

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

VÉRA BEATRIZ MEDEIROS BERTOL DE OLIVEIRA

A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NOS CONTOS DE HANS
CHRISTIAN ANDERSEN: O DESVELAR DE UM PARADIGMA

MARINGÁ – PR
2009

VÉRA BEATRIZ MEDEIROS BERTOL DE OLIVEIRA

A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NOS CONTOS DE HANS
CHRISTIAN ANDERSEN: O DESVELAR DE UM PARADIGMA

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Maringá, como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras, área de concentração:
Estudos Literários.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria
Graciotto Silva

MARINGÁ
2009

VÉRA BEATRIZ MEDEIROS BERTOL DE OLIVEIRA

A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NOS CONTOS DE HANS
CHRISTIAN ANDERSEN: O DESVELAR DE UM PARADIGMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em 28 de setembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Graciotto Silva
Universidade Estadual de Maringá – UEM
-Presidente-

Prof^a. Dr^a. Clarice Zamonaro Cortez
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dr^a. Ana Maria dos Santos Costa Menin
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Dedico este trabalho

À memória do escritor Hans Christian Andersen que ao cruzar sua *vereda de espinhos* logrou ultrapassar os umbrais que separam os homens comuns do *zeitgeist*, presenteando-nos com um verdadeiro *Conto de Fadas* – sua vida e sua obra.

AGRADECIMENTOS

A Deus que em Sua infinita bondade permitiu que Anjos com coração, alma e sabedoria cruzassem meu caminho nesta jornada. Não os nomeio, pois eles são tantos *que no los puedo contar...*

À minha família, por estar sempre ao meu lado apoiando e compreendendo minha necessidade de *in* (convivência).

À professora Rosa Maria Graciotto Silva, meus sinceros agradecimentos, não apenas pela luz de seu *olhar sensível e zeloso*, que iluminou e orientou com segurança minhas *ideias, palavras, vírgulas...*, mas também pela amizade, incentivo e confiança, sentimentos indispensáveis em um caminho como esse que acabamos de percorrer.

À professora Clarice Zamonaro Cortez, não só pela importante colaboração ao trabalho realizado, mas também por ensinar-me, ao longo desses anos, que com o coração também podemos *pintar quadros por letras, por sinais...*

À professora Ana Maria dos Santos Costa Menin, pelas valiosas e bem vindas contribuições referentes à vida e à obra do *eterno menino contador de histórias* – Hans Christian Andersen.

À professora Alice Áurea Penteado Martha pelo incentivo dado ao mostrar-me que *mesmo quando o vento não sopra a favor de nossas velas*, ainda assim podemos remar rumo à terra firme.

À minha *irmãzinha do coração*, Regina Lúcia Silvestrini, pelo afeto e pelo apoio incondicional demonstrado desde os meus primeiros passos por esta senda.

À Andréia Regina Previati, secretária do PLE, pela seriedade profissional e pela *humildade de coração* demonstrada ao longo desse período de convivência.

À Coordenação de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela bolsa concedida.



Figura 1: Hans Christian Andersen (1805 - 1875)

Pergunto a todos que me lêem: acaso já imaginastes qual deva ser o sentimento de júbilo que se apossa daquele que contribuiu para o progresso científico, para o enriquecimento do espírito, para o aperfeiçoamento das artes, no instante em que vê reconhecido seu trabalho? Aquele exato momento em que todos os sofrimentos enfrentados em sua jornada pela vereda dos espinhos – mesmo os auto-inflingidos – se transformam em conhecimento, verdade, poder, clarividência e saúde? É então que a desordem se torna harmonia, e que Deus revela a um determinado ser humano um conhecimento que ele, por sua vez, em seguida haverá de partilhar com todos os seus semelhantes.

Hans Christian Andersen

RESUMO

Esta dissertação tem como tema os contos de fadas de Hans Christian Andersen (1805-1875) e a personagem criança, especificamente nas narrativas em que ela é protagonista. O estudo objetivou analisar e descrever, por meio de uma leitura crítico-interpretativa, a representação da personagem criança nos contos *As flores da pequena Ida* (1835), *O porco de bronze* (1842), *O anjo* (1843), *Os sapatos vermelhos* (1845), *A pequena vendedora de fósforos* (1845) e *Dance, dance, bonequinha!* (1871) pertencentes à obra de Hans Christian Andersen, *Histórias e Contos de Fadas: Obra Completa*, em dois volumes, com tradução de Eugênio Amado e publicada no Brasil no ano de 1996. Nessa leitura, foram considerados os critérios estéticos, estruturais e temáticos utilizados pelo autor na composição da personagem criança no corpus selecionado, observando-se em que medida esses recursos contribuem para a formação do leitor e, concomitantemente, se as obras em estudo oferecem a esse leitor a possibilidade de obter melhor compreensão da realidade existencial e social. O estudo se justifica pela necessidade de trabalhos que explorem a temática da infância e sua representação na literatura, de modo a suscitar uma reflexão sobre a realidade, mostrada por meio de uma linguagem poética, característica primordial na obra de Andersen. A metodologia aplicada segue, em seu delineamento, uma abordagem qualitativo-descritiva, discutindo referências a respeito da teoria literária, do leitor, da leitura, da literatura infantil e juvenil e, com base nesses pressupostos, os contos em questão foram analisados. O suporte teórico encontra-se amparado na Teoria do Efeito Estético, proposta pelo teórico alemão Wolfgang Iser. De acordo com essa vertente, o paradigma autor/texto/leitor posiciona-se de maneira satisfatória, passando a ser fundamental a interação entre os elementos dessa tríade, o que, no presente estudo, permitiu que a obra de Andersen fosse resgatada e atualizada. Além dessa teoria, completam o nosso estudo as ideias de Philippe Ariès, Regina Zilberman, Robert Darnton, Hans Robert Jauss, Marc Soriano, Antonio Candido, entre outros. Ao abordarmos a construção das personagens que representam a criança e a sua inserção na realidade existencial e familiar, bem como as considerações acerca do leitor, da recepção do texto literário, da literatura e da sua contribuição para a formação de um espírito crítico e reflexivo, o presente trabalho visa contribuir para os estudos teórico-literários a respeito da vida e da obra de Hans Christian Andersen.

Palavras-chave: Personagem criança; Contos de Fadas; Hans Christian Andersen; Leitores.

ABSTRACT

The fairy tales of Hans Christian Andersen (1805-1875), coupled to the highlighting of the child character, particularly in narratives in which it features as the protagonist, are the subject matter of current dissertation. Investigation aims at analyzing and describing the representation of the child character in Hans Christian Andersen's tales (*Little Ida's Flowers*, 1835; *The Metal Pig*, 1840; *Little Match-Girl*, 1845; *The Red Shoes*, 1845; *The Angel*, 1845); *Dance, Dance, Doll of Mine!* 1871) through critically interpretive reading. The tales may be found in Anderson's *Stories and Fairy Tales: Complete Works*, in two volumes, translated into Portuguese and published in Brazil in 1996. Aesthetic, structural and thematic criteria used by the author in the construction of the child character within the chosen corpus are applied so that the manner these presuppositions contribute towards reader formation may be perceived. At the same time, investigations have been made to discover whether the above-mentioned literary works give the reader the possibility of a better understanding of the existential and social world in which s/he is inserted. Current study is of paramount importance owing to the need of an investigation that analyzes the child thematics and its representation in literature, comprising themes that reflect on the world seen through a poetic language, taken to be one of Andersen's features. Methodology involves a methodological, qualitative and descriptive approach since it discusses theoretical references in the theory of literature, reader, children and juvenile literature through an analysis of these presuppositions in the above mentioned tales. Theoretical support, based on the Theory of Aesthetic Effects proposed by the German theoretician Wolfgang Iser, with the author/text/reader paradigm satisfactorily placed, makes the interaction between these factors fundamental. Consequently, Andersen's work is retrieved and updated. Beside Iser's work, other studies by Philippe Ariès, Regina Zilberman, Robert Darnton, Hans Robert Jauss, Marc Soriano, Antonio Candido and others have been included in current research. The approach of the issue involving the construction of the child character and its insertion within the social and family background, coupled to consideration on the reader, on the reception of the literary text, on literature and its contribution in the formation of the critical and reflexive, shall doubtlessly be an asset in theoretical and literary analysis and contribute towards a deeper understanding on the life and works of Hans Christian Andersen.

Key words: Child character; fairy tales; Hans Christian Andersen; readers.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
LISTA DE QUADROS.....	X
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	XI
REFLEXÕES INICIAIS.....	12
1. ALICERÇANDO REFLEXÕES.....	20
1.1 A LITERATURA.....	20
1.2 O TEXTO LITERÁRIO.....	28
1.3 NOVOS RUMOS DA REFLEXÃO.....	32
1.3.1 A Estética da Recepção.....	32
1.3.2 A Teoria do Efeito.....	34
2. A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL.....	40
2.1 A CRIANÇA E A FAMÍLIA.....	40
2.2 O PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL.....	45
2.3 OS CONTOS DE FADAS E O LEITOR CRIANÇA.....	53
3. HANS C. ANDERSEN: UM ENCANTADOR DE CORAÇÕES.....	62
4. A PERSONAGEM CRIANÇA NOS CONTOS ANDERSENIANOS.....	67
4.1 AS FLORES DA PEQUENA IDA (1835).....	67
4.2 O PORCO DE BRONZE (1842).....	78
4.3 A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS (1845).....	106
4.4 OS SAPATOS VERMELHOS (1845).....	117
4.6 DANÇE, DANÇE, BONEQUINHA! (1871).....	134
4.7 OS CONTOS DE ANDERSEN E O DESVELAR DE UM PARADIGMA.....	139
REFLEXÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações de Mestrado	16
Quadro 2: Tese de Doutorado	16

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Fotografia de Hans Christian Andersen.....	6
Figura 2 Pintura de Elizabeth Jerichou-Bauman.....	62
Figura 3 As flores de Ida.....	72
Figura 4 Ida e os Primos noruegueses.....	82
Figura 5 O porco e o menino.....	83
Figura 6 O Anjo e a Criança Morta.....	103
Figura 7 O menino Doente.....	106
Figura 8 Karen e o Anjo.....	109
Figura 9 A Menina Vendendo Fósforos.....	126
Figura 10 <i>A Lavadeira</i> de Honoré Victorin-Daumier.....	130
Figura 11 Recorte de Papel de Hans Christian Andersen.....	137

REFLEXÕES INICIAIS

Os estudos vinculados à literatura destinada ao público infantil, nos últimos tempos, aprofundaram-se sobremaneira e, aos poucos, tentam libertá-la do *círculo de giz*¹ burguês imposto à sua criação e ao seu leitor. Uma intenção desmistificadora da herança ideológica e pedagógica, que há muito lhe é imposta, aos poucos começa a florescer entre seus criadores e a crítica especializada. Esse fato favorece a busca por uma maior autonomia e realização no trabalho com as obras destinadas a esse público específico, pois é na superação dos propósitos velados que lhe foram imbuídos no momento de sua criação e difusão que ela, como destaca Zilberman (2003, p. 68), “poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética”.

O reconhecimento da importância desses argumentos propicia o entendimento no sentido de que a literatura infantil é uma forma especial de comunicação literária que, vista sob essa perspectiva inovadora, inicia um novo caminho rumo ao “ler por prazer”. Prazer este logrado pela fantasia, imaginação, curiosidade e mistério que desafiam o leitor a buscar, em cada linha do texto, a ligação da obra com sua vida, seu cotidiano, suas emoções, ou, simplesmente, o deleite na interação com a arte literária.

O crítico literário Antonio Candido (2002) entende que a literatura, em todas as suas manifestações, é a transposição do real para o imaginário, pela forma estética que empresta à linguagem, o que lhe confere um leque de significados, relativizando o mundo, os seres, os valores e as emoções. Por sua vez, esses pressupostos poderão ser responsáveis pelo despertar do prazer estético suscitado pela leitura, ampliando as expectativas e as experiências de leitura dos leitores.

Coadunando com o pensamento de Candido (2002) sobre a capacidade de a literatura relativizar o universo humano, destacamos Hans Christian Andersen (1805-1875), um dos maiores escritores dedicados à arte de escrever histórias, que não visava atingir, em meio ao público-leitor, somente as crianças, mas também os jovens e adultos, conforme o nível de entendimento e compreensão de cada um desses públicos. Como escritor, Andersen transformou, com a “*inteligencia del corazón*” (SORIANO, 1995, 78), os contos que ouviu e leu quando criança em uma das maiores obras da literatura mundial, pois, reelaborando, inventando ou adaptando uma diversidade de temas populares e clássicos, logrou (ainda que tardiamente) o reconhecimento pela

¹ Ver Regina Zilberman, *A Literatura Infantil na Escola*, 2003, p. 59.

crítica de sua época e, passados duzentos anos, a admiração de críticos e leitores contemporâneos ao século XXI.

Por mais que o autor, na urdidura de muitas de suas histórias, tenha tematizado a melancolia, a morte e a religiosidade de maneira quase exacerbada, permitiu e abriu um espaço também para o humor, a fantasia e os elementos maravilhosos necessários para que seus contos de fadas ultrapassassem a esfera da temporalidade. Esse grande feito, logrado por Hans Christian Andersen, concretizou as palavras de seu amigo e mentor, um dos maiores cientistas do século XIX, o físico e filósofo Hans Christian Ørsted (1777-1851), o qual previu que seus contos o imortalizariam. Esses fatos o caracterizaram e o distinguiram de todos os outros escritores, convertendo-o naquele que, em sua obra, procurou revelar e discutir, por meio de situações poeticamente imaginárias, os problemas sociais e existenciais do mundo real, não só das crianças, mas também do ser humano em geral.

Tendo em vista os elementos divergentes e esteticamente relevantes encontrados na obra de Andersen, este estudo objetivou principalmente verificar, por meio de uma leitura crítico-interpretativa, os pontos relacionados à representação da personagem criança nos contos selecionados. Para tanto, observou-se em que medida foram valorizados os interesses dessas personagens e, concomitantemente, se as obras em estudo oferecem ao leitor a possibilidade de obter um melhor entendimento a respeito da realidade existencial e social em que está inserido.

Com base nessas considerações, buscou-se, por meio da leitura dos contos que compõem o *corpus* da pesquisa, uma reflexão alicerçada nos seguintes questionamentos:

- Quais os recursos de construção ficcional utilizados pelo autor na elaboração e valorização dos problemas e anseios pessoais da personagem criança, especificamente naquelas narrativas em que ela é apresentada como protagonista?
- Qual é a imagem da criança que aflora dos contos de Andersen?
- Em que medida os critérios estéticos, estruturais e temáticos utilizados pelo autor contribuem para a formação do leitor?

Visando responder a essas perguntas, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, nas obras selecionadas, os recursos utilizados pelo autor na construção da personagem criança;
- Analisar o paradigma social e familiar que se reflete no perfil da personagem criança;

- Verificar em que medida a leitura dos contos de Hans Christian Andersen podem contribuir para a formação do leitor.

Levando em conta a natureza dos problemas apresentados pela temática da obra anderseniana, foi realizado um levantamento bibliográfico mediante a consulta de livros teóricos, artigos de revistas especializadas², dissertações e teses³. A análise e a discussão desenvolvidas a partir dos questionamentos estão baseadas em proposições teóricas de diversos autores da área da literatura.

Com o intuito de fornecer os subsídios necessários para as respostas às perguntas suscitadas, a metodologia aplicada na realização do presente estudo tem, em seu delineamento, uma abordagem qualitativo-descritiva, pois visa buscar referências teóricas a respeito da teoria literária, do leitor, da leitura, da literatura infantil e juvenil e, com base nesses pressupostos, analisar os contos em questão.

Nesse sentido, os critérios estéticos, estruturais e temáticos, utilizados pelo autor na composição das personagens, e sua contribuição na formação do leitor foram considerados. O suporte teórico encontra-se amparado na Teoria da Recepção e do Efeito Estético, proposta pelo teórico alemão Wolfgang Iser. De acordo com essa perspectiva crítica, o paradigma autor/texto/leitor posiciona-se de maneira satisfatória, passando a ser fundamental a interação entre os elementos dessa tríade, o que, no presente estudo, permitiu que a obra de Andersen fosse resgatada e atualizada. Além dessa teoria, pontuam nossa pesquisa os estudos de Hans Robert Jauss, Antonio Candido, Philippe Ariès, Regina Zilberman, Robert Darnton, Marc Soriano, entre outros.

