andersen.** São Paulo: DCL, 2005.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil.** Belo Horizonte: Lê, 1995.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Vida e paixão de Pandonar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro:** um estudo de produção e recepção. 1993. 457 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CIPRIANO, L. H. R; WANDRESEN, M. O. L. **Coleção Linhas e entrelinhas. 4ª série.** 3 ed. Curitiba: Positivo, 2008.

COELHO, N. N. **O Conto de fadas:** símbolos, mito, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. **Literatura e linguagem:** a obra literária e a expressão lingüística. 2 ed. São Paulo: Quíron, 1976.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T. A. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CUNHA, M. A. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: AMORIM, G. (Org) **Retratos da leitura no Brasil.** Instituto Pró-livro, 2008, p. 12-17.

DUARTE, S. **Andersen e a sua obra.** Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** São Paulo: Companhia das letras, 1994.

ECO, U. **Narratologia:** lector in fabula. Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Coleção Estudos)

FAKIRSKA, J. Andersen, moral values and the children's ideas for good. In: MYLIUS, J; JØGENSEN, A; PEDERSEN, V. **Hans Christian Andersen:** a poet in time. Odense: University Press, 1999, p. 255-258.

FRANCHETTI, P. Clássico para quem? **Revista eletrônica**, São Paulo, n. 113, out. 2006. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=261&Artigo_ID=4061&IDCategoria=4499&reftype=2#k1 Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, H; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo:** técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000. (a)

FREITAS, H; JANISSEK, R. **Análise de dados quantitativos e qualitativos: casos aplicados usando o Sphinx.** Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000. (b)

GADOTTI, M. O que é ler (ou a "pedagogia da leitura" versus a "pedagogia da censura"). **Coleção leitura: teoria & prática.** Campinas, Ano 1, Nov, 1982. p. 16-17

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios)

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau:** por uma outra leitura. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GUIMARÃES, H. S. **Os leitores de Machado de Assis.** São Paulo: EDUSP, 2004.

HEGEL, G. W. F. **Estética.** Trad. Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino. Lisboa: Guimarães Editores, 1993. (Coleção Filosofia e Ensaios)

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Instituto Paulo Montenegro divulga estudo inédito sobre situação do alfabetismo no Brasil**.[200-] Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=38&tp=especial&ver=por> e < http://www.ipm.org.br/download/inaf_5anos_completo.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2006.

ISER, A. W. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1

ISER, A. W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação literária.** São Paulo: Ática, 1994.

JIMENEZ, M. **O que é estética?** São Leopoldo: Unisinos, 1999.

JORDÃO, F. P. O uso de pesquisas qualitativas em eleição. In: FIGUEIREDO, R; MALIM, M. **A conquista do voto.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 47-64.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças**.** In: GERALDI, João Wanderley (org.) et al. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 17-25. (Coleção na Sala de Aula)

LITERATURA infantil e informativos 2008-2009. São Paulo: Scipione, [2008?]

MACHADO, A. M. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTHA, A. A. P. et al. **O ensino da literatura**. Relatórios de pesquisa, 1987. (não publicado)

MARTHA, A. A. P. A recepção do texto literário no ensino: uma experiência com a poesia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 95-104, set/dez. 2005.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENIN, A. M. C. S. **O patinho feio de Hans Christian Andersen:** o "abrasileiramento" de um conto para crianças. 1999. 226 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ODENSE CITY MUSSER. **About Hans Christian Anderesen**. Tradução de Fernanda... [200-] Disponível em: http://museum.odense.dk/knowledge/knowledge-hans-christian-andersen/about-hca-.aspx Acesso em: 28 de agosto de 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

PARREIRA, N. **"A pequena vendedora de fósforos" e seus sonhos desenhados em nuvens**. Disponível em http://www.cbp-rj.org.br/rev2000fosforos.htm. Acesso em 08 de março 2008.

PENSADOR.Info: sua coleção de frases, poemas, mensagens e textos. Fernando Pessoa. [200?] Disponível em http://www.pensador.info/frase/MjU1MTA/ Acesso em 20 de novembro de 2009.