Da obra de Hans Christian Andersen, *Histórias e Contos de Fadas: Obra Completa*⁴ (1996) (*The Complete Fairy Tales And Stories*), selecionamos as narrativas que priorizam a criança como personagem principal. Desse modo, o *corpus* escolhido para o levantamento das questões relacionadas à representação e construção da personagem criança, ficou assim delimitado: *As flores da pequena Ida* (1835), *O porco de bronze* (1842), *O Anjo* (1843), *Os sapatos vermelhos* (1845), *A pequena vendedora de fósforos* (1845) e *Dance, dance, bonequinha!*(1871).

O critério para a seleção das referidas histórias deu-se após a leitura da obra completa de Andersen, composta de 156 contos. Foram encontrados, ao longo de nossa

² As revistas especializadas são de universidades nacionais e de organizações internacionais.

³ A grande maioria das teses e dissertações foi pesquisada em bancos de dados de universidades e no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴ Essa obra foi publicada originalmente em Dinamarquês no ano de 1974 e traduzida para o Inglês em 1983. Utilizamos, neste estudo, a primeira edição em Português traduzida por Eugênio Amado, publicada em Minas Gerais, no ano de 1996, pela Villa Rica Editoras Reunidas LTDA.

leitura, vários contos que apresentavam a personagem criança, porém, geralmente, retratada no início das narrativas, como o menino Jørgen, personagem de *Uma História das Dunas* (1859), ou no desfecho da história, como a personagem criança que aparece em *A Roupa Nova do Imperador* (1837). O fato de essas personagens aparecerem somente no início ou no final das narrativas, ou o fato de elas rapidamente ficarem adultas, não nos fornecia elementos suficientes para uma abordagem mais acurada em relação à sua elaboração ao longo da história. Seleccionamos, então, obras em que a personagem criança, além de atuar como personagem principal, permanecesse como criança na totalidade ou em grande parte da narrativa.

A pesquisa, vista por esse prisma, justifica-se pela necessidade de trabalhos que explorem a temática da infância e sua representação na literatura, de modo a suscitar uma reflexão sobre a realidade, a qual, por sua vez, deve ser mostrada por meio de uma linguagem poética. Essa linguagem revela-se uma característica primordial na obra de Andersen e, prova disso, de acordo com Riscado (2005), é o fato de o autor em questão identificar e se valer dos defeitos da sociedade da época, bem como das próprias experiências e agruras, para compor e recompor suas histórias, sem, no entanto, desprezar o maravilhoso e a fantasia.

A pesquisa também pode ser justificada pela falta de estudos mais aprofundados sobre a obra de Hans Christian Andersen, constituindo-se, dessa forma, em um estímulo para os estudos teóricos sobre a fortuna crítica do autor. Convém lembrar, por fim, que o relevante valor estético de seus contos favorece um trabalho voltado para a formação do leitor.

Quanto ao estado da questão, ao investigarmos a fortuna crítica de Andersen, constatamos que sua produção literária, a partir do ano de 1999, vem despertando interesse por parte de estudiosos de várias áreas do conhecimento, como atesta a pesquisa realizada no banco de dados da CAPES⁵, onde foram catalogadas seis Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado.

Contudo, a grande maioria de trabalhos encontrados sobre o autor não está relacionada à formação do leitor, e sim à linguística, à psicologia, aos estudos filosóficos, entre outros. Destacamos, ainda, que foram encontradas pesquisas sobre os Contos de Andersen, envolvendo a circulação dos valores que essas histórias propagam entre as crianças, como, por exemplo, as desigualdades sociais, os preconceitos raciais e as questões de gênero e suas representações sociais. Desse modo, a abordagem escolhida para a realização de nossa pesquisa vem sendo muito pouco estudada.

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A seguir, nas duas tabelas, organizamos, em ordem cronológica, dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado que se reportam aos Contos de Andersen, defendidas nas últimas décadas, mais especificamente a partir do ano de 1999.

Quadro 1: Dissertações de Mestrado

	Autor	Título	IES	Ano
1	Thereza Venturoli de Almeida	Cisne não é Pato: Determinismo biológico num conto de Hans Christian Andersen	PUCSP	2002
2	Márcia de Oliveira Cardoso	O Patinho Feio como Construção Sociotécnica	UFRJ/IM	2003
3	Selma Bajgielman	Palavra e imagem: Um casamento nem sempre feliz	UNINCOR/MG	2005
4	Carla Silva Machado	Nem belo, nem feio apenas diferente: Literatura infantil e diversidade	UFJF	2005
5	Rosana da Silva Jurazeki	“O Patinho Feio” e “O Rouxinol do Imperador da China” de Hans Christian Andersen: A literatura infantil em uma 4ª série do ensino fundamental em Presidente Prudente-SP	UNESP	2007
6	Lucimar Bresciani	A leitura de contos e a proposta de conhecimento	UNISC	2008

Quadro 2: Tese de Doutorado

	Autor (a)	Título	Instituição	Ano
1	Ana Maria dos Santos Costa Menin	O Patinho Feio de Hans Christian Andersen: O abasileiramento de um conto para crianças.	UNESP	1999

A dissertação de Mestrado defendida em 2003, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, por Marcia de Oliveira Cardoso, intitulada *O Patinho Feio como Construção Sociotécnica*, não está relacionada à obra de Andersen ou a algum tipo de trabalho voltado à formação do leitor. A pesquisa diz respeito à construção de um computador experimental denominado O Patinho Feio, projetado no início da década de 70 pela Escola Politécnica da USP para ser usado pelos alunos da graduação.

O trabalho de pesquisa de Theresa Venturoli de Almeida, *Cisne não é Pato: Determinismo biológico num conto de Hans Christian Andersen*, defendido no ano de 2002, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, refere-se a um trabalho de Pós-Graduação em História da Ciência. O estudo está baseado na ideia de que o conto de Hans Christian Andersen encerra um pressuposto biológico e científico desenvolvido no fim do século XVIII e início do século XIX. A pesquisadora procurou analisar como o autor imprimiu na narrativa as características inatas dos indivíduos. A vida e a bibliografia de Andersen foram os pilares para que a autora da dissertação pudesse buscar os fundamentos filosófico, social e naturalista da Europa Iluminista.

A dissertação de Mestrado de Selma Bajgielman, *Palavra e imagem: Um casamento nem sempre feliz*, defendida pela UninCor – Universidade Vale do Rio

Verde/MG em 2005, está relacionada à importância das imagens que acompanham os textos literários infantis. As imagens, segundo a autora, também são estímulos relevantes para a formação do leitor, pois são geradoras de experiências com a linguagem, exigindo que o leitor formule as palavras para descrevê-las. A pesquisadora utilizou, para o estudo proposto, o conto *A Princesa e o Grão de Ervilha*, de Hans Christian Andersen, ilustrado por quatro artistas plásticos de Minas Gerais. Seu objetivo maior foi verificar se as ilustrações podem estimular ou inibir a capacidade de imaginação do leitor.

O trabalho de Mestrado de Carla Silva Machado, *Nem belo, nem feio apenas diferente: Literatura infantil e diversidade*, defendido em 2005 pela Universidade Federal de Juiz de Fora, está direcionado para a Análise do Discurso em duas obras destinadas ao leitor infantil. A primeira é *O Patinho Feio* de Hans Christian Andersen e a segunda é a obra *Mano descobre a diferença* de Gilberto Dimenstein e Heloisa Prieto. Segundo a autora da pesquisa, a obra de Andersen apresenta o ideal da Modernidade – exclusão e normalidade; a obra de Dimenstein e Prieto apresenta o ideal da Atualidade – inclusão e pluralidade cultural. Essas duas obras são discutidas ao longo do estudo sob os pressupostos da Análise do Discurso.

Rosana da Silva Jurazeki, com o trabalho intitulado *O Patinho Feio e O Rouxinol do Imperador da China* de Hans Christian Andersen: A literatura infantil em uma 4ª série do ensino fundamental em Presidente Prudente-SP, defendido em 2007 pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, analisa o tema da linguagem, vista como processo de interação humana, e o ato de ler, concebido como uma atividade complexa que envolve aspectos semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos. O estudo está voltado para a formação de professores e práticas educativas por meio das duas narrativas de Andersen. As histórias foram escolhidas por ser a primeira, *O Patinho Feio*, a mais conhecida pelas crianças brasileiras e a segunda, *O Rouxinol do Imperador da China*, por ser a menos conhecida, segundo a pesquisadora.

O trabalho de pesquisa que resultou na dissertação de Mestrado de Lucimar Bresciani, intitulado *A leitura de contos e a proposta de conhecimento*, defendida em 2008 pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, traz o estudo de dois contos, *A Pequena Sereia* de Hans Christian Andersen e *Entre a espada e a rosa* de Marina Colasanti. O estudo visa refletir sobre a relevância das temáticas propostas pelos autores nas obras e a sua contribuição para a formação do sujeito e os possíveis saberes proporcionados pela leitura das obras.

O único trabalho em nível de Doutorado encontrado sobre o autor foi a Tese de Doutoramento de Ana Maria dos Santos Menin, pesquisadora e professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP, realizado com período sanduíche em Syddansk Universitet, na Dinamarca, sob a orientação de Johan de Mylius. A tese foi defendida no ano de 1999, sob o título *O Patinho Feio de Hans Christian Andersen: O Abrasileiramento de Um Conto Para Crianças*.

Nesse trabalho, a pesquisadora Ana Maria dos Santos Menin mostra como o conto foi traduzido e interpretado no Brasil ao longo das décadas. Como o resultado de sua pesquisa teve repercussão internacional, esse fato levou a pesquisadora a ser uma das premiadas na 9ª edição do *Hans Christian Andersen Award of Honor*, uma homenagem aos educadores e às instituições de ensino que se propõem a divulgar e valorizar a obra e a vida de Hans Christian Andersen.

A nossa pesquisa realizada em bancos de dados eletrônicos, citados anteriormente, aponta que não há, até o momento, publicação concernente ao *corpus* e ao tema escolhidos, o que teve uma contribuição decisiva para nossa escolha, uma vez que não detectamos nenhum trabalho que se refira ao estudo da construção e representação da personagem criança nos *Contos* de Andersen.

No que se refere à organização da dissertação, o *primeiro capítulo* é dedicado ao nosso aporte teórico. Nele apresentamos, em um primeiro momento, o eixo epistemológico norteador constituído de um referencial teórico sobre a História da Literatura, o papel do leitor e a leitura literária que nos convida a participar de maneira efetiva na composição de sentidos para a escritura. A estética da recepção, especificamente a Teoria do Efeito, consta da segunda pauta do primeiro capítulo, em que discutimos a teoria proposta por Wolfgang Iser sobre o efeito que a leitura causa em nós, leitores, e que deve culminar no autoconhecimento e no despertar de uma visão crítica sobre nossos atos.

O *segundo capítulo* é destinado a um estudo sobre a construção do sentido de infância ao longo da história social do homem, bem como sua inserção privilegiada no seio da família e da sociedade burguesa. Nesse capítulo, apresentamos um breve *histórico* referente à gênese da literatura infantil e suas implicações no curso da história da literatura, bem como dos Contos de Fadas, e o trabalho dos principais compiladores e escritores, como Charles Perrault e os Irmãos Grimm.

No *terceiro capítulo*, abordamos as questões relativas à vida de Hans Christian Andersen, no intuito de situá-lo no panorama histórico da literatura dedicada ao leitor infantil e juvenil, e apresentamos uma exposição geral de seus contos de fadas.

O quarto capítulo, reservado à leitura e análise dos contos, *As flores da pequena Ida* (1835), *O porco de bronze* (1842), *O Anjo* (1843), *Os sapatos vermelhos* (1845), *A pequena vendedora de fósforos* (1845) e *Dance, dance, bonequinha!*(1871), procura evidenciar como Andersen elaborou as personagens crianças em seus contos, ou seja, de quais critérios se valeu para a construção das situações que envolvem essas personagens. Foi retomada a imagem da criança que prepondera nos contos, bem como o lugar do leitor e os recursos temáticos e estéticos utilizados pelo autor na construção das narrativas selecionadas.

Após trilharmos esse caminho, chegamos ao nosso destino e apresentamos nossas *Reflexões Finais*, nas quais avaliamos se nosso objetivo foi alcançado. Finalizando nosso trabalho, seguem-se, então, as *Referências*.

1. ALICERÇANDO REFLEXÕES

Neste capítulo, apresentamos o eixo epistemológico norteador deste trabalho, o qual fundamenta nossas concepções e reflexões acerca da literatura e das funções que ela desempenha, bem como do leitor e da Teoria da Recepção, que propõe um novo olhar sobre esse leitor.

1.1 A LITERATURA

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

*Antonio Candido*⁶

1.1.1 Concepções e Funções

A definição de literatura é algo presumidamente claro, mas como a palavra engloba uma gama indefinida de usos e a interpretação de seu conteúdo, por ser de cunho pessoal e, portanto, subjetivo, provoca divergências, torna-se impossível apreender um conceito de maneira clara e concisa. Talvez a indefinição do vocábulo esteja no cerne de toda a contenda, convertendo o conceito de Literatura, desde os primórdios históricos da arte, em questão fulcral e complexa, amplamente discutida por estudiosos, teóricos e críticos literários.

Apesar da celeuma secular, não há um consenso sobre a definição do termo e muitos tentaram defini-lo como algo relacionado à arte de ler ou escrever, à gramática ou, ainda, à erudição. Por outro lado, se partirmos de um prisma reducionista e moderno da definição da palavra literatura, chegaremos àquela que envolve a poesia, o teatro, o romance e, por último, os grandes nomes da literatura mundial.

Sendo assim, deixaremos de observar a inconstância dos juízos de valor e as diferentes formas de conviver e conhecer nas diferentes comunidades humanas, pois, em cada uma delas, são criadas “manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de

⁶ CANDIDO. A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Robert Scarpit (1974, p. 16) alerta que, enquanto as outras artes produzem coisas concretas, percebidas diretamente pelos nossos sentidos e interpretadas pela nossa consciência, a literatura resulta em uma escritura determinada pela combinação de letras, fonemas, palavras e frases que carecem de um receptor que lhes atribua um sentido, tornando sua definição mais distante, complexa e, por vezes, ambígua. Nesse contexto, é impossível especificar a literatura a partir de uma única acepção.

Talvez por isso os teóricos, apesar dos estudos, não cheguem a uma conceituação que agrade a todas as correntes, pois, ao que parece, a literatura está estritamente dependente, como afirma Marisa Lajolo (2001, p. 16), do “ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”. Esses fatores poderão estar relacionados ao contexto em que ela se encontra, fato que a faz modificar-se e organizar-se de acordo com aspectos reguladores, tais como: classe social, região, gênero, situação política, entre outros.

De acordo com Escarpit (1974), é inegável a existência da literatura, pois ela é lida, vendida, estudada, está nas bibliotecas, tem suas instituições, seus conflitos e suas exigências, oferecendo ao homem vivências subjetivas que diferem de outras formas de arte ou diversão. O autor questiona, no entanto, se existe uma literatura fundamentada em razões e critérios limitativos, isto é, exigências claramente definidas, ou que especifiquem um conjunto de relações particulares e insubstituíveis dos fenômenos literários entre si e com o sujeito e a sociedade.

Cumpramos lembrar que é com os gregos que nascem os primeiros preceitos sobre o que mais tarde viríamos denominar *literatura*. Aristóteles (384-322 a. C), em sua obra *Poética*, destaca que a origem da poesia se deve a dois fatores relacionados à nossa natureza humana: a nossa necessidade instintiva de *imitar*, presente desde o nascimento, pois é por meio da imitação que adquirimos conhecimentos necessários à nossa sobrevivência; e o *prazer* experimentado ao recriar – *mimetizar* – a realidade.