PENSADOR.Info: sua coleção de frases, poemas, mensagens e textos. Álvares de Campos [200?] Disponível em: http://www.pensador.info/frase/NTM5NDk1/ Acesso em 20 de novembro de 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo: Abril, n. 219, ano 24, jan/fev. 2009.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história:** leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

ROSENFELD, A. Introdução. In: CANDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: EDUSP, 1963.

SANTOS, C. C. S; SOUZA, R. J. A Literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (org). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004. p. 79-90.

SCHOLZE, L. **Letramento e desenvolvimento nacional**. Brasília: Inep, 2004. (Série Documental: textos para discussão, 13)

SIMÕES, V. L. B. Histórias infantis e aquisição de leitura. **Perspectiva,** São Paulo, v.14, n.1 jan/mar. 2000.

SOUZA, R. J. Leitura e alfabetização: a importância da poesia nesse processo. In: SOUZA, R. J. (org). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004. p. 61-78.

SOUZA, R. J. Livro didático: equívoco no tratamento metodológico da poesia infantil. **NUANCES**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6., 2000.

SPOLIN,Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TATAR, M. **Contos de fadas.** ed. comentada e ilustrada**.** Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

THE LITTLE MATCHGIRL. Produção de Roy E. Disney. Direção Roger Allers. França: Disney, 2000. Curta metragem (7min.): AVI, mudo, color. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=_rill4j6c0k Acesso em: 17 de maio de 2008.

TREVIZAN, Zizi. **As malhas do texto**. São Paulo: Clíper, 1998.

TRINGALI, D. **Escola literárias.** São Paulo: Musa, 1994. (Coleção Manuais)

VIEIRA, Alice. O que você entende por qualidade infantil e juvenil? In OLIVEIRA, I (Org) et al **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 177

VILLIBOR, R. F; MARTHA, A. A. P. **O texto literário e os modos de leitura**. [199?] (não publicado)

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZANCANI, C. A visão premiada da infância: a legitimação do livro infantil. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (org.) **Territórios da leitura:** da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006, p. 57-68.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p. 93 - 105.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática. 1989. (Série Fundamentos)

ZILBERMAN, R. Introduzindo a estética da recepção. In: CLEMENTE, E. (org.) **Língua: ciência, arte e metodologia:** homenagem ao irmão Liberato. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993. p. 87-91

ZILBERMAN, R. Hans Robert Jauss e a estética da recepção: contribuições aos estudos literários In: ROHDEN, V. (org.) **Retratos de cooperação científica e cultural:** 40 anos do Instituto Cultural Brasileiro-Alemão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 147 – 156.

YIN, R. K. **Estudo de Caso. Planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BIBLIOGRAFIA

ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. **Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AMORIM, G. Caminhos a seguir. In: **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf Acesso em: 23 de Outubro de 2008.

ANDERSEN, H. C. **Den lille Pige med Svovlstikkerne.** Disponível em: http://www2.kb.dk/elib/lit//dan/andersen/eventyr.dsl/hcaev040.htm Acesso em: em junho de 2008.

ANDRADE, R. V. **Hans Robert Jauss.** Vídeo conferência. PUC Minas. 26 de julho de 2005. (Série Pensadores)
Disponível em: www.institutoembratel21.org.br/pontocomunidade Acesso em: 14 de abril de 2008.

ANEP - Associação Nacional de Empresas de Pesquisa. **Critérios de Classificação Econômica Brasil.** Disponível em: **http://www.datavale-sp.com.br/CCEB.pdf** Acesso em: 16 de junho de 2009.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1965.

CECANTINI, J. L. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CENTRO DE ESTUDOS E DE MAPEAMENTO DA EXCLUSÃO SOCIAL PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE. **Mapas de exclusão social.** Disponível em: <http://www2.prudente.unesp.br/simespp/index.asp> Acesso em: 03 de Maio de 2008.

CHIAPPINI, L. (coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos)

CONDEMARÍN, M; MEDINA, A. **Avaliação autêntica:** um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 33 – 126.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Editora Global, 2003. p. 125-154.