Para o historiador e crítico Arnold Hauser (1972), a poesia primordial do povo grego, bem como a de todos os outros povos, resumia-se a fórmulas mágicas, palavras ritualísticas, rezas e cânticos de louvores, ao alimento, à guerra e ao trabalho. Entretanto, essa arte não estava vinculada a uma criação subjetiva de um artista em particular, e sim a algo que envolvia todos os homens de forma anônima, com o intuito de fornecer subsídios para que pudessem exprimir seus sentimentos e suas crenças.

Regina Zilberman (1990) esclarece que, mais tarde, na antiga Grécia, a poesia (assim era chamada a arte que hoje conhecemos como literatura) passa a ser utilizada para o divertimento da nobreza e dos heróis após a guerra, sendo declamada por pessoas preparadas para essa tarefa – os *rapsodos*⁷. Essa característica traz uma nova função para a poesia e para o poeta, pois o que antes era coletivo e anônimo passa a figurar como algo individual que fala diretamente de determinados indivíduos – os heróis e seus feitos de guerra.

Esse fato conferiu à poesia uma tendência pedagógica e política, pois ao cidadão comum ela, de certa forma, fornecia elementos subjetivos suficientes para que ele se sentisse membro de uma comunidade, com passado e futuro históricos. Baseado nessa premissa, o Estado grego se apropria da poesia como elemento fundamental na organização de um padrão social e ideológico para a coletividade.

Ao discorrer sobre a gênese da Literatura, o professor e crítico literário português Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1984) esclarece que a palavra *literatura* origina-se da palavra latina *litteratura*, e as primeiras noções do termo apontam para definições, tais como: o ensino das primeiras letras, a arte das belas letras e a arte literária. No entanto, a expressão levou séculos para ser adotada, pois a literatura, de fato, ainda não estava instituída como produção artística; na verdade, referia-se a alguém habilitado à leitura, seja de textos poéticos, técnicos ou filosóficos, ou seja, de textos voltados para os saberes de maneira ampla. Desse modo, “o adjetivo *literário* referia-se, assim, a tudo quanto dissesse respeito às ciências e às artes, em geral” (AGUIAR e SILVA, 1984, p. 3).

Em face desse panorama, Aguiar e Silva (1984) esclarece que os problemas na definição de um conceito para o lexema *literatura* foram arbitrariamente desprezados desde meados do século XIX e início do século XX. Na verdade, a *literatura*, como sugere o próprio vocábulo, passou a ser aceita como o conjunto da produção escrita que refletisse um período civilizatório de qualquer tempo ou povo. Contudo, os textos pertencentes a esse conjunto, independentemente de serem literários ou não, tiveram suas qualidades estéticas desprezadas.

Somente por volta de 1789, quando a literatura nacional francesa passou a integrar os currículos escolares, é que a denominação *literatura* se converte em objeto de estudo. No entanto, o espírito nacionalista do período pós-revolução deveria ser preservado no âmbito da língua falada e escrita, fato que novamente transformou a

⁷ De acordo com Hauser (1972, p. 100), os rapsodos “constituíam uma profissão fechada de letrados altamente especializados, bem distinta de outros grupos, formados dentro de uma antiga tradição [...]”.

literatura em objeto educativo e ideológico, agora para o Estado burguês que se consolidava e que lançou mão do “prestígio da literatura para validar as opções feitas” (ZILBERMAN, 1990, p. 15).

Após as primeiras décadas do século XX, o pensamento aristotélico é restabelecido no âmbito da arte em geral e da literatura, que, por sua vez, passa a ser considerada e também analisada como arte da palavra, adquirindo uma especificidade relacionada ao imaginário e ao fictício. Florescem, a partir daí, novos movimentos de teoria e crítica literárias, tais como: Formalismo, Estruturalismo e o movimento denominado *New Criticism*.

No entanto, essas correntes teóricas centraram-se somente no autor e na tese de que o texto nada mais é do que um objeto de estudo que comporta o sentido dado por esse autor. Postulando a ideia de que o consumidor final – o *leitor* e o *crítico* literário – poderia ser relegado a segundo plano, confirmou-se, assim, o “paradigma da leitura eleito pela escola” (ZILBERMAN, 2001, p. 68).

Por outro lado, uma definição mais clara de literatura, segundo o filósofo e crítico literário inglês Terry Eagleton (2006), passou a ser compreendida a partir de muitos desses pressupostos. Assim, talvez seja possível definir a literatura, não como algo dotado dessa natureza ficcional ou imaginária, e sim como o discurso que, de acordo com os formalistas, emprega a linguagem de forma singular. Em outras palavras, ao afastá-la de maneira efetiva da fala cotidiana, a literatura causaria o efeito por eles denominado estranhamento ou desfamiliarização.

Entretanto, também essa definição não se sustenta por si só, pois teremos que enfrentar a ideia de que a linguagem usada no discurso diário é extremamente metafórica e, principalmente, devemos estar atentos ao fato de que os juízos de valor estão diretamente relacionados “com o que se considera literatura”. (EAGLETON, 2006, p. 15).

Por isso, para Eagleton (2006), se somos incapazes de apreender a literatura como algo intencional, representativo e imbuído de um contexto, é impossível dizer que a literatura é a definição clara daquilo que costumamos ter em mente como literatura. O que podemos inferir, no entanto, é que ela não pode ser definida concretamente e sua valoração está estritamente relacionada às ideologias que permeiam as sociedades. Tais ideologias, por sua vez, referem-se não ao gosto pessoal, mas à conjuntura por meio da qual determinado segmento social exerce e mantém o poder sobre outro, impondo certos padrões, mesmo que ultrapassados, de conhecimento.

A crítica literária Gisèle Valency (1997) entende que é a partir da ideia de estranhamento que os formalistas russos desenvolvem a etnologia literária e a linguística, com o objetivo de examinar, classificar e estudar, de maneira crítica, os contos populares. A natureza artística das obras literárias deveria ser classificada a partir da possibilidade antagônica entre a linguagem poética e a linguagem prática, pois, para a teoria formalista, a série literária exerceria uma determinada autonomia, ao contrário da histórica, o que acabaria gerando um impasse entre o conhecimento estético e o histórico.

Conforme Valency (1997, p. 188), esse legado carrega normas, crenças e valores a partir “da construção da narrativa”, possibilitando analisar o *status* da obra literária (literariedade) junto às outras obras. Desse modo, a criação de uma ciência autônoma e objetiva é favorecida a partir de elementos intrínsecos ao próprio material literário, desprezando-se a literatura e seu receptor como objeto de estudo.

A teoria formalista, como afirma Hans Robert Jauss (1994), pode ter dado passos importantes em relação à renovação da história da literatura. Porém, não teve como objeto de estudo o texto literário na sua totalidade, com seu significado e formas próprias, e sim os mecanismos, as regras, as convenções e as instruções que possibilitam, condicionam e tornam inteligível o texto literário especificamente. Desse modo, despreza o processo de recepção das obras, rompendo a ligação entre literatura e vida e, principalmente ignora “o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 22), ou seja, o leitor.

É dialogando com os mesmos propósitos que surge, nos Estados Unidos e na Inglaterra, entre 1930 e 1950, o movimento *New Criticism* e, com ele, um conceito de literatura baseado em um conjunto compreensível de significações com sentido específico a ser comunicado. Convém lembrar que o movimento se efetiva com a publicação da obra de John Crowe Ransom, *The New Criticism* (1941), numa época em que, no enalço da “falência” religiosa, a invasão industrial, com o seu racionalismo científico, notadamente balançava a estrutura espiritual americana.

O movimento configurou-se, no dizer de Eagleton (2006), como uma tentativa de humanizar, por meio da literatura, uma sociedade que se tornara altamente tecnocrata, fato que modificou radicalmente a vida e a rotina dos cidadãos das grandes cidades. Porém, inevitavelmente, essa tecnocracia foi também transferida para os métodos de análise das obras literárias. Com isso, o *New Criticism*, ao se ocupar da natureza científica da leitura, ou seja, a imanência do texto, passou a desconsiderar fatores históricos, psicológicos e sociológicos na análise literária.

Esse posicionamento demonstrava claramente uma preocupação exclusiva com o objeto literário e com o julgamento objetivo dos seus valores estéticos, ignorando novamente o leitor e suas reações pessoais, pois, como destaca Eagleton (2006, p. 72), “a leitura era apenas uma recriação, em nossa própria mente, da condição mental do autor”. Desse modo, o movimento, tal qual a corrente formalista, apregoou, fundamentalmente, uma abnegação total dos efeitos da literatura no leitor, bem como das teorias da recepção, cujas teses se basearam na importância primordial do ato da leitura para a definição do sentido e do valor do texto.

É também nas primeiras décadas do século XX que se destaca o Estruturalismo. A corrente estruturalista encontrou sua formulação inicial no curso de *Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure, publicada em 1916. A expansão das ideias ali formuladas (a importância do receptor do texto e o percurso histórico da literatura) ocorreu durante o 1º Congresso de Filólogos Eslovacos, sediado em Praga, em outubro de 1929, com a apresentação das *Teses do Círculo de Praga*, formuladas tanto por russos como Trubetzkoy e Jakobson, quanto por tchecos como Mathesius e Mukarovsky.

Os trabalhos de Jakobson influenciaram o antropólogo Claude Lévy-Strauss, que acrescenta a Fonologia aos estudos da Antropologia, permitindo que o Estruturalismo ganhasse espaço em outras áreas. Na França, nos anos 60, encontrou ressonância no pensamento de Barthes. A partir daí, o Estruturalismo chegou à Itália e à Península Ibérica, enfrentou a desconfiança alemã, propagou-se pela América Latina, inclusive pelo Brasil, e, mais tarde, chegou aos Estados Unidos.

Segundo Eagleton (2006), o Estruturalismo, como a própria palavra denota, ocupou-se das estruturas e, mais particularmente, do exame das leis gerais pelas quais as estruturas funcionam, tendendo a reduzir os fenômenos individuais a meros exemplos dessas leis. O Estruturalismo propriamente dito encerra a ideia de que as unidades individuais de qualquer sistema só têm significado em virtude de suas relações mútuas.

Essa noção organicista da obra mostrava que o texto deveria possuir diferenças estruturais e estéticas, o que exigia uma definição diferenciada de literatura. Ao mesmo tempo, necessitava de métodos e processos de análise também distintos, pois eram seus elementos intrínsecos os únicos suscetíveis à valoração, o que, como observa Zilberman (2001, p. 68), acabava “dando vazão a obras herméticas que requeriam, efetivamente, um receptor altamente preparado”.

A obra literária, na visão estruturalista, era a manifestação de uma *estrutura* abstrata da qual ela é apenas uma das realizações possíveis. Nesse contexto, o importante não estava na definição de literatura, e sim, como já nos referimos, na

propriedade abstrata que faz a singularidade do fato literário – a *literariedade*. O termo, segundo o professor e teórico francês Antoine Compagnon (2003, p. 44), assim como toda tentativa de definição, estava vinculado a uma “preferência extraliterária”, de modo que poderia estar presente em outras formas textuais.

Em vista disso, Compagnon (2003) alerta-nos para o fato de que, ao tentarmos definir *literatura*, encontraremos dificuldades, já que tal tentativa, que resulta sempre em uma questão de preferência, está situada entre dois pontos de vista. De um lado, o contextual (histórico, psicológico, sociológico, institucional); de outro, o textual (linguístico). Sendo assim, a especificidade da linguagem literária, seu contexto de origem e sua definição estariam relacionados à valorização e ao estudo de determinado texto por uma comunidade leitora, que o interpreta, por vezes imita e atribui um sentido a esse escrito.

Baseados nessa premissa, ao analisarmos tais conceituações, também poderemos *grosso modo* interpretar a definição do conceito de *literatura* como uma força artística que interfere na vida em sociedade. Ao imitá-la, como postulava o filósofo grego Aristóteles, ela poderá refletir as múltiplas experiências humanas e a idealização de uma vida paralela que pode ser oferecida pela ficção e, portanto, pode ser encontrada nos textos que comportam essa essência literária.

Segundo Candido (2004, p. 174), “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, e isso favorece o desvelar de novas ideias e de novos questionamentos, que podem ser alterados com a época e a cultura vigentes, mas nunca deixam de refletir determinados traços, anseios e desejos da humanidade. Sendo assim, a literatura, vista pelo prisma da experiência subjetiva, comporta algumas funções fundamentais para a formação do homem, principalmente pelo papel que desempenha no contexto social, fazendo-o refletir, enriquecendo sua personalidade, seu conhecimento e o convívio com os demais.

No entanto, é no âmbito individual que o sentido dessas funções conferidas à literatura se corporifica, pois, em conjunto, elas possibilitam ao homem compreender e atribuir sentido às palavras do mundo ficcional, por meio de sua concepção de mundo, suas experiências, seus sentimentos e suas normas.

Candido, no trabalho intitulado *A literatura e a formação do homem*⁸ (2002) discorre sobre três relevantes funções da literatura. A primeira, que seria a *função*

⁸ Texto da conferência proferida na XXIV Reunião Anual da SBPS (São Paulo, julho de 1972). Utilizamos em nossos estudos a versão publicada em *Textos de Intervenção*. 1. ed. São Paulo: Duas Cidades; ED.34, 2002. P. 77-92.

primordial da literatura, é a função *psicológica*. É ela que se encarrega de suprir uma necessidade que temos de fantasiar e imaginar situações que, no dia-a-dia, não podemos vivenciar, devido às convenções coercitivas impostas pela comunidade social na qual estamos inseridos.

O elo entre o homem e a fantasia, no entanto, sempre está ligado ao momento em que ele vive, isto é, faz parte de sua realidade, seu cotidiano, sua história e sua cultura. Essa fantasia se confirma de modo empírico, motivada por nossos desejos insatisfeitos, os quais são por ela acolhidos e satisfeitos. Assim, de certa forma, a obra literária, por meio dos recursos formais e da linguagem, logra sublimar e transformar a realidade, muitas vezes desagradável e indesejada.

Esse ato organizado e comunicativo entre a ficção e o mundo particular do leitor é indispensável para a compreensão do texto literário. Ao compreender e dar um valor prático para o texto, ele acaba conferindo um novo sentido às palavras, organizando a escrita e transferindo tal ordem para a própria vida. Dessa forma, como afirma Candido (2004, p. 177), “quer percebamos ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”.

O teórico alemão Wolfgang Iser (1996a) chama de realidade virtual essa falta de objetividade no texto, destacando que o mundo refletido nele, apesar de não ser de veras um mundo, pois é uma simulação de mundo, deve ser assim considerado pelo propósito a que se destina. Seria como se o leitor, ao interpretar determinada passagem de uma narrativa, fingisse momentaneamente acreditar em algo aparentemente real.

Essa ação de fingimento provoca a “interação entre o imaginário e o fictício, que pode então ser vista como uma encenação (*enactment*) desse processo, cuja forma paradigmática reside na literatura” (ISER, 1996a, p. 75). É, portanto, esse sentido que foi reforçado, possibilitando estabelecer, por meio de uma realidade não referenciada diretamente no texto, uma visão capaz de levar o homem a reorganizar seu mundo interior.

Candido (2002, p. 82-83), de maneira oportuna, destaca que talvez a literatura voltada ao leitor infanto-juvenil, como, por exemplo, “os contos populares”, poderá influenciar na formação desse leitor na mesma medida que a escola e a família. Isso nos leva a refletir sobre a *função formativa* que a literatura comporta. No entanto, não podemos pensar nessa função como algo voltado para o sentido pedagógico, com finalidades planejadas e intencionais, pois, na maioria das vezes, esses pressupostos

estão a serviço de pensamentos e ideologias dominantes. Ao contrário, devemos relacionar essa função à vida, que ensina “com altos e baixos, luzes e sombras”.

A última função da literatura apontada por Candido (2002, 85) é a do *reconhecimento do mundo e do ser*, pois é ela que permite ao leitor analisar a própria realidade quando transportado para a fantasia contida nos textos. Tal função pode resultar numa relação do leitor com o universo das personagens ou com a temática, pois ao se identificar com uma realidade que, mesmo sendo diferente da sua, pode refletir suas vivências, a compreensão dos fatos que o autor oferece é facilitada, ampliando o mundo pessoal, social e cultural desse leitor. Assim, a literatura, ao mostrar, por meio de palavras, o bem e o mal, “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”, revelando-se, por isso, construtiva para o caráter e para a imaginação do homem.

A seguir, apresentamos uma breve abordagem sobre a questão da leitura e do leitor do texto literário e suas relações.

1.2 O TEXTO LITERÁRIO

[...] Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo.

Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado história desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana.

*Umberto Eco*⁹

1.1.2 A Leitura e o Leitor

A relação dialógica estabelecida entre o homem e as histórias nasce com as primeiras comunidades humanas, que, mesmo sem terem o domínio da escrita, possuíam um conjunto muito grande de lendas e canções transmitidas de forma oral, de geração a geração. Com base nessa experiência, deduz-se que narrar é uma qualidade inquestionável que a humanidade carrega consigo desde seus primórdios, e, por mais desenvolvido que seja, não há povo que não tenha suas lendas e não transfira suas crenças e fantasias através dos tempos.

⁹ ECO, U. *Seis caminhos pelos bosques da ficção*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 93.

Entretanto, como argumentam Aguiar e Bordini (1993, p. 10), com a invenção da escrita e o advento da imprensa, a palavra escrita aos poucos sobrepujou a memória e a leitura, e as obras de arte de modo geral passaram a ser privilégio da classe dominante. Mais tarde, o acesso aos livros e aos meios que facilitam a leitura literária logrou avançar e atingir muitos cidadãos.

Por sua vez, o alto preço das obras e os objetivos políticos e sociais velados impediram e impedem, até os dias de hoje, que a leitura chegue democraticamente a todos. Esse fato, não visa a outro objetivo senão formar um grande exército dividido entre homens capazes de decifrar o código linguístico escrito e aqueles que não são capazes de decifrá-lo.

Desse modo, elucidam-se a função e o papel que a leitura literária desempenha junto à sociedade, pois ela funciona como “um vínculo social que liga as gerações e os indivíduos [...] porque só ela permite que, no plano imaginário, de modo experimental e funcional seja encenado o teatro do tempo e do lugar social” (LEENHARDT, 2006, p. 24).

Segundo Paulo Freire (2006), a leitura da palavra escrita está intrinsecamente ligada à leitura do próprio mundo do leitor, à sua cultura e às suas experiências, que devem ser incentivadas, valorizadas e agregadas a novas culturas e a novos conhecimentos, pois “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2006, p. 11). Por certo, esses são fundamentos que somente poderão ser atingidos com o acesso ao texto literário, pois nele pode ser encontrada a diversidade humana difundida pela história, seja nas questões artísticas, sociais, espirituais ou políticas.

É necessário, porém, que a leitura seja apresentada ao leitor de uma maneira que lhe permita compreender a obra literária “como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 14), pois, de outro modo, o texto corre o risco de cair no discurso vazio ou alienador.

Por isso, interessa-nos depreender que, no encontro entre a obra e o leitor, este traz consigo normas e valores pré-estabelecidos. Esses pressupostos são frutos de sua mundividência, sendo importante haver uma identificação com o que está escrito para que o leitor possa relacionar o texto com suas vivências e, posteriormente, interpretar os códigos pertinentes ao texto, aplicando-os à sua realidade. Em virtude disso, para Zilberman (1990, p. 12), as obras com teor poético permitem ao leitor que progrida

cognitivamente, “cabendo, pois, expô-lo a matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”.

Nesse processo, porém, é necessário estar atento, pois como observa Goulemont (2005, p. 108), não existe leitura ingênua, alijada de qualquer referência que se encontre separada dela, na medida em que há sempre um jogo de significados subjacentes produzidos no ato da leitura, “sem que ela exija para isso um discurso crítico e empregue uma metalinguagem”.

Ler é, portanto, organizar uma gama de informações conhecidas e aliadas às novas dispostas do texto, com o objetivo de compor um sentido subjetivo ao fato lido, em vez de reconstituir alguma ideia do autor, como normalmente é exigido. Entretanto, todo o leitor principiante ou experiente deverá ter como ponto de partida, em sua aventura leitora, a consciência de que, como alerta Machado (1999, p. 37), “não existe objeto escrito que seja ideologicamente inocente. Não dá para esquecer isso”.

Consoante a Machado (1999), Silva (2005) argumenta que é justamente nesse momento que o ato da leitura deverá levar o leitor a

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos” da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 2005, p. 45).

Dessa forma, o leitor sente-se apto à leitura, pois os fatores destacados atuam em seu subconsciente, estruturando seus conhecimentos. Assim, a leitura do texto literário somente passa a ser concretizada como experiência quando o leitor lhe dá vida, graças à imaginação e, com isso, amplia sua fronteira existencial, sua experiência como ser humano, o que o leva a descobrir novas possibilidades de ação, nunca antes pensadas. Com efeito, por meio da leitura, o leitor experimenta novas sensações que provavelmente não teria coragem ou imaginação para vivenciá-las sem o amparo da ficção nela contida.

Em vista dessas peculiaridades encontradas na leitura literária, Aguiar (1996) afirma:

Quando a leitura ficcional e poética representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do

sujeito com os elementos da realidade representada gerando prazer. Por outro lado, quando rompe de modo incisivo com as expectativas do sujeito, dá origem necessariamente ao diálogo e ao conseqüente questionamento das propostas inovadoras ali contidas, alargando o horizonte cultural do leitor. (AGUIAR, 1996, p. 26)

Coadunando-se com o pensamento de Aguiar, Bredella (1989, p. 75) entende que a leitura literária informa à consciência os elementos da realidade que até então eram estranhos, como, por exemplo, diferentes formas de vida e horizontes de sentido de outras pessoas. Com isso, possibilita ao leitor novas experiências e novas decisões, iluminando e interpretando, a partir dessas novas perspectivas, a própria realidade, pois “as normas e os horizontes de sentido possuem um caráter transcendental, determinando processualmente o comportamento e o agir do homem e decidindo, ao mesmo tempo, sobre o sentido ou não sentido desse seu agir”.

Por todos esses aspectos, a leitura converte-se em um ato particularizado para cada ser humano, capaz de suscitar os mais secretos sentimentos e desvelar novas atitudes e reflexões. Desse modo, o leitor deve ser encarado como o principal elemento do processo literário. Sabemos, porém, que, por um longo período, a crítica e a teoria literária estiveram confinadas ao papel do autor ou do texto literário como objeto de análise e valorização. Com isso, o leitor passou muito tempo sendo um decodificador anônimo de significados, sem receber dos estudos literários o merecido valor como sujeito fundamental do processo comunicativo instaurado pelo objeto literário.

Felizmente, a partir das últimas décadas, o processo ultrapassado de conhecimento sobre literatura, leitura e leitor começou a ruir, e a teoria literária, bem como a crítica sofrem profundas modificações. Surgem, assim, novas ideias que passam a questionar o papel do leitor e sua função na produção de sentido, que agora é subjetivado, liberando a interpretação a tantos quantos forem os sujeitos leitores.

Entre esses novos posicionamentos, estão os da *Estética da Recepção* e do *Efeito Estético*, propostos pelos teóricos alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Para esses estudiosos, o paradigma autor/texto/leitor posiciona-se de maneira satisfatória, passando a ser fundamental a interação entre os elementos dessa tríade para que seja efetivamente desvelado o acontecimento/fato literário.

Partindo desses pressupostos, objetivamos discutir, nos próximos tópicos, as discussões empreendidas por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, a respeito da recepção do texto literário e seus efeitos no leitor contemporâneo.

1.3 NOVOS RUMOS DAS REFLEXÕES

Uma renovação da história da literatura demanda que se ponham abaixo preconceitos do objetivismo histórico e que se fundamentem as estéticas tradicionais da produção e da representação numa estética da recepção e do efeito. A historicidade da literatura não repousa numa conexão de “fatos literários” estabelecida post factum, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores.

*Hans Robert Jauss*¹⁰

1.3.1 A Estética da Recepção

As novas visões e os novos estudos desencadearam, no centro da moderna teoria literária, noções a respeito da valorização da figura do leitor. Essa valorização encontra-se amparada no ponto de vista da recepção, que suscita, a partir da leitura, a apreensão do texto literário, bem como o entendimento do percurso da história literária. A partir das discussões empreendidas, verificou-se um movimento contrário ao panorama que até então se apresentava.

A definição do que realmente significava a palavra *literatura*, bem como seus textos, deslocou-se, aos poucos, para o âmbito do destinatário final – o leitor, “que passa a ser visto como uma das posições textuais marcadas” (AGUIAR, 1996, p. 27).

As distintas teorias, como a Semiótica, o Desconstrutivismo, a Crítica Sociológica, a Hermenêutica e a Teoria da Recepção, outorgaram um papel importante e decisivo ao leitor no processo de construção dos sentidos sugeridos pelo texto. Entre essas teorias, destaca-se uma que surgiu a partir da conferência conhecida nos meios acadêmicos como “Provocação” e que foi proferida pelo professor Hans Robert Jauss da Universidade de Constança (Alemanha), em 13 de abril de 1967.

Nessa conferência, foram questionadas as concepções que vigoravam na história da literatura e no método de ensino¹¹ aplicado à leitura do texto. É nesse sentido que Zilberman (1989) afirma que, ao apresentar um novo direcionamento para os estudos do texto, visto nesse momento como estrutura autônoma que não aceitava mudanças nem o envolvimento do leitor, Jauss rompe com a tradição estruturalista.

¹⁰ JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994, p. 24. (grifo do autor). (Série *Temas*, vol. 36, Estudos literários).

¹¹ Segundo Zilberman (1989, p. 49), o que Jauss propõe é uma modificação nos métodos e na maneira de tratar os fatos artísticos, isto é, propõe que o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção. Sua idéia de leitor baseia-se em duas categorias: “a de horizonte de expectativas, misto de códigos vigentes e da soma de experiências acumuladas; e de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade”.

Com essa ruptura, provocada pela teoria da estética da recepção, confere-se um novo *status* ao leitor, personagem até então desvalorizada e esquecida. A teoria de Jauss esclarece a necessidade de compreensão dos efeitos nas obras dos fatos passados, a partir da visão do leitor de agora sobre o qual ainda se refletem os efeitos de tais fatos. Focada, portanto, na figura do leitor, a leitura passa a ser vista como algo que pode confirmar ou destruir interpretações feitas anteriormente, e a participação ativa de seu destinatário se torna fundamental.

Ainda que atemporal, a atualização dos textos literários, efetuada pelo leitor, autor, produtor e crítico que se posicionam de alguma maneira diante desses textos, é renovada a cada leitura. Há, assim, um contínuo atualizar-se, acompanhando fatos e épocas. Desse modo, a obra literária aceita mudanças e se posiciona “contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo.” (ZILBERMAN, 1989, p. 33).

Confrontando o conhecido com o desconhecido, os leitores terão, então, condições de aceitar ou rejeitar o novo e, situando-se entre os que o aceitam ou rejeitam como leitura ou ideia, nesse momento, o *horizonte de expectativas*¹² é evocado e depois destruído lentamente. Por isso, Zilberman (1989, p. 34) afirma que “cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social – uma medida comum localizada entre essas reações particulares”.

Portanto, o valor da obra, para Jauss, decorre da percepção estética que ela é capaz de provocar, sendo que, nessa percepção, passado e presente são confrontados. Isso decorre do fato de que, no momento em que a obra foi produzida, seus leitores eram possuidores de determinados conhecimentos, os quais, por sua vez, geraram determinadas expectativas que os ajudaram na compreensão.

Dessa forma, a leitura de uma obra literária é sempre um desafio ao seu receptor, pois ao passo que aceita ou reprova tal obra, ele estabelece um diálogo consigo mesmo e, com isso, pode responder a pergunta inicial suscitada pela obra. Essa participação pode não ser percebida, mesmo após todo o processo de leitura, pois a produção artística estabelecida dentro de uma perspectiva dialógica se organiza a partir da recepção.

Não discutimos, mais detalhadamente, a teoria de Jauss visto que nosso estudo está baseado na teoria do efeito proposto por Iser. Entretanto somos cientes de que os primeiros passos dados pelo autor, em direção à ruptura do sistema ultrapassado de estudo da literatura que vigorava até aquele momento, foram decisivos para que, mais

¹² Segundo Zilberman (1989, p. 32), o projeto de reformulação da história da literatura proposto por Jauss divide-se em sete teses, onde “as quatro primeiras têm caráter de premissas, oferecendo as linhas mestras da metodologia explicitada nas três últimas”.

tarde, as duas teorias lograssem estabelecer a coerência necessária, entre a qualidade estética e a presença do leitor, na obra de arte literária.

1.3.2 A Teoria do Efeito

[...] em alguns momentos discuti a obra de Ingarden – menos para criticá-lo do que para esclarecer através da crítica como o problema comum que nos interessa poderia ser analisado de outra maneira. Mas estou ciente de que foi Ingarden quem criou, através de suas pesquisas sobre a concretização das obras literárias, o nível de discussão que nos permite – mesmo que seja contra suas idéias – ver outros lados da questão.

Wolfgang Iser¹³

Consoante ao trabalho de Jauss, a teoria proposta na obra *O ato da leitura* (1978) de Wolfgang Iser, outro membro da Escola de Constança (Alemanha), corrobora a ideia acerca do caráter emancipatório da leitura literária, na medida em que a experiência estética liberta o leitor das limitações do cotidiano e, conseqüentemente, possibilita uma transformação social e a adoção de um novo paradigma. No entanto, seus trabalhos são direcionados para o papel da leitura e a função do leitor na concretização da obra literária, a partir da interação entre ambos.

A base dos pressupostos teóricos postulados por Wolfgang Iser tem sua origem nos trabalhos de Roman Ingarden (1893-1970), que, por sua vez, foi seguidor das ideias sobre a fenomenologia desenvolvida pelo filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938). Segundo Triviños (1987, p. 43), a fenomenologia representa uma vertente filosófica de cunho subjetivo. O ponto fulcral da fenomenologia é a “noção de intencionalidade”, que sempre está voltada para um determinado objeto; desse modo, somos levados a crer que não existe objeto sem sujeito.

Baseado nesse contexto, na obra *The Literary Work of Art* (1930), Roman Ingarden apregoa que a existência do objeto literário se deve à consciência do autor, o qual o criou intencionalmente, porém essa existência depende do ato de leitura do leitor, que também é intencional. Contudo, como a obra comporta uma história que ultrapassa a esfera da consciência do autor e do leitor, não é dependente dessas consciências para existir. Dessa forma, acaba transcendendo ambas as consciências, por meio da ideia de *concretização*, que diz respeito à “atividade do leitor, responsável pelo preenchimento

¹³ ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. vol. 1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996^a, p. 18.

dos pontos de indeterminações próprios ao estrato dos objetos apresentados” (ZILBERMAN, 1989, p. 14).

Ao tratar dessa noção, Iser (1996a) retoma os conceitos de Ingarden, sintetizando o pensamento do teórico e definindo a atividade do leitor como uma *concretização*, que se dá no preenchimento das lacunas ou dos vazios de um texto, o que deflagra o processo de comunicação próprio à literatura. A concepção de Iser sobre a concretização, ao contrário do que propunha Ingarden (1930), não considera unicamente a orientação que o texto impõe ao leitor, por meio dos pontos de indeterminação, pois para Iser, um texto literário não é uma composição fechada; pelo contrário, contém lacunas e pontos de indeterminação que exigem a concretização do leitor e exercem certo efeito sobre ele.

Por outro lado, embora a teoria do efeito estético de Iser esteja apoiada no texto, considera que tanto este como o leitor trazem um *repertório* ou *elementos contingentes* de conhecimentos e normas sociais, éticas e culturais que interagem no momento da leitura. Esse fato acaba favorecendo “um *feedback* constante de informações” (ISER, 1996a, p. 124) sobre o efeito produzido, oferecendo ao leitor uma participação no processo de construção do sentido do texto.