GERALDI, J. W. (org.) et al. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção na Sala de Aula)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PISA.** Disponível em:
< http:// www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 24 de Abril de 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB.** Disponível em:
< http:// www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 24 de Abril de 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova Brasil.** Disponível em:
< http:// www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/resultados.htm>. Acesso em: 24 de Abril de 2006.

LAJOLO, M. **Literatura:** leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2003.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MESQUITA, A. **A estética da recepção na literatura infantil**. Disponível em:
www.alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/armindo1.rtf Acesso em: 6 de março de 2008.

GLOSSÁRIO

Lógica da pergunta e resposta – O fundamento de seu método torna possível compreender o diálogo entre o receptor de uma determinada época e o texto de outra, verificando a fusão de horizontes. Por meio desse método, ao recuperar a pergunta para qual foi dada uma resposta, restaura-se o sentido que um texto alcançou no passado.

Desautomatização – Conceito sugerido inicialmente pelos formalistas russos. Os objetos, quando expostos sistematicamente ao receptor podem ser assimilados de forma a não causar mais estranhamento, assim caberia às novas criações romper com as formas fixas e causar a desautomatização, rompendo com os paradigmas já introjetados pelo receptor, que por serem vistos frequentemente acabam sendo ignorados. Este conceito engloba o de **Norma** proposto por Murakovsky (*apud* Jauss, 1994) que compreende um sistema de critério, normas, leis, ideologias ao qual o artista se submete ou rompe com ele. Quando o artista rompe com o sistema provoca a desautomatização e a consequente originalidade da obra.

> O conceito de norma é importante por vária razões: indica o caráter coletivo da percepção estética, de modo que se configura como um horizonte que pode ser ou é efetivamente reconstituído pela história da literatura; mostra que a literatura é um fenômeno contínuo e, ao mesmo tempo, em permanente transformação, pois a norma existe para ser violada; e é condição de existência da estrutura artística, ao agregar e integrar os diferentes elementos a compor o texto. (ZILBERMAN, 1989, p.5-6)

Estranhamento – Proposto inicialmente pelos formalistas russos, remete-nos para o efeito de choque que uma obra provoca no receptor – causando-lhe impacto, tirando-o da alienação permitida pela rotina – desautomatizando assim sua percepção. Partindo dessa relação conflituosa entre receptor e objeto, seria possível verificar o valor estético da arte.

Horizontes de expectativas: Gadamer (*apud* Jauss, 1994), professor de Jauss, foi o primeiro a propor a expressão horizontes de expectativas, referindo-se aos sistemas de normas, valores, conceitos, ideias e ideologias de um leitor.

> No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Assim, para que ocorra a recepção de um texto, os horizontes de expectativa do escritor e do leitor devem ser aproximativos para não haver um completo distanciamento e comprometer o entendimento da obra. Contudo, é importante observar que os horizontes de expectativas também devem primar por romper alguns daqueles sistemas para que haja a desautomatização.

> Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativa desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. [...] Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, freqüentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Para Zilberman (ZILBERMAN, 1986, p. 103) o horizonte de expectativa pode ser de ordem:

> - social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
> - intelectual, porque ele detém uma visão do mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
> - ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuiu e dos quais não consegue fugir;
> - lingüística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
> - literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem.

Bordine e Aguiar (1993) salientam que podemos incluir na lista acima fatores de ordem afetiva que estão relacionados à adesão ou rejeição da obra.

Atualização – Conceito sugerido por H. Link (*apud* Jauss, 1994) e aceito por Jauss. É a possibilidade de uma dada obra ser compreendida numa época distinta da que foi criada. "A possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra se mostra mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao mesmo tempo" (ZILBERMAN, 1989, p.33).

Concretização – Fundamento sugerido por Vodicka (*apud* Jauss, 1994) e, posteriormente, embora num sentido diferente, por Iser (1996-1999). Enquanto o primeiro compreende a concretização na acepção semiótica no domínio dos códigos, o segundo remonta à introjeção da estrutura da obra literária sem interferir nela. Iser vai além, entendende-a como interação e diálogo que o leitor mantém com o texto, permitindo a fusão do horizonte de expectativa. Como o texto possui vazios – deixados propositalmente pelo autor – que dialoga com o leitor,

o induz a preencher essas lacunas criativamente de acordo com suas experiências, ideologias e ideias, permitindo, assim, a interação.

Distância estética – É o que define a qualidade de uma obra e está diretamente ligada ao conceito de estranhamento. Quanto menor a distância entre o público e a obra temos a literatura de entretenimento, quanto maior a distância estética maior a chance da obra se enquadrar como estética, sendo igualmente responsável pela mudança ou permanência do horizonte de expectativas influenciando em demasia na reação do receptor e da crítica.

Experiência estética – Para que uma obra possa ser assimilada, deve ser percebida esteticamente. Jauss (1994) afirma, e Barthes (2008) segue a mesma orientação, que não seria possível gostar do que não se entende, bem como entender o que não se gosta. Logo, havendo a rejeição do prazer estético, ocorreria o mesmo em relação à obra. Esses processos, segundo Jauss (*apud* Zilberman, 1989), são denominados de fruição compreensiva e compreensão fruidora e ocorrem ao mesmo tempo.

A experiência estética comporta três fundamentos (baseados na teoria de Aristóteles em *A arte poética*), a *poiesis*, *aisthesis* e a *catharsis*. A *Poiesis* – atividade produtiva – é o prazer que a obra possibilita ao leitor, para Zilberman, "[...] corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra" (1989, p. 55). Como há maior interação com o leitor, principalmente nas obras criadas a partir do século XX, o autor passou a dar mais atenção ao público. *Aisthesis* – atividade receptiva – é o prazer estético da percepção, o efeito causado pela obra, ou seja, como o receptor a reconhece perante o mundo. E a *Catharsis* – atividade comunicativa – é a capacidade de provocar mudanças no observador, levando o sujeito à identificação, reconhecendo e assimilando novas normas de comportamento.

Tipologia do herói – Em estudos complementares, proferidos no colóquio do grupo *Poetik und Hermeneutik* em 1972, Jauss propõe um modelo que identifica como o receptor se aproxima do herói. Para Zilberman (1989), isso ocorre por que os heróis também são definidos pela resposta que causam no público. Ainda, segundo a autora, Jauss passa enfocar, embora sem dar conta de todas as categorias possíveis, as reações causadas pela personagem. Essa identificação pode ser:

> **-** a associativa, quando a representação se torna uma espécie de jogo, conforme exemplifica a proposta do Living Theatre, presença marcante na cena internacional do final dos anos 60;

> - a admirativa, produzida pelo herói que corporifica um ideal e "dispõe o indivíduo na direção do reconhecimento e adoção de modelos" (p.232), como o Werther, de Goethe, de grande influência durante o Romantismo europeu e sul-americano, ou os heróis clássicos da epopéia;
> - a simpatética, desencadeada pelo herói quando este se confunde com o "homem comum";
> - a catártica, própria à tragédia, tendo, pois, um fundo liberador, conforme a lição de Aristóteles; é também a mais típica da experiência estética, por ser o espectador "capaz de destacar-se do imediato de sua identificação, refletindo sobre o representado e analisando-o" (p.245);
> - a irônica, compreendida como "um nível de recepção estética em que uma identificação esperável é apresentada ao espectador ou leitor só para ser, a seguir, ironizada ou completamente recusada" (p.250). Por isso, ela leva seu destinatário à reflexão e é determinada por obras como o Romance de Renart, Jacques, o fatalista ou a ficção do pós-guerra (ZILBERMAN, 1989, p. 59-60).

Efeito e Recepção – A concretização de uma obra deve considerar duas vertentes no diálogo entre leitor e obra: (1) o efeito que esta produz naquele ao ser lida, norteando-o – não se altera no tempo e supõe um leitor implícito, ficcional; e (2) a recepção que consiste na história de como a obra é recebida e interpretada ao longo do tempo – esta por sua vez, por depender do receptor (leitor explícito) e de suas vivências, muda no decorrer da história.