Nessa perspectiva, Silva (2006) argumenta:

Cria-se, desta forma, uma “atmosfera literária” que terá uma influência determinante sobre a formação de concretizações. A “atmosfera literária”, por sua vez, insere-se na atmosfera cultural da época, estabelecendo com ela relações funcionais diferentes. As concretizações inseridas nessa “atmosfera literária e cultural” mostram-se predominantes até o momento em que ocorrem transformações nessas atmosferas e, conseqüentemente, novas concretizações são efetivadas. (SILVA, 2006, p. 33)

Para Compagnon (2003, p. 151), essa interação pressupõe a noção de *leitor implícito*, que embora não seja real, existe como uma estrutura que antecipa a presença do receptor e orienta a leitura, permitindo “ao leitor real compor o sentido do texto”, de maneira passiva e ativa ao mesmo tempo. Desse modo, cada leitor é único e cada leitura diz respeito a uma percepção de mundo que lhe é apresentada.

O crítico literário Umberto Eco (2006) denomina essa troca de informações de “Leitor-modelo”, aproximando-o do “implícito”, determinado por Iser. No entanto, é na função que desempenha o Leitor-modelo que Eco acredita estar fundamentada a interpretação. Seu leitor tem primazia, já que nasce, atua, colabora e orienta as

estratégias interpretativas de todos os textos “até no mais pífio dos romances pornográficos para nos dizer que as descrições apresentadas devem constituir um estímulo para nossa imaginação e para nossas reações físicas” (ECO, 2006, p. 23).

Segundo Iser (1996a, p. 79), a leitura deve ser vista como um ato mais importante que o simples completar de pontos indeterminados. Para o autor, o sentido do texto é apenas concretizado na experiência do leitor, que ao buscar o elo entre o seu ponto de vista e o da estrutura da obra, acaba, por meio da imaginação, “captando o não-dado”, proporcionado, assim, a recepção da obra que não se esgota em si mesma.

No entender de Iser (1996a), o conceito de leitor implícito condiciona a atividade de constituição da estrutura do texto efetivada pelo leitor real por intermédio dos atos de imaginação. Esses atos o estimulam, criando a possibilidade de uma atualização histórica e individual para a obra literária. É esse conceito que permite projetar os efeitos do ato da leitura, os quais conferem cunho transcendental à obra.

Entretanto, a obra nasce a partir da visão de mundo de um autor que nela lança elementos da própria experiência como *homem – leitor – autor*, rompendo com as referências pré-estabelecidas no mundo real. Com isso, o texto literário criado traz uma nova perspectiva para a realidade presente que não fazia parte dela, produzindo sobre o leitor um efeito quando este atribui um novo sentido aos elementos selecionados, combinando o antigo significado com o novo. Desse modo, o texto ganha o *status* de *acontecimento*, pois “na *seleção* a referência da realidade se rompe e, na *combinação*, os limites semânticos são ultrapassados” (ISER, 1996a, p. 12).

Porém, como esclarece Iser (1996a), a possibilidade de atualizar um fato antigo para a realidade atual exige do leitor que ele lance mão de *estratégias* (procedimentos aceitos) que irão delinear conexões e possibilidades de combinação entre os elementos do *repertório* (normas de realidades sociais e históricas) e, com isso, pré-estruturar o texto, bem como sua capacidade de comunicação. Esses fatores deverão culminar na *realização*, a qual sintoniza o leitor com aquilo que emana do texto, favorecendo sua participação.

Assim, segundo Iser:

As estratégias precisam esboçar as relações entre os elementos do repertório, ou seja, delinear determinadas possibilidades de combinação de elementos, que são necessárias para a produção da equivalência. Elas também devem criar relações entre o contexto de referência do repertório por elas organizado e o leitor do texto, que deve atualizar o sistema de equivalência. As estratégias organizam,

por conseguinte, tanto o material do texto, quanto suas condições comunicativas. (ISER, 1996a, p. 159)

Em outras palavras, o texto literário necessita do sujeito leitor para a produção, a partir das orientações que lhe são fornecidas a respeito do objeto imaginário. Desse modo, o texto de ficção deve ser visto como uma comunicação e a leitura como uma relação dialógica, pois o ato comunicativo só se realiza pela união da estrutura do texto, constituída pelo ponto de vista do autor, com a estrutura do ato de leitura do leitor na construção de sentido, a partir também de seu ponto de vista. Assim, o “objeto estético do texto se constitui através dessas visões diferenciadas, oferecidas pelas perspectivas do texto” (ISER, 1996a, p. 178).

A interação entre as perspectivas é, para Iser (1996a), a gênese do objeto estético, pois é a partir dos diversos pontos de vista oferecidos pelo texto que o leitor se orienta para elaborá-lo. Assim, partindo das várias visões encontradas no objeto literário, as perspectivas carecem de uma organização que regule e oriente a ação do leitor frente ao texto. Isso quer dizer que, ainda que apresentem estruturas distintas, as perspectivas do narrador, das personagens, da ação, da ficção e do leitor devem permanecer ligadas, formando um todo coeso.

As várias perspectivas formam, segundo Iser (1996a), um *sistema de perspectividade interna*, originando uma estrutura de *tema e horizonte*, a qual guia as atitudes do leitor em relação ao texto e ativa sua imaginação. Assim, o leitor precisa fixar seu ponto de vista em uma determinada perspectiva, pois é impossível que abarque todas as perspectivas atuais ao mesmo tempo.

Nesse contexto, o tema é aquilo em que fixamos nossa atenção no momento da leitura, enquanto o horizonte é o todo visto, mas que abarca algo que se apresenta visível a partir de um determinado ponto, ou seja, é o antigo tema que agora serve de pano de fundo para o atual. Essa estrutura representa um elemento importante para a combinação das estratégias textuais e a geração do repertório, pois ela a *priori* tem como objetivo organizar a relação entre texto e leitor, fator essencial para a compreensão textual.

Desse modo, a visão de mundo introduzida pelo autor no texto literário poderá, obviamente, diferir da visão de seu leitor, provocando choque entre seus respectivos repertórios, o que, por sua vez, acaba gerando *lugares vazios* que servem como estímulo para que o leitor busque a compreensão e a explicitação textual de maneira satisfatória.

Os lugares vazios são elementos que se apresentam no repertório e nas estratégias do texto, pois são construções perspectivísticas que permitem ao leitor conectar, por meio das próprias representações, os vários segmentos estruturais que darão coerência ao texto. Por isso, como esclarece Iser (1999a, p. 156), “o lugar vazio induz o leitor a agir no texto”, pois ao enxergar algo que não estava explicitado na estrutura textual, a partir das conexões que consegue estabelecer, sua perspectiva (ponto de vista) é transformada, graças às lacunas que vão se fechando.

Assim, ao mesmo tempo em que os lugares vazios estão na estrutura textual, eles marcam o que está fora do texto e que deve ser substituído pela compreensão do leitor. Ao romper com a experiência do leitor, os vazios desviam o ponto de referência para o dito ou negado no texto, instruindo e regulando conexões e influências que se apresentam, devido ao seu ponto de vista cambiante. Logo, se por um lado, a *negação* produzida pelo que está oculto na estrutura do texto obriga o leitor a reagir contra a interação organizada entre ele e o texto, por outro, “ela dá concretude ao lugar do leitor” (ISER, 1999a, p. 171).

Desse modo, com a *negatividade*, o conhecimento familiar entre o objeto estético e o leitor se desvanece, pois o não-dito, ainda que se constitua no dito, causa um estranhamento que indica a existência virtual do sentido, de acordo com a mudança dos acontecimentos. Ao questionar a validade dos acontecimentos, a negatividade confronta os horizontes de compreensão entre o dado e o não-dado, porém essa mesma experiência promove uma relação de reciprocidade entre o leitor e o texto, convertendo-se, assim, na “condição para que o texto ficcional possa ser constituído por seus leitores, segundo o princípio da lógica de pergunta e resposta” (ISER, 1999a, p. 195).

Poderíamos dizer que a teoria do efeito proposta por Wolfgang Iser resgata a figura do leitor do obscurantismo a ele imposto por outras teorias, ao valorizar o seu papel na construção estética do objeto literário. É por meio desse ato que ele preenche os espaços vazios e forma sentidos, condição fundamental para que o processo de comunicação se estabeleça.

Como os leitores divergem quanto ao repertório, poderão ocorrer muitas percepções frente ao mesmo texto literário. Em outras palavras, o caráter polissêmico, que é próprio do texto, possibilita uma constante atualização de sua essência, o que lhe confere o *status* de um acontecimento dinâmico.

Desse modo, cumpre lembrarmos que, segundo Iser (1996a), a obra literária não é um invólucro pronto e acabado, fechado em si mesmo. O autor, por sua vez, não tem sua função anulada, pois está presente no resultado final do texto, onde claramente

revela suas crenças, sua cultura e sua ideologia, no discurso inserido nas entrelinhas de seu repertório.

Contudo, o ato de ler somente se efetiva com a participação ativa do leitor, pois esse ato requer muito mais que um “decodificador” de símbolos abstratos distribuídos ao longo de uma linha. Ele exige a recepção desses símbolos como uma escritura, e isso somente se completa no momento em que há, por parte desse texto-escritura e do leitor, uma espécie de pacto.

Nesse pacto, o primeiro oferece um apelo para o preenchimento de seus vazios, de suas palavras não ditas, de suas nuances; o segundo gera, a partir de sua leitura de mundo e de suas experiências, significados diversos e particulares para os apelos de diálogo feitos pelo texto. É nesse sentido que Zilberman (2001, p. 118) faz a seguinte afirmação: “o tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor”.

Nessa perspectiva, podemos entender que a teoria proposta por Wolfgang Iser fundamenta-se no diálogo reflexivo e no processo intersubjetivo de composição de sentidos entre leitor e texto e, é, portanto, baseados nessa premissa que lançamos mão da teoria do efeito, como o instrumental de aporte para a leitura e a recepção dos contos andersenianos.

2. A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Neste capítulo, abordamos a criança, a família e a literatura infantil no contexto histórico-social, pois para podermos compreender devidamente o papel que desempenhou a tríade *criança, família e literatura infantil*, no desenvolvimento do panorama literário infantil, temos que considerar as mudanças sociais, culturais e humanas ocorridas ao longo dos séculos. Nessas alterações encontramos a explicação, a partir das ideias de importantes pesquisadores ligados ao tema, sobre os fatores fundamentais de crescimento e valorização da literatura destinada aos pequenos leitores. Em seguida, discutimos a gênese da literatura infantil, suas limitações, seus avanços teóricos e sua institucionalização como arte literária.

2.1 A CRIANÇA E A FAMÍLIA

A infância é símbolo de inocência: é o **estado anterior ao pecado** e, portanto, o estado *edênico* [...]. Infância é símbolo de simplicidade natural, de **espontaneidade** [...]. A criança é espontânea, tranqüila, concentrada, sem intenção ou pensamentos dissimulados [...].

Jean Chevalier e Alain Gheerbrandt

A epígrafe escolhida para abrirmos a pauta de nossas reflexões é parte da definição da palavra *criança* encontrada no *Dicionário de Símbolos* (2009)¹⁴, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrandt. As palavras *criança* e *infância*, assim definidas, remetem-nos à imagem de um ser que se encontra em um momento singular de vida, onde seus pensamentos e seus atos estão livres de preconceitos ou de atitudes fingidas. É o bem-aventurado e feliz tempo que, por direito divino e civil, todas as crianças deveriam desfrutar plenamente. No Brasil, por sua vez, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o *Estatuto da criança e do Adolescente*, considera como criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos. É com base nesses pressupostos que determinamos e delimitamos a idade e a fase da vida das personagens crianças construídas por Andersen em suas histórias, objeto de nossas análises.

¹⁴ Esse dicionário foi publicado originalmente na França em 1969, e traduzido no Brasil em 1974. Em nossos estudos, utilizamos a versão em Português, lançada pela editora José Olympio, 23ª ed., datada de 2009. (grifos do autor)

Quanto à etimologia, a palavra infância deriva do termo latino *infantia*, que significa aquele que não fala (destituído de linguagem). Segundo o pesquisador mexicano Daniel Goldin (2001), o infante é o *in-fans*, literalmente o que não fala (de *in*, prefixo que significa “não”, e *fans*, particípio ativo de *fari*, “falar). No entanto, *infans* e *infantia* – criança e infância respectivamente – são empregados no sentido de infante. Atualmente, ao buscarmos a definição do vocábulo *criança* em dicionários das mais variadas editoras, encontraremos uma explicação unânime sobre o termo. Todos se reportam à infância como o período que vai do nascimento até o início da puberdade do ser humano.

Sabemos, por outro lado, que essa divisão nem sempre foi clara como hoje se apresenta. É o povo grego que, segundo Ariès (2006), traz estampadas em sua arte as primeiras características idealizadoras da imagem daquilo que mais tarde denominaríamos infância, por meio das formas redondas e graciosas das crianças que por eles eram representadas. Exemplo disso são os pequenos Eros “que proliferavam com exuberância na época helenística” (ARIÈS, 2006, p.18).

Com o surgimento da arte românica, devido à progressiva integração e domínio do Império Romano sobre o Império Grego, esse modelo específico é renegado e a arte de representar os pequenos desaparece. Tal fato ocorre principalmente no que se refere à pintura, pois segundo Proença (2006, p. 48), os “assuntos profanos, isto é, não religiosos, como paisagens, animais, pessoas em suas atividades diárias” deixam de ser simbolizados nas obras pictóricas.

A partir da expansão do cristianismo, a infância passa lentamente a ser entendida como algo sagrado, pois, de maneira tímida, o artista esboça traços, como afirma Ariès (2006, p. 20), “graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância”. Essa arte, que aparece em ícones representados por Maria e seu filho Jesus, estendeu-se aos poucos para a representação de outras crianças nas obras de arte.

O fato que nos interessa, no percurso histórico, artístico e social da humanidade, é que o sujeito criança, até então, não despertava interesses nem sentimentos reais acerca de seu entendimento, desenvolvimento ou sobrevivência, e a arte lá estava para corroborar essa ideia. Desse modo, podemos entender, como esclarece Ariès (2006, p. 18), que, “no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”.

O sentimento de família e, por conseguinte, de infância começa a se desenvolver, segundo o autor, por volta do século XIII. Esse fato pode ser verificado

nos primeiros quadros que passaram a representar as famílias mais abastadas da época. Nesses quadros, as crianças começavam a fazer parte dos esboços, porém ainda traziam características de corpos adultos nas expressões e nos traços, mesmo as recém-nascidas. Outra forma de mostrar a preocupação pela nova organização social que despontava era por meio de livros, uma espécie de diário onde eram registrados os nascimentos, as mortes, as finanças e os acontecimentos diários do grupo.

A preocupação com o registro do nascimento dos indivíduos, quer nas pinturas, quer nas palavras, ao que parece, surge como o prenúncio de uma valorização conferida ao novo membro da organização – a criança – que, até então, não havia logrado reconhecimento, seja de ordem moral, afetiva ou jurídica. Entretanto, a idade não designava propriamente um tempo cronológico que postulasse um *status* diferenciado ao nascido. Na verdade, “a idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos” (ARIÈS, 2006, p. 4).

Nesse contexto, os menores careciam de elementos que determinassem o seu lugar no grupo ao qual pertenciam. A fatídica realidade da época mostrava que, a partir do nascimento, o ciclo da vida era iniciado e poucos deles chegariam à idade adulta. A alta taxa de mortalidade infantil resulta do descaso social pela criança, bem como a falta de higiene e às dificuldades demográficas do período. Responsável pelo seu desaparecimento precoce, gerava, no entender de Soriano (1995, p. 418), um empecilho ainda maior para “o desenvolvimento e o estreitamento de sentimentos recíprocos entre pais e filhos”¹⁵.

No entanto, ainda que essa situação apresentasse níveis alarmantes de descaso, a sociedade passou a atribuir ao pequeno infante maiores cuidados, e podemos situar nos séculos XIII a XVI os primeiros indícios da descoberta e valorização da fase denominada *infância*. Para Ariès (2006), contudo, os avanços só se tornaram relevantes no final do século XVI e durante o século XVII. A partir desse ponto, podemos também localizar na História as primeiras tentativas no sentido de uma escolarização adequada às crianças. Até então, não havia uma preocupação com a educação e, muito menos, com a separação por idades nas classes. A frequência à escola dependia de fatores alheios à formação social ou intelectual, pois ela, na verdade, se destinava à formação religiosa; desse modo, a idade ou a bagagem de conhecimentos dos ingressantes nesse tipo de instituição era indiferente.

¹⁵ Tradução nossa do original: [...] *el desarrollo y profundización de sentimientos recíprocos entre padre y hijos*.

Segundo Ariès (2006), essa falta de critérios na organização escolar e na formação destinada ao público infantil não foi um fato isolado na história da educação, pois os humanistas do Renascimento, os escolásticos tradicionais, bem como os pedagogos da Idade Média também compartilharam do descaso relacionado à infância e à juventude. Mais tarde, com o surgimento de novas pedagogias trazidas pelos jesuítas, oratorianos e os jansenistas no século XVII, é que “vemos surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia” (ARIÈS, 2006, p. 124).

É a partir de tal contexto que podemos observar uma valorização da criança e o despertar do sentimento que hoje chamamos de infância. Entretanto, é o século XIX que assiste a criança sendo valorizada como um sujeito com características próprias e concebida como a pessoa que se encontra em um momento especial da vida. Desse modo, no entender de Perrot (2006, p. 162), “a infância se torna a idade fundadora da vida [...]”.

Esse sentimento certamente não alcança a criança pobre, pois apanhar com açoite, por exemplo, “faz parte das lembranças da infância operária no século XIX” (PERROT, 2006, p. 159). Nesse sentido, a relação entre a vida da criança da classe proletária e a vida da criança da classe burguesa não é horizontal.

Zilberman (2003), sobre esse fato, concorda que, com a decadência do feudalismo e a ascensão da camada social burguesa e capitalista, um novo *status* à vida da criança é conferido e a sua sobrevivência passa a ser o centro das atenções. Entretanto, lembra-nos que, entre o filho do burguês e o do proletário, as coisas não aconteceram da mesma forma ou velocidade, o que conferiu ao processo diferentes características, pois tal movimento tem dupla finalidade: “de um lado, valoriza a família burguesa; de outro dirige-se às crianças pobres, cuja sobrevivência é considerada importante, ao significar a garantia da mão-de-obra futura” (ZILBERMAN, 2003, p. 38).

Na obra *História da vida privada* (2006), volume 4, organizada por Philippe Ariès e Georges Duby, encontra-se o trabalho da pesquisadora Catherine Hall, no qual a família e a sociedade do século XIX são mostradas em toda sua plenitude. A vida em comunidade, a religião, o trabalho e a vida privada da classe operária são, ao longo do capítulo “*Sweet Home*”, descritos com pormenores que vão desde a orientação das mulheres para o lar até a educação dos meninos e das meninas para finalidades diversas. Esses pressupostos, de acordo com Hall (2006, p. 75), visavam gerar, na sociedade de

modo geral, uma necessidade de copiar os valores burgueses, o que, na prática, não se efetivava.

Hall (2006) esclarece que, por volta do ano de 1841, uma comissão designada para averiguar o trabalho de crianças nas minas de carvão inglesas ficou estarrecida com as condições de trabalho das mulheres, mas não das crianças com idade compreendida *entre seis e oito anos*. A questão em relação às mulheres não era humanitária, e sim moral e financeira, pois, segundo Hall (2006, p. 81-83), “elas trabalhavam ao lado de homens, sem estarem inteiramente vestidas [...]. Era uma afronta à moral pública. [...] O trabalho feminino era visto como uma ameaça para o setor, pois a presença das mulheres mantinha o baixo nível dos salários”.

Conforme Hall (2006), eram desumanas as condições de trabalho impostas às crianças, principalmente às meninas, que, por apresentarem uma constituição física menor que a dos meninos, eram usadas para transportar o carvão em sacos pendurados em suas costas; enquanto isso, as mulheres e as moças puxavam caixas presas por tiras de couro que simulavam arreios, deslizando-as pelos trilhos dentro das minas. Somente mais tarde, por volta de 1842, o trabalho infantil teve a atenção dos legisladores e da sociedade burguesa.

A infância, vista por Perrot (2006, p. 152-3) como um “terreno baldio um tanto assexuado e invertebrado”, pode ser dividida em três momentos: a adolescência, a criança de oito anos e o recém-nascido. O segundo momento, que se encaixa na fase que a sociedade burguesa denominou “idade da razão”, atrai a atenção dos legisladores, médicos e moralistas, os quais determinam que somente poderiam ser empregadas as crianças com mais de oito anos, como se estas estivessem aptas física, emocional e cronologicamente para o trabalho.

Com o novo movimento social ou, nas palavras de Zilberman (2003, p. 40-42), “privatização da família”, que ocorreu de forma diferente entre os grupos sociais da época, a escola, pouco valorizada até então, torna-se obrigatória para todos “por causa dos alunos oriundos da classe operária”. Com isso, ela ganha um novo *status* na organização social, convertendo-se no elo entre as crianças e o mundo, de modo a inseri-las no novo panorama social que se estabelecia.

Desse modo, as crianças que estavam nas frentes de trabalho, convertidas em mão de obra escravizada, passam a frequentar as escolas, deixando vazios os postos que antes eram ocupados pelas suas minúsculas figuras, provocando o desespero de seus genitores, ao verem a renda familiar cair. Os adultos (pais ou responsáveis), que ao empregarem as crianças da família, podiam ficar “[...] em bares, participando de

movimentos políticos ou provocando violência” (ZILBERMAN, 2003, p. 43), viram a situação mudar drasticamente.

Restava ao governo facilitar e estimular os pais a colocarem seus filhos na escola, e a solução era o ensino gratuito e obrigatório para os que não podiam pagar. Esse fato gerou problemas, pois ao contrário da escola única destinada à formação religiosa, “o sistema de ensino duplo” (ARIÈS, 2006, p. 128-129) gerou segregação e enclausuramento. A condição social ditava a nova regra, pois, de um lado, ela colocava os filhos da classe burguesa separados em idades e em escolas pagas; de outro, colocava os filhos da classe operária em escolas subsidiadas e fiscalizadas pelo Governo. Assim, o sentido de infância foi novamente confundido e negligenciado, chegando até mesmo a regredir pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo.

A formação da criança, com o passar do tempo, necessitou de teorias que se encarregassem de esclarecer e fornecer elementos aos educadores, no sentido de desenvolver ideias e ideais educacionais, como a pedagogia e a psicologia. Segundo Zilberman (2003, p. 43), é nesse contexto que surge a literatura infantil, que, inevitavelmente, se transformou em um dos meios utilizados em larga escala e do qual a educação se valeu – e continua se valendo – para alcançar seus objetivos.

Com o avanço de novas e progressistas ideias relacionadas à infância, à educação e à leitura literária, foi possibilitado à criança desempenhar também o papel de leitor, com o direito de transportar-se da realidade para o maravilhoso sem (ou quase sem) obrigações ou problemas, como observamos no próximo tópico de nosso estudo.

2.2 O PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Relegar uma literatura poética que traz, em seus relatos maravilhosos, o encanto do novelesco é não compreender a intimidade espiritual da criança, pois, para ela, as coisas existem ou não, na medida em que sua imaginação, aberta à claridade poética do conhecimento, as aceita como reais ou inexistentes.

*Jesualdo*¹⁶

¹⁶ Esse livro, do pedagogo uruguaio Jesús Aldo Sosa, conhecido, simplesmente, como Jesualdo, foi publicado originalmente com o título de *La literatura infantil: Ensayo sobre la Ética, la Estética y la Psicopedagogía de la Literatura Infantil*, no ano de 1944, em Buenos Aires pela Editorial Losada. A primeira edição em Português foi co-editada com a Editora da Universidade de São Paulo, em 1978, com a tradução completa do título. Em nossos estudos utilizamos a 3ª ed., publicada em São Paulo, no ano de 1985 pela Editora Cultrix, com o título abreviado *A Literatura Infantil*, (p. 25).

Desde seu surgimento até nossos dias, a literatura infantil encontra-se entre duas vertentes: uma que lhe confere um caráter estético de arte capaz de provocar emoção, despertar a imaginação e o prazer na leitura; e outra que a converte em instrumento de ensino, com a função de ser um subliminar fio condutor de postulados educativos. Prova disso é seu percurso na história da literatura destinada às crianças, como podemos observar na natureza admonitória e doutrinária das primeiras obras que surgiram no panorama literário mundial.

Coelho (1991, p. 39) relata que, por volta do ano de 1251, surgem, na Espanha, obras como *Libro de los Exemplos* (de autoria de Clemente Sanches), que era “[...] uma coleção de mais de trezentos contos, de caráter moralista, sentencioso, mais doutrinal do que recreativo [...]” e o *Libro de los Gatos* (obra anônima), composta de 58 apólogos, que tinham como personagens centrais gatos e outros animais, com narrativas que continham pesadas críticas sem endereço certo, mas, quem sabe, veladamente direcionadas à sociedade da época.

Com a chegada da imprensa, o editor Johan Hurus, no ano de 1489, em Zaragoza, na Espanha, traduz as fábulas de Esopo (fabulista grego que viveu no século VI a.C.) e as imprime primorosamente, fazendo chegar até as crianças e os adultos as histórias que eles conheciam somente na oralidade. No colofão¹⁷ da obra, está a seguinte anotação: “...impresso na muito nobre cidade de Zaragoza, por Johan Hurus alemão de Constancia, no ano de mil CCCCXXXIX”. (1489)¹⁸

O escritor italiano Giambattista Basile (1575 – 1632), com *Conto dos Contos ou Pentameron*, uma coleção de contos populares, publicados em duas partes, é responsável pelo aparecimento, na literatura ocidental, de contos como a *Gata Borralheira*, a *Bela Adormecida*, *Rapunzel*, *Branca de Neve*, entre outros. Em Portugal, o escritor Gonçalo Fernandes Trancoso escreveu, por volta do ano de 1575, *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, com narrativas compiladas da tradição popular portuguesa que correram rapidamente o mundo e acabaram sendo conhecidas como *Contos do Trancoso*.

¹⁷ A expressão surge no século XV, após a invenção da imprensa, [...]. As palavras “fim” ou “finis”, e também “Laus Deos” (“Deus seja louvado”), após a conclusão de um texto, podem também ser consideradas colofões. A inscrição pode estar no início ou no fim do livro trazendo informações sobre o título, o autor, a edição, a gráfica, o lugar e a data de publicação. O colofão é conhecido por *imprint*, quando aparece na capa de um livro.

Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/colofao>>. Acesso em 27 jun. 2009.

¹⁸ Tradução nossa do original: *emprentado en la muy noble cibdad de çaragoça, por Johan Hurus alaman de Constancia, en el año de mil CCCCXXXIX*. (1489)

Disponível em: <<http://www.encyclopedia-aragonesa.com>> Acesso em 15 de mai. 2009.

A pesquisadora Laura Sandroni, na obra *De Lobato a Bojunga: As Reinacões Renovadas* (1987), esclarece que o primeiro escritor a se dedicar à literatura para crianças foi o francês François de Salignac de la Mothe – Fénelon (1651-1715), com seu *Traité de L'éducation dès filles*, obra destinada “às oito filhas do Duque de Beauvillier”. Com essa obra, Fénelon alcança grande sucesso, pois converte-se em referência para as famílias, funcionando como uma cartilha utilizada pelos estudiosos da pedagogia da época e suporte aos seus estudos.

Por meio de sua didática, o educador Fénelon buscava uma maneira de suscitar a curiosidade das crianças, com histórias que elas liam, ouviam e contavam umas para as outras. A França de Fénelon e de tantos outros literatos famosos por manifestarem uma preocupação com a criação de métodos e de uma literatura voltada aos jovens e às crianças pode ser considerada o “berço” da literatura hoje denominada infantil, pois, segundo Coelho,

As Fábulas (1668) de La Fontaine; os *Contos da Mamãe Gansa* (1691/1697) de Charles Perrault; os *Contos de Fadas* (8 vols. – 1696/1699) de Mme. D’aulnoy e *Telêmaco* (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos. (COELHO, 1991, p. 75)

No entender da pesquisadora Vera Teixeira de Aguiar (2001), conhecer o percurso, as razões e situações que consolidaram, de fato, a literatura infantil são fatores relevantes, pois é a partir deles que poderemos compreender as características e o papel social que ela passou a desempenhar. Por certo, um desses fatores foi o surgimento e a posterior ascensão da classe burguesa na Europa do século XVIII.

Acompanhando o crescimento econômico e político dessa classe, aumentou-se também a ânsia por conquistar um espaço significativo na sociedade da época, o que favoreceu a imposição de seus valores e seu domínio social. É nesse panorama que “a literatura infantil surgiu e serviu à proposta burguesa de formar mentalidades, de impor sua ideologia” (AGUIAR, 2001, p. 23).

Jesualdo (1985) esclarece que, mesmo que há algum tempo, a literatura infantil tenha sido acolhida por grande parte da academia, o fato ocorreu de maneira silenciosa e implícita dentro do panorama literário. Corroborando esse pensamento, Turchi (2004, p. 38) afirma que “a sua natureza específica lhe confere um lugar por vezes ambíguo e problemático em relação ao resto da literatura para adultos”, o que por certo dificulta, ainda mais, uma posição de destaque dentro do campo da literatura como arte.

Essa natureza específica está vinculada ao fato de ela ter ligação com a burguesia na busca pela consolidação como classe social e familiar e, conseqüentemente, com o novo *status* conferido à criança que lhe garantia o centro das atenções familiares e sociais. A instituição escolar também teve grande influência nesse novo gênero literário, pois para Zilberman (2003, p. 15), um “sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com intuito educativo”.

Assim, a literatura destinada às crianças transformou-se gradativamente em um dos instrumentos de que a educação formal lançou mão para atingir seus objetivos educativos ou ideológicos. Todos esses fatores, sem dúvida, destituíram das obras literárias destinadas à infância um valor estético, o que levou a literatura infantil a ser “relegada ao setor da literatura trivial e da cultura de massa” (ZILBERMAN, 2003, p. 132-133).

Entretanto, isso tudo se constitui em uma visão distorcida em relação à literatura infantil, pois em suas narrativas, ela apresenta os fatores estruturais que, de acordo com Gancho (2008), aparecem em qualquer obra literária, ou seja, o enredo, as personagens, o tempo, espaço e ambiente, um narrador, um estilo próprio e um receptor final da sua mensagem: o leitor. Portanto, classificá-la como um gênero menor é, no mínimo, uma posição sem fundamento, baseada na falta de conhecimento do objeto literário em questão.

A partir do século XX, com a descoberta de novas teorias relacionadas aos estágios de desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, bem como com os estudos referentes à inteligência, atenção e memória, outras atribuições foram conferidas à literatura infantil. Coelho (2003) esclarece que a questão da preparação psicológica dos leitores infantis para o enfrentamento das vicissitudes da vida, advindas das transformações sociais e culturais ocorridas a partir do século passado, fez com que a literatura destinada às crianças iniciasse um novo diálogo com seus futuros leitores.

É a partir daí que a literatura infantil pode ser entendida como um importante fator de interação entre as crianças, pois enriquece o conhecimento crítico sobre o mundo e favorece a expansão da linguagem e da escrita. Esse fato vem, aos poucos, desprezando os objetivos admonitórios e didáticos que a maioria dos educadores teima em buscar na leitura literária para crianças.

Pelas razões expostas, podemos entender que a visão a respeito da literatura infantil como fenômeno funcional para a formação de uma mentalidade crítica sobre a realidade é algo recente. Talvez por isso, ainda seja relegada a um segundo plano pela

maioria dos educadores, seja pelo desconhecimento de tais pressupostos, seja por questões institucionais.

De acordo com Soares (2003), a leitura literária difundida arbitrariamente ocorre pelo fato de a escola valer-se de uma abordagem metodológica que a conduz por um viés deturpador, desviando sua essência artística para fins pedagógicos. Esse fato acaba afastando-a do leitor infantil e juvenil, despertando nele atitudes de desprezo quanto ao ato de ler e, até mesmo, em relação ao objeto da leitura – o livro. Por isso, é necessário que sejam incentivadas práticas de leitura do texto literário, a partir do “contexto social dos leitores, onde as atitudes e os valores a serem despertados correspondam ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2003, p. 25).