Compreensão, interpretação e aplicação – Etapas determinadas por Jauss e que compreendem o processo hermenêutico literário. A compreensão é a etapa mais abrangente. Dentro dela estão as outras duas (interpretação e aplicação), contudo uma relação maior se mantém entre a compreensão e a interpretação. Dessa forma, o processo de hermenêutica literária, principalmente o trabalho do intérprete, pode ser orientado por meio: da *leitura compreensiva* que ocorre com a apreensão estética, marco inicial do processo de leitura; *leitura retrospectiva* fase da interpretação e pressupõe o horizonte existente, portanto exige antemão, a leitura compreensiva; *leitura histórica* relacionada à etapa de aplicação, controla a recepção ao longo do tempo; *leitura reconstrutiva*, igualmente relacionada à etapa de aplicação, consiste na recuperação das perguntas feitas ao texto, para Zilberman (1989), por meio dela é possível o intérprete verificar seu posicionamento na cadeia temporal.

ANEXOS

ANEXO A – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA – SARESP 2007

- Os alunos classificados no nível abaixo do básico do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR

PERFIL DO LEITOR

Nome do aluno

Qual a idade do aluno?

Escolaridade do Pai

- Analfabeto
- Fundamental (1 a 4) Completo
- Fundamental (5 a 8) Completo
- Ensino Médio Completo
- Superior Completo
- Fundamental (1 a 4) Incompleto
- Fundamental (5 a 8) Incompleto
- Ensino Médio Incompleto
- Superior Incompleto
- Pós graduação

Escolaridade da Mãe

- Analfabeto
- Fundamental (1 a 4) Completo
- Fundamental (5 a 8) Completo
- Ensino Médio Completo
- Superior Completo
- Fundamental (1 a 4) Incompleto
- Fundamental (5 a 8) Incompleto
- Ensino Médio Incompleto
- Superior Incompleto
- Pós graduação

Qual a renda familiar? (Aqui conta-se o salário de todos que trabalham)

A seguir você terá um grupo de pergunta para dizer a freqüência com que você faz cada uma dessas atividades:

	Jamais	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
Assistir TV	○	○	○	○	○
Ler um livro ou uma revista	○	○	○	○	○
Conversar com amigos e familiares	○	○	○	○	○
Ouvir música	○	○	○	○	○
Ir a algum lugar para distrair-se	○	○	○	○	○

Você gosta de ler?

○ Sim

○ Não

Se você respondeu sim na questão anterior, com que finalidade você lê?

Se você respondeu não na questão anterior, por que você não lê?

Na sua casa o que vocês costumam ler? Indique o tipo de material (jornal, revista, livro, bula de remédio, manuais, etc) que é lido em casa.

Você acha que o livro pode ter outra finalidade que não seja ler?

○ Sim

○ Não

Se sim, que finalidade poderia ter?

☐ assento

☐ protetor de chuva/sol

☐ abanador

☐ enfeite

☐ lugar para tomar nota

☐ outra

Você pode marcar diversas casas.

Se você respondeu "outra" na questão anterior, que outra finalidade o livro poderia ter?

Você se lembra de algum livro que tenha impressionado você pelo jeito que ele era?

- ◯ Sim
- ◯ Não

O que ele tinha de diferente que chamou sua atenção?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE IMPRESSÕES INICIAIS EM RELAÇÃO AO CONTO

IMPRESSÕES INICIAIS DO CONTO *A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS*

Pegando o livro na mão, olhando para ele sem ler, o que você achou do (a)

	Péssimo	Ruim	Médio	Bom	Excelente
Formato	◯	◯	◯	◯	◯
Grossura	◯	◯	◯	◯	◯
Material da capa	◯	◯	◯	◯	◯
Material da páginas	◯	◯	◯	◯	◯

Ao pegar o livro na mão o que mais chamou sua atenção?

Ao receber o livro teve vontade de lê-lo?

◯ Sim

◯ Não

Por que?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE A LEITURA DO CONTO

IMPRESSÃO PÓS-LEITURA DO CONTO *A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS*

Após a leitura do livro, qual a sua opinião sobre:

	Péssimo	Ruim	Médio	Bom	Excelente
Capa	◯	◯	◯	◯	◯
Título	◯	◯	◯	◯	◯
Assunto	◯	◯	◯	◯	◯
Tamanho do livro	◯	◯	◯	◯	◯
Tamanho das letras	◯	◯	◯	◯	◯
Quantidade de ilustrações	◯	◯	◯	◯	◯
Ilustrações	◯	◯	◯	◯	◯

Você gostou do livro?

◯ Sim
◯ Não
◯ Mais ou menos

Por que?

Você acha que as ilustrações são parecidas com a história escrita?

◯ sim
◯ não

Por que?:

Você gostou das ilustrações?

◯ sim
◯ não

Por que?

Se este livro tivesse em uma prateleira entre outro você o pegaria para ler?

- ◯ Sim
- ◯ Não

Por que?:

Se pudesse mudar algo no livro o que mudaria?

Caso você queira, escreva como você gostaria que fosse a história.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO

ANDERSEN, H. C. *A pequena vendedora de fósforos.* Trad. Michele Iris Koralek. Ilustr. Jeff Rey. Coleção Contos Ilustrados. São Paulo: Scipione, 2008

A. PRIMEIRO BLOCO: Impressões subjetivas (leitura afetiva)

I. Identificação com o livro em geral:

1. O que vocês acharam do livro? Por quê?
2. O que vocês mais gostaram na história que leram? Por quê?
3. O que vocês menos gostaram? Por quê?

II. Identificação com as personagens em geral:

1. Vocês se acham parecidos ou diferentes da garota? Por quê?
2. Essa personagem lembrou pessoas que vocês conhecem? Por quê?
3. O que vocês acharam da personagem?

B. SEGUNDO BLOCO: Aprofundando a leitura

Item especial: Entendimento da estrutura do livro

1. Vocês acharam o livro fácil ou difícil de entender? Por quê?
2. Quem conta a história no livro?
3. Qual é a história da personagem? O que acontece com ela?
4. Quanto tempo aproximadamente vocês pensam que a história do livro dura? (horas, dias semanas, meses...)
5. Vocês acham que essa história se passa nos dias de hoje? Por quê?
6. Onde se passa essa história?

I. Discutindo e compreendendo os TEMAS:

1. Na opinião de vocês, qual é o assunto principal do livro?
2. Algum de vocês já viveu uma situação parecida? Ou conhecem alguém que já tenha vivido uma situação assim?
3. Vocês já viram algo parecido comentado na TV, nos jornais etc?
4. O que aconteceu com a garota no livro foi bom ou ruim para ela? Por quê?
5. Vocês sentem que o assunto tratado no livro pode ajudar vocês em alguma coisa? Se sim, por quê?
6. Vocês gostariam de discutir esse(s) assunto(s) com seus pais? Com seus amigos? Ou com outra pessoa? Qual? Por quê?

Pobreza/Miséria

7. Como vocês acham que era a vida da menina?
8. O que vocês acham da menina ter que sair para vender fósforos? Por quê?

9. Por que vocês acham que ela fazia isso? Como vocês perceberam isso?
10. Por que a menina não voltou para casa?
11. O que vocês acharam da menina permanecer no frio vendendo fósforos?
12. Vocês conhecem alguém que também precise fazer esse tipo de coisa para sobreviver?
13. Se seus pais precisassem da ajuda de vocês, vocês agiriam da mesma forma que a menina?
14. Por que mesmo com todo aquele frio a menina continuou a vender os fósforos?
15. Se fossem vocês tentando vender os fósforos, o que vocês fariam?
16. O que vocês acham da morte da menina? Por que ela morreu?