Na verdade, como esclarece Jolibert,

O *texto*¹⁹ deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar/aprender a ler), integral (não desfigurado pela redução a um “trecho”)²⁰, que responde a uma determinada situação efetiva. Serve para comunicar, isto é, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem. (JOLIBERT, 1994, p. 149)

Esses fatores outorgam à literatura infantil dupla acepção, pois se, por um lado, tem o poder de despertar no leitor a fantasia, estimulando a sua capacidade de imaginação, por outro, ao ativar o imaginário infantil, incita nele a compreensão de sua subjetividade, remetendo-o a uma experiência que, por mais longe que esteja da realidade, suscita reflexões sobre seu cotidiano. A reflexão desencadeada favorece novas visões de mundo, pois ela, de acordo com Aguiar e Silva (1993, p. 15), “mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano”.

Zilberman (2003) também destaca dois fatores como importantes aliados para que a literatura infantil desperte, na criança leitora, a capacidade de apreensão da realidade que a cerca, com o apoio da fantasia. O primeiro fato consiste em apresentar, de maneira organizada, as relações sociais primárias do dia-a-dia das pessoas, relações das quais, isoladamente, a criança não consegue dar conta sozinha.

O outro fator refere-se à linguagem, que atua como mediadora, expandindo a capacidade de compreensão e dedução natural dos fatos entre a criança e o mundo, pois ela está amparada na credibilidade atribuída à fantasia contida na história. Para

¹⁹ Grifo da autora.

²⁰ Aspas e parênteses da autora.

Zilberman (2003, p. 46), todo esse conhecimento logrado pela criança ocorre quando ela entende e se apodera, por assim dizer, da “realidade empírica, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica”.

A recepção da ficção sustentada pela fantasia, como assinala Stierle (1979), seria como o primeiro passo no caminho da recepção estética das obras literárias. Pode, inclusive, reclamar para si uma característica individual, pois o objeto dessa recepção é algo encantador e atrativo que, estando vinculado à ilusão, colocaria o leitor em uma posição de fácil identificação.

No entanto, de acordo com Zilberman,

É decisivo para a sobrevivência do gênero que responda a essas solicitações por intermédio de suas singularidades literárias: é a linguagem narrativa que acaba por organizar a percepção infantil do mundo, às vezes negado à criança pela escola ou pela família. Por isso, o texto precisa ser coerente e verossímil, sem o que não coincidirá com as expectativas do leitor. (ZILBERMAN, 2003, p. 57)

Em um primeiro momento, essa recepção seria encontrada naturalmente nas primeiras leituras infantis, exatamente onde a imaginação e a fantasia certamente habitam de forma incondicional, pois “para a criança, os contos infantis ainda são a pura presença do imaginário, sem que se dê conta de sua mediação. Explica-se daí a violência com que o imaginário, verbalmente apreendido, se apossa da criança” (STIRLE, 1979, p. 148-149).

Tal fantasia está presente no jogo lúdico, atividade que faz parte da infância e que possibilita à criança realizar as mais variadas ações, entre elas o reconhecimento do mundo à sua volta por intermédio de sentimentos e emoções, sendo ambos favorecidos pela percepção. Na literatura infantil, esse jogo se acentua, tornando-se ainda mais importante, pois, no ato da leitura, a criança é levada a descobrir que pode imaginar novos mundos com a ajuda da fantasia oferecida pelo jogo.

O jogo imaginário proposto pela leitura literária diz respeito à interação que se dá, de maneira recíproca, entre texto e leitor, não havendo interferência entre ambos, pois as questões psicológicas ou históricas podem ser relegadas a segundo plano. De acordo com Machado (2002), ao desprezar tais questões, é possível, nesse momento, ativar o que Samuel Taylor Coleridge, poeta e crítico do Romantismo inglês, denominou pacto de *suspensão da descrença*, em que o leitor finge acreditar na história

que está sendo narrada, identifica-se com algum personagem e até se emociona, mas, no final, volta à sua realidade.

Esse fato, inclusive, desfaz o ledô engano de que a literatura infantil aliena os seus leitores, pois, ao retornar à realidade, o leitor tem sua visão de mundo ampliada pela experiência que a obra em si proporcionou, já que a ilusão trazida pela ficção o transforma e o ajuda a organizar o seu mundo real. Nesse sentido, como afirma Magalhães (1987, p. 25), “pensar a literatura infantil a partir da atividade que a criança desenvolve quando lê um texto conduz ao exame da relação que pode haver entre o ato lúdico característico da infância e a iniciação literária”.

No entanto, para que determinada história seja capaz de prender a atenção do leitor infantil, deverá suscitar a curiosidade, podendo prender-se também ao maravilhoso e ao fantástico, fatores capazes de entretê-lo e estimular sua curiosidade e imaginação. Essas características permitem ao leitor criar, a partir de tais situações, outras tantas que povoam seu imaginário, o que possibilita o preenchimento das lacunas do texto, já que favorece reações aos recursos impostos pelo próprio texto, pois, como esclarece Zilberman (2001, p. 51), “numa obra de ficção, personagens, coisas, sentimentos, espaço e até tempo aparecem de forma inacabada e descontínua, exigindo necessariamente a intervenção do leitor”.

Assim, a literatura desacomoda o leitor, fazendo-o refletir sobre a relação de comunicação que estabelece com o mundo ficcional e as informações por ele transmitidas. Essa situação instiga-o a emitir juízos de valor e a se posicionar de modo contrário ou favorável às ideias do texto, convertendo a literatura em uma instância formadora. Ao desacomodar seu pensamento e ao tirá-lo de seu isolamento, o texto proporciona “este alargamento do horizonte dando-lhe a dimensão primeira do que pode vir a ser” (ZILBERMAN, 1989, p. 110).

Dessa maneira, também o texto literário infantil possui linguagem própria e se faz entender a partir do contexto que emerge de sua trama ficcional, favorecendo a compreensão por parte do leitor infantil e o desenvolvimento de uma consciência crítica desde cedo. Ao promover um diálogo entre ambos sobre o mundo exterior, o texto suscita questionamentos em relação à sociedade de “onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela” (MAGALHÃES, 1987, p. 134).

Sobre esse fato, Candido (2004) parte do princípio de que, ainda que não seja claro para nós, o objeto literário se apresenta como uma mensagem organizada, e esse “caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais

capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177). Dessa forma, a leitura literária pode ser entendida não só como um ato cognitivo e afetivo, mas também e principalmente como um ato reflexivo e cultural frente ao mundo.

Por isso, mesmo que os temas sejam mostrados a partir de uma perspectiva divertida, eles não fogem da vida cotidiana e das emoções humanas. Esse fato, sem dúvida, favorece, na literatura infantil, o desvelar de sua verdadeira função social, pois oferece à criança uma visão crítica da realidade em que está inserida, facilitando reflexões e questionamentos a partir de uma leitura que deve ser realizada de maneira prazerosa e sem imposições.

Para Bettelheim (2008), é importante que a literatura destinada às crianças aborde em seus temas os conflitos próprios dos primeiros anos de vida. Dessa forma, orienta pais e educadores, no sentido de oferecerem às crianças, como primeiras leituras, os contos de fadas, uma vez que estes podem transmitir uma mensagem implícita de que elas devem lutar contra o medo, o ciúme e outras adversidades que possam surgir à medida que crescem. O autor também esclarece que os contos de fadas podem revelar aos pequenos leitores, por meio das situações vivenciadas pelas personagens, que eles não devem se intimidar frente às injustiças e opressões e que podem encontrar soluções felizes para esses problemas.

Esse modelo de narrativa, ao conferir à personagem infantil ações que visam à solução dos problemas a partir de sua iniciativa, instiga, segundo Jesualdo (1985), interesses adormecidos nas crianças leitoras. São interesses “que esperam que essa espécie de varinha mágica os desperte para aspectos do mundo que as rodeia; age sobre as forças do intelecto, como a imaginação ou o senso estético [...]” (JESUALDO, 1985, p. 29).

A varinha mágica talvez possa ser encontrada nos contos de fadas, que, com a ajuda da fantasia e do maravilhoso, fazem companhia às histórias destinadas aos pequenos leitores, desde suas origens. Como afirma Zilberman (2003, p. 48), “o fantástico remonta aos começos da produção orientada ao público infantil, quando os primeiros escritores, como Charles Perrault, [...], e os irmãos Grimm, [...] adonaram-se dos contos de fadas”.

A seguir, apresentamos alguns apontamentos relacionados ao surgimento dos contos de fadas, bem como do percurso de seus compiladores e escritores, com o intuito de situar o escritor Hans Christian Andersen e sua obra no panorama histórico do gênero.

2.3 OS CONTOS DE FADAS E O LEITOR CRIANÇA

Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter [...]. Ao longo da maior parte da história da humanidade, a vida intelectual de uma criança, tirante as experiências dentro da família, dependeu das histórias míticas e religiosas e dos contos de fadas. Essa literatura tradicional alimentava a imaginação da criança e lhe estimulava a fantasia [...].

*Bruno Bettelheim*²¹

Mesmo com o passar dos anos e dos séculos, e apesar de todos os progressos logrados com o domínio organizado do saber, os contos de fadas não perderam o encantamento fantástico que têm exercido sobre a mente infantil, ajudando pequenos leitores na apreensão da função poética da linguagem e da própria realidade em que estão inseridas. A fantasia contida nas histórias atrai as crianças e, por meio da dualidade das personagens, – o bom e o mau, o belo e o feio – promove a compreensão de valores essenciais para a vida.

Aguiar e Bordini (1993) enfatizam o fato de que o texto literário infantil institui as próprias regras de comunicação com seu leitor, estabelecendo com ele um pacto em que a ligação real entre tempo e espaço não se faz necessária, muito menos aponta para uma determinada situação, inserindo-a em uma realidade significativa. Poderíamos dizer que o leitor suspende sua descrença, aceita as regras do jogo que a leitura proporciona e dispensa tal realidade pelo tempo em que transcorre a leitura.

Nos contos de fadas, podemos encontrar uma construção narrativa que se vale desses pressupostos destacados pelas autoras, pois ela possibilita à criança leitora desprezar essa possível diferenciação no contexto realidade/fantasia, facilitando, assim, sua interação com o texto. Esses fatores acabam revelando, como observa Warner (1999), as características mais importantes de um conto de fadas, quais sejam, a capacidade de despertar no leitor o prazer pelo fantástico e a curiosidade pela realidade que o cerca.

Por isso, os contos de fadas adaptados ao público infantil de outrora enquadram-se nesse tipo de texto e chegam ao século XXI resgatados por inúmeros estudiosos pertencentes a várias áreas do conhecimento, entre eles, professores e pedagogos que os

²¹ BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 22. ed. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 34-35.

utilizam em seus estudos. Por outro lado, desde a década de 80 do século XX, também os psicólogos infantis se valem dos contos como auxiliares em terapias com crianças e jovens, pois acreditam que tais obras tratam de conflitos e inquietações infantis (e adultas) mais comuns do que se pode supor.

Para Coelho (2003), esses profissionais vêm valorizando os contos de fadas com o intuito de debater os problemas, levando as crianças a refletir sobre os acontecimentos que se desenrolam nos contos. Dessa forma, elas descobrem nos contos de fadas conceitos éticos e morais, o que as leva a uma identificação com as personagens boas e ao desejo de vencer o mal, pois,

[...] o que a criança encontra nos contos de fada são, na verdade, *categorias de valor*²² que são perenes. Impossível prescindirmos de *juízos valorativos*: A vida humana, desde as origens, tem-se pautado por eles. O que muda é apenas o *conteúdo* rotulado de “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado”... (COELHO, 2003, p. 55)

Os contos, na verdade, apresentam narrativas carregadas de magia, fantasia e um otimismo latente. Isso sugere ao leitor criança que ele pode crer fielmente na maldade da bruxa, na ousadia do príncipe, no bem vencendo o mal, no humilde que logra ganhar do orgulhoso, e que todos viveram “felizes para sempre” após superarem provações e dificuldades. No entanto, é importante lembrar que,

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal)²³ mas de suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse antes de tudo uma obra de arte. (BETTELHEIM, 2008, p. 20)

Nessa medida, o conto de fadas constitui-se em um objeto artístico em que a forma e o conteúdo são ordenados com o propósito de impressionar e causar sentimentos, seja de comoção, de ódio, de alegria ou de superação.

O pesquisador e sociólogo francês Marc Soriano (1995) classifica os contos de fadas como *conto tradicional*. Segundo o autor, esses contos são narrativas concisas, a maioria pré-histórica, que anunciam e recordam as leis que originaram e orientaram

²² Grifos e aspas da autora.

²³ Parênteses do autor.

determinadas sociedades. Passadas de geração em geração por meio da forma oral, foram mais tarde registradas, reelaboradas e reagrupadas a partir da descoberta da escrita.

Desse modo, poderíamos procurar uma função para os contos no extrato social refletido nas peripécias das personagens, como, por exemplo, os motivos que levam o herói a se afastar de sua casa, ou determinados mitos ou rituais revelados sutilmente nas histórias, pois eles podem trazer resquícios da cultura e da visão de mundo de diferentes sociedades. Conforme Coelho (2003b, p. 29), as pesquisas realizadas a partir do século XVIII na Europa e nas Américas, com o objetivo de resgatar histórias ancestrais desses continentes e que resultaram em centenas de compilações de contos maravilhosos, fábulas, lendas etc., revelaram que “tais acervos, embora pertencentes a povos e regiões diferentes, tinham numerosas narrativas em comum, como *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida*, *A Gata Borralheira*, entre outras”.

Marie-Louise Von Franz (2008) acredita que alguns dos temas dos contos de fadas, como a metamorfose do herói ou a saga dos dois irmãos, por exemplo, são mais antigos do que se possa crer, pois estudos mostram que muitos desses temas são primordiais e “se reportam a 25.000 anos a.C., mantendo-se praticamente inalterados” (FRANZ, 2008, p. 12), o que comprova que a essência desses relatos pouco mudou.

Em *Formas Simples: Legenda, Saga, Mito, Adivinha, Ditado*, o pesquisador alemão André Jolles (1976) nos oferece outra definição de conto. Para o autor, o Conto somente se converteu em uma das formas literárias, quando os Irmãos Grimm, no ano de 1812, recolhem da oralidade uma coletânea de narrativas e a denominam *Kinder-und Haus-märchen* (Contos Para Crianças e Famílias). Essa antologia deu o primeiro passo no sentido de conceituar, reunir e unificar uma infinidade de obras. Desse modo, embora os *Feenmärchen* (Contos de Fadas), *Zauber-und Geistermärchen* (Contos de Magia e Fantasmagoria), *Märchen und Erzählungen für Kinder und Nichtkinder* (Contos e Narrativas para Pequenos e Grandes) e *Sagen, Märchen und Anekdoten* (Histórias e Contos e Anedotas) sejam conhecidos desde o século XVIII, foi somente a partir do estudo filológico dos irmãos Grimm que se converteram na “base de todas as coletâneas ulteriores do século XIX” (JOLLES, 1976, p. 181).

Jolles (1976, p. 195) esclarece que foi Jacob Grimm que encontrou no Conto uma característica que o difere de todas as outras formas literárias. Ele denominou esse caráter distintivo como “fundo”, que se trata da capacidade de essas narrativas se manterem inalteradas e análogas, mesmo quando contadas com outras palavras, pois, de acordo com o autor, “a linguagem permanece fluida, dotada de mobilidade e de

capacidade de renovação constante”. Esse *fundo* seria a base para a disposição mental, que nos leva a identificar e determinar o conto como *Forma Simples*, ou seja, por possuir uma construção singular, esse gênero literário é inconscientemente reconhecido pelo leitor nas primeiras palavras lidas.