Individualismo

17. Alguém se preocupava com a garota? Se sim, quem? Se não por quê?
18. Por que vocês acham que ninguém comprava os fósforos?
19. O que vocês pensam sobre a atitude dessas pessoas que não compravam os fósforos?
20. O que vocês diriam para essas pessoas?
21. Vocês conhecem pessoas que costumam agir dessa forma? Como elas são?
22. O que vocês acham que a morte da garota provocou algo nas pessoas? Por quê?

Vontades e Desejos

23. O que acontecia quando a menina acendia os fósforos?
24. Por que ela fazia isso?
25. Vocês também sentem vontades e desejos? Quais?
26. O que vocês sentem quando essas vontades ou desejos não são atendidos?
27. Qual era a vontade da garota? Por que vocês acham que ela desejava isso?
28. Qual o momento mais feliz da menina?

II. Discutindo e compreendendo as PERSONAGENS

29. Qual a característica mais importante da personagem? Por quê?
30. Se vocês fossem explicar para uma pessoa que não conhece a vendedora de fósforos como ela era, o que vocês diriam dela, como a descreveriam?
31. E sobre a avó, o que vocês acham?
32. E sobre os homens da rua, o que vocês acham?

III. O final do livro

33. Vocês gostaram do final do livro? Por quê?
34. Como o final do livro deixou vocês: satisfeitos? tristes? ansiosos? angustiados? alegres? indiferentes? curiosos? Por quê?
35. Vocês mudariam o final?
36. (Se sim) Nesse caso, como vocês gostariam que o livro acabasse?
37. (Se não) Por que não mudariam?

C. TERCEIRO BLOCO: A ilustração

1. As ilustrações desse livro impressionaram vocês? Vocês gostaram dela? De quais aspectos?
2. O que vocês mais gostaram na Ilustração?
3. As ilustrações desse livro são semelhantes a uma fotografia [explicar] ou parecem com desenhos?

4. Vocês acham melhor ler livro com ilustrações ou sem? É bom ter ilustrações? Por quê?
5. As ilustrações atrapalham a imagem que vocês fazem das personagens?
6. As ilustrações desse livro ajudaram vocês a compreenderem a história? A compreender melhor as personagens? De que forma?
7. Como o ilustrador vê as personagens? Vocês também as veem assim?
8. Para vocês, o que o ilustrador deveria desenhar no livro?
9. Neste livro que vocês leram, ele fez isso?
10. Vocês preferem livros com ilustrações coloridas ou em preto e branco? Por quê?
11. Se a história do livro acontecesse nos dias de hoje vocês acham que as ilustrações seriam iguais? Por quê? O que seria diferente?
12. A pequena vendedora de fósforos faz vocês lembrarem algum outro personagem? Se sim, quem?
13. Pensando na roupa das personagens e nos cenários da história vocês diriam que a história se passa onde?

D. QUARTO BLOCO: O autor

1. Se vocês pudessem conversar com o autor do livro, o que gostariam de dizer a ele? O que perguntariam?
2. Vocês acham que o autor conheceu a pequena vendedora de fósforos? Por quê?

E. QUINTO BLOCO: A entrevista

1. O que vocês acharam desta entrevista coletiva?
2. A entrevista ajudou vocês a compreenderem melhor a história e as personagens? Ou atrapalhou?
3. Alguém mudou de ideia depois desta entrevista?
4. Vocês acham que a gente pode ter ideias diferentes sobre um mesmo livro? Vocês acham isso certo ou errado? Por quê?
5. Quem está com a razão, quando as ideias são diferentes?
6. Por que será que quando várias pessoas leem um livro, elas podem ter impressões diferentes? Gostar ou não gostar? Ver as coisas de um jeito ou de outro? Isso é bom?

APÊNDICE E - VALORES TRADICIONAIS IDENTIFICADOS NO CONTO A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS.

Valores Tradicionais	Exemplos encontrados na obra
Valorização do indivíduo pelas suas qualidades e virtudes ideais ao convívio em sociedade, sugerindo um modelo a ser imitado.	No livro mostra a atitude resignada da garota que em momento algum contesta sua situação, como se a morte fosse o fardo que tivesse que carregar.
Obediência ao estipulado pelas instituições detentoras de poder (família, igreja, governo, etc), deixando claro o autoritarismo e a exemplaridade.	Mostra principalmente a obediência cega ao pai.
Mostra claramente as diferenças entre os sistemas sociais, valorizando os afortunados e mostrando a superioridade do homem em relação a mulher.	Andersen em sua obra chama a atenção para as diferenças sociais da época e o descaso da sociedade em relação ao indivíduo que vive na miséria.
Há a preocupação em possuir uma conduta exemplar para alcançar uma recompensa além vida.	A recompensa da menina é o encontro com sua avó, a única que a amava, que estava morta.
Preocupa-se com a perfeição do sujeito para alcançar a vida eterna.	A menina alcança a vida eterna devido a todo seu sofrimento que serviu como purificação de sua alma.
Neste tipo de literatura ocorre apenas a denúncia de forma sentimental.	Andersen apela aos sentimentos mostrando a morte de uma pequena garota, de forma a tocar o leitor.

Tabela 2 - Valores tradicionais[56]

[56] Tabela embasada no modelo proposto por Coelho (2000)

APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: A estética da recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen (1805-1875)

Nome do (a) Pesquisador (a): Fernanda Cristina Ribeiro Faria
Nome do (a) Orientador (a): Prof[a] Dr[a] Ana Maria da Costa Santos Menin

1. **Natureza da pesquisa**: Os alunos provenientes do 5 ano D do ensino fundamental da escola _____ foram convidados a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender a percepção e a recepção dos alunos mediante ao livro literário.
2. **Participantes da pesquisa**: Participarão ao todo ____ alunos desta classe.
3. **Envolvimento na pesquisa**: O aluno receberá um questionário denominado Perfil do leitor para responder em casa junto dos responsáveis. Este questionário não é obrigatório, bem como não haverá necessidade de se identificar. Ao participar desse estudo os alunos terão a oportunidade de ler um clássico literário e ainda participarão de atividades relacionadas à leitura do conto. Será realizada também discussão coletiva que será filmada. O aluno que não estiver disposto a participar da pesquisa tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Os nomes e telefones se encontram no final deste documento.
4. **Sobre a discussão coletiva**: Após a leitura do livro que será oferecido aos alunos, eles participarão de uma discussão coletiva com a finalidade de captar e compreender a recepção literária do aluno. A discussão será mediada pela pesquisadora e será norteada por um roteiro do livro com perguntas sobre o livro lido.

5. **Riscos e desconforto**: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. A participação da discussão coletiva pode causar timidez pelo fato da mesma ser filmada, no entanto, o aluno terá a liberdade de participar ou não desta atividade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade**: Todas as informações e imagens coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios**: Ao participar desta pesquisa os alunos, bem como seus responsáveis não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a recepção literária do aluno, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa fornecer indícios do gosto literário de determinado grupo, para isso o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, nestes resultados não constarão dados pessoais da criança.
8. **Pagamento**: Os alunos, bem como seus responsáveis não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. **Responsabilidade**: Os pais serão responsáveis pela devolução do livro que o filho receberá na escola. A criança terá uma semana para ler o livro e então devolvê-lo.

   Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

_____

Nome do Participante da Pesquisa (Aluno)

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Nome do Responsável (Seu nome)

_____

Assinatura do Responsável

TELEFONES

Pesquisadora: Fernanda (18) 39039555/ (18) 9718-1552

Orientadora: Prof[a] Dr[a] Ana Maria da Costa Santos Menin (18) 32295335 Ramal: 5524

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa:

Coordenadora: Prof[a] Dr[a] Maria de Lourdes C. da Silva (18) 3229-5355 Ramal: 26 ou 27

Vice-coordenadora: Prof[a] Dr[a] Ivânia Garavelo (18) 3229-5355 Ramal: 26 ou 27

Secretária: Marilsa de Stefani Cardoso (18) 3229-5355 Ramal: 26 ou 27