Para Soriano (1995), a fórmula fixa *Era uma vez...*, encontrada nos contos de fadas, é uma incongruência que, ao final, se harmoniza, pois, segundo ele,

Entre as muitas questões que não foram suficientemente investigadas está a da magia do conto, dessa sensação de arrebatamento e atemporalidade que logra despertar o narrador bem dotado, por meio de seu estilo e suas fórmulas fixas, das quais a mais célebre é, sem dúvida, o “era uma vez”, que é, em si, uma contradição entre os termos: o pretérito imperfeito se reserva aos acontecimentos que duram e, se acontecem uma única vez, é mais conveniente utilizar o pretérito perfeito. No entanto, é justamente essa contradição que fez com que essa fórmula se tornasse tão afortunada. Mesclam-se os tempos. Os acontecimentos que vão ser narrados aconteceram em um tempo remoto, o qual não nos obriga, mas sim nos pede para que acreditemos, apenas durante o tempo que dure a narração da história²⁴. (SORIANO, 1995, p. 193)

Entretanto, para que isso ocorra efetivamente, alguns elementos precisam ser destacados, pois eles, em conjunto, são responsáveis pelo despertar do interesse e das emoções nas crianças leitoras. Segundo Jesualdo (1985), a *presença do maravilhoso* é o primeiro elemento, pois desperta a imaginação; em segundo lugar, estão as *personagens* com suas características e qualidades ambivalentes. O *meio* quase irreal em que se desenvolve a ação das personagens aparece em terceiro lugar; os *acontecimentos* e suas *motivações* também são elementos fundamentais no despertar da fantasia infantil e estariam, segundo o autor, em quarto lugar. Por último, tem-se *a técnica de exposição* das ações, que garante a harmonia e a organização dos atos das personagens, no intuito de estimular o progresso da leitura.

No que tange à origem dos contos, ela é incerta; sabemos, no entanto, que eles já existiam há séculos na cultura oral em todos os continentes e que as histórias se assemelham. Alguns historiadores acreditam que o surgimento dos contos de fadas

²⁴ Tradução nossa do original: *entre las muchas cuestiones que no han sido aún suficientemente profundizadas está la de la magia del cuento, de esa sensación de rapto y de intemporalidad que logra el narrador bien dotado por medio de sus giros y sus fórmulas fijas, de las cuales la más célebre es, por supuesto, el “había una vez”, que es en sí una contradicción entre los términos: el pretérito imperfecto se reserva a los acontecimientos que duran y, se producen una única vez, es más conveniente utilizar los pretéritos perfectos. Sin embargo es justamente esta contradicción que hizo que esta fórmula resultara tan afortunada. Se mezclan los tiempos. Los acontecimientos que van a ser narrados se han producido en algún tiempo remoto, en el cual nos se nos obliga pero sí nos pide que creamos, apenas durante el tiempo que dure la narración de la historia.*

esteja enraizado no passado pagão da humanidade ou em ritos de passagem de antigos povos; outros supõem que seu surgimento tenha ocorrido com o advento do feudalismo. Porém, o que se sabe com certeza é que eles são muito antigos e também não têm a sua origem “ligada à base econômica de produção em curso no início do século XIX, quando se começou a registrá-los” (PROPP, 2002, p. 7).

Coelho (1991, p. 41-43) argumenta que nas *Novelas de Cavalarias*²⁵, gênero literário surgido entre os séculos XI e XIV como expressão literária culta e que, aos poucos, tornou-se o mais popular dos gêneros medievais, “nasceram as fadas”. Segundo a autora, por meio dessas novelas, as fadas chegaram até nossos dias e “os homens da Idade Média tiveram a rudeza de suas vidas iluminada pelo feérico e pelo maravilhoso da Imaginação, do Idealismo e da Fantasia”.

Coelho (2003a) destaca que também podemos buscar em registros mítico-literários, os primeiros indícios do momento e lugar em que teriam surgido os *contos de fadas*. Esse tipo de relato pode ter nascido entre o povo celta, antiga população da Gália Central, que fundamentava suas experiências subjetivas, bem como suas aventuras, no sobrenatural.

Sendo assim,

Foi pelo encontro da espiritualidade misteriosa dos celtas com a cultura bretã e germânica que, nas cortes da Bretanha, França e Germânia, as novelas de cavalaria se “espiritualizaram”²⁶ (ciclo arturiano); surgiram os romances cortesês, o mito do “filtro do amor” (tomado por Tristão e Isolda); as baladas, os Laís (cantigas de amores trágicos e eternos) e as histórias de encantamento, bruxedos e magias que, com os séculos e por longos e emaranhados caminhos, se popularizaram e se transformaram nos Contos de Fadas da Literatura Infantil. (COELHO, 2003a, p. 47)

Entretanto, muitos contos de fadas não apresentam nenhuma personagem com características de fadas, embora estejam “na gênese das narrativas maravilhosas” (COELHO, 2003b, p. 33). Trata-se de um “conto maravilhoso” que, estando fora da realidade concreta, encontra-se em algum espaço extraordinário; porém, mesmo assim, o denominamos contos de fadas por consistirem em uma tradição oral. Esses contos têm como elemento maravilhoso animais que falam, botas ou chaves mágicas, entre outros objetos que ajudam o herói ou a donzela a resolver seus problemas.

²⁵ De acordo com Coelho (2003b, p. 44), a origem dessas novelas pode estar na “Ordem da Cavalaria, fundada na França, no século XI, por uma elite de nobres cristãos que [...] dedicavam suas vidas a combater os, ‘infiéis’, os povos bárbaros que invadiram a Europa [...]”. (grifo da autora)

²⁶ Aspas da autora.

Entre essas narrativas, podemos destacar *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, *O Gato de Botas*, *Sendebar* e *Calila e Dimna*, pois encontramos nelas algumas semelhanças com personagens e fatos também presentes nos contos de fadas. A história de *Calila e Dimna* está nas origens da Literatura Popular europeia, e mesmo não sendo classificada como *conto de fadas*, envolve episódios em que a ação das personagens, como afirma Coelho (1991, p. 14), “se passa fora dos limites do mundo conhecido”, combinando elementos da realidade e a fantasia em suas ações.

Para Coelho (2003b, p. 33-34), “sabe-se que existiram por serem citadas na versão árabe, feita por ordem do califa Almanzur Haddad, no século VIII [...]”. O relato, porém, pode ter surgido na Índia, no século V antes de Cristo e, mais tarde, saído de lá traduzida pelos persas no século VI d.C. A história apresenta elementos maravilhosos como nos contos de fadas, pois os personagens centrais são dois chacais – Calila e Dimna –, que falam e atuam como humanos. O tema central é a luta pelo poder. Calila representa a personagem prudente; e Dimna, a cobiçosa e artilosa. A história, no dizer de Coelho (2003b, p. 33), é “uma excelente lição a ser aprendida pelos homens, nestes tempos caóticos do *vale-tudo* e do *levar vantagem*”²⁷.

A outra, de acordo com Coelho (2003b, p. 33) é uma narrativa egípcia que surge por volta do século XIII, tendo se originado na Índia, mas ficou conhecida no Ocidente, a partir de uma versão castelhana feita diretamente da língua árabe sob o título *Sendebar*, ou *O Livro dos Enganos das Mulheres*. Ao longo de muitos séculos, a narrativa foi uma das fontes responsável pela divulgação da imagem negativa da mulher, vista como mentirosa e traidora, podendo ser comparada às bruxas dos contos de fadas, e seu “argumento gira em torno do eixo paixão – ódio – sabedoria”.

Coincidência ou não, a divulgação da narrativa na versão castelhana se intensifica no século XIII, sendo justamente nesse período que, segundo Coelho (2003), a Igreja Católica reforça a cristianização do mundo ocidental, e isso, segundo a autora, ocorre

[...] com a valorização/idealização da mulher, seja no plano religioso, por intermédio do Culto Marial (veneração da Virgem Maria e conseqüentemente sacralização da condição feminina), seja no plano leigo com o incentivo ao culto do *amor cortês*²⁸, difundido pelos trovadores nas cortes medievais. (COELHO, 2003b, p. 34)

²⁷ Grifo da autora.

²⁸ Grifo e parênteses da autora.

A história se passa em um reino distante, onde uma das mulheres (ou das madrastas) do harém do Rei tenta seduzir o Príncipe. Tendo sido recusada, a mulher, sentindo-se desprezada acusa o Príncipe de tentar violentá-la, despertando a ira de seu genitor. Durante a espera pela sentença do Rei, o jovem é orientado pelo seu fiel escudeiro a guardar, por sete dias, silêncio absoluto, enquanto sábios do reino narram contos com situações como aquela pela qual ele passou.

No final, o rapaz acaba sendo perdoado (do que não devia) e a mulher termina em um caldeirão em cima das chamas, assim como tantas outras megeras (madrastas) dos contos de fadas. Por outro lado, essa narrativa contribuiu também para dar origem à visão que, até hoje, dentro do conceito cristão, define a mulher – anjo e demônio. Essa dualidade no perfil feminino está presente nos contos e podemos identificá-la nas personagens fadas, bruxas e madrinhas.

Quanto ao perfil das *personagens* dos contos de fadas, elas podem se apresentar nas formas humanas e mágicas. Na forma humana, a personagem costuma ser boa, característica atribuída ao herói, ou má, atributo do vilão; em sua forma mágica, a personagem pode ter a bondade como qualidade e se revestir de fada madrinha, ou ser má e se converter em bruxa. Com isso, todas as personagens têm uma função pré-estabelecida na trama.

As *ações* das personagens e os *acontecimentos* desenrolados na narrativa apresentam-se às crianças por meio de símbolos e metáforas, com o objetivo de representar o real, favorecendo, com maior intensidade, a comunicação daquilo que a história quer transmitir. Tais ações das personagens levam o leitor a se identificar com os acontecimentos ocorridos ao longo da narrativa e a acreditar neles, pois muitas vezes refletem vivências que se parecem com as suas.

Segundo Soriano (1995), a fada, personagem que possibilita a realização de muitas dessas ações, compartilha com Papai Noel o *status* de sujeito capaz de despertar nas crianças a fantasia e a imaginação, porém é importante destacar que “as crianças creem nele de pés juntos, mas logo a crença começa a associar-se com o riso, com certo humor que lhes garante que não são bobos”²⁹ (p. 324).

Assim, com os contos de fadas, a criança leitora, num determinado momento, se dá conta de que eles desempenham uma função artística e cultural. Desse modo, tais contos podem sobreviver em sua imaginação como uma ponte que lhes dará o acesso, com a ajuda da fantasia e da imaginação, a outras formas literárias mais complexas.

²⁹ Tradução nossa do original: *los niños creen en él a pie juntillas, pero muy pronto la creencia comienza a asociarse con una sonrisa, con un cierto humor que les garantiza que no son zonzos.*

Robert Darnton, na obra *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa* (2006) esclarece que os contos de fadas são, antes de tudo, documentos históricos e, por isso, insere no relato dessas narrativas feéricas um conhecimento subjacente. Por um lado, em sua investigação, Darnton encontra nos contos um fundo de cultura popular e também acredita que eles foram sendo contados oralmente e recopilados em diferentes lugares e épocas, sem mudanças significativas em suas histórias.

Por outro lado, Darnton (2006, p. 23) se posiciona de forma cética em relação ao fundo psicológico encontrado nas ações das personagens, posição defendida pelos psicanalistas Bruno Bettelheim e Erich Fromm, pois estes não veem a “dimensão histórica desses contos”.

Conforme Warner (1999), as *ruelles* (uma espécie de espaço social, surgido durante o reinado de Luís XIII) serviram de cenário para a difusão dos contos de fadas que chegaram às crianças de hoje. Nessas *ruelles*, os contos foram, ao longo de muitos anos, artesanalmente cultivados como parte de “um projeto consciente de derrubar preconceitos e remodelar os valores e atitudes convencionais” (WARNER, 1999, p. 77). Desse modo, os contos populares compilados não foram endereçados de início ao leitor infantil, por apresentarem, na maioria das vezes, uma linguagem chula, um humor obscuro, situações sociais indecentes, cruéis e violentas.

Na verdade, muitos historiadores e estudiosos acreditam que grande parte dessas narrativas refletia a sociedade do Antigo Regime europeu, que se encontrava permeada pela violência e pela miséria. Em função disso, temas como estupro, sodomia, incesto, canibalismo e assassinatos, relatados pelos contadores de histórias, “retratavam um mundo de brutalidade nua e crua” (DARNTON, 2006 p. 29).

Entretanto, independentemente da visão a respeito dos contos por parte dos estudiosos e críticos, eles continuam sendo objeto de estudos e de leitura na maioria das culturas e, como observa Jesualdo (1985), para as crianças, pouco importa “a origem ou a simbologia dos contos, a finalidade de cada um deles, a influência exercida, ou a exercer”, o que interessa para elas, nessas narrativas, é o encantamento enternecedor e fantástico que suscitam.

Esses contos populares, que circulavam oralmente entre camponeses e nobres, principalmente entre as mulheres, com o tempo despertaram a atenção de muitos teóricos e literatos. Entre eles, estava Charles Perrault, que, em 1697, publicou *Histoires ou Contes du temps passé* ou *Contes de ma Mère l'Oye* (Contos da Mamã Gansa), alcançando grande distinção pessoal e profissional.

Antes desse sucesso, Perrault atribuiu ao filho Pierre Perrault Darmancourt a autoria dos contos, sem dúvida pelo receio de ser criticado pelos intelectuais franceses da época. No entanto, após algum tempo, ele alcança prestígio e lugar de destaque na corte e, conseqüentemente, na Academia, com o gênero que havia renegado.

Em seus contos, Perrault criticava a sociedade daquela época e, por meio de personagens que representavam o povo operário oprimido, utilizava de maneira inteligente a dualidade entre o bem e o mal, o belo e o feio, o forte e o fraco.

Se por um lado, Perrault se vale dos contos para criticar a sociedade, por outro pode gozar da glória (desprezada anteriormente) de ter sido o responsável pelo “primeiro surto de literatura infantil” (ZILBERMAN, 2005, p. 16). Sua obra acaba despertando a curiosidade e preferência pelos contos de fadas, possibilitando a inserção dessas narrativas em um cenário literário antes dominado pelos gêneros clássicos, de modo que os contos foram convertidos em leitura destinada às crianças.

Passado mais de um século do surgimento dos contos de fadas impressos que Perrault ajudaria a eternizar, em 1812 foi feito outro trabalho, agora uma coletânea de contos populares, pelos filólogos alemães Jacob e Wilhelm Grimm, mais conhecidos como os *Irmãos Grimm*. Todo o trabalho dos filólogos “foi compilar esse material, coletado com cuidado, e recontá-lo com o máximo de fidelidade possível, bem próximo à linguagem dos contadores populares” (MACHADO, 2002, p.72).

Por volta de 1835, surge um escritor dinamarquês dedicado aos contos infantis, que há muito tempo tem encantado as crianças e o mundo com suas narrativas envolventes, cheias de aventura e fantasia. Isso, no entanto, é assunto para nosso próximo capítulo.

3. HANS CHRISTIAN ANDERSEN: UM ENCANTADOR DE CORAÇÕES

De tudo o que escrevi até hoje, nenhum trabalho produziu reações tão diferentes quanto os meus “Contos de Fadas para Crianças”. Para uns poucos, cujo julgamento muito prezo, essas historietas infantis eram a melhor coisa que eu já havia publicado, enquanto que outros não lhes deram qualquer importância, chegando mesmo a aconselhar que eu desistisse de prosseguir nessa linha de trabalho. Essas diferentes opiniões, aliadas ao silêncio dos críticos profissionais, enfraqueceram meu desejo de retornar às incursões nesse gênero literário. Assim, um ano se passou, até que o terceiro fascículo se seguisse aos dois primeiros.

*Hans Christian Andersen*³⁰



Figura 2: Hans Christian Andersen lendo a história *O Anjo*, para crianças no ano de 1862. Pintura de Elisabeth Jerichau-Bauman (1819-1881)³¹

No dia 2 de abril de 1805, nascia em Odense, município da Dinamarca, Hans Christian Andersen³², que mais tarde seria aclamado o maior escritor de contos infantis da literatura universal. Considerado o Pai da Literatura Infantil, Andersen, autor de

³⁰ Epígrafe retirada da obra de Hans C. Andersen, *Histórias e Contos de Fadas: Obra Completa*. vol. 1, traduzida por Eugênio Amado e publicada no Brasil, em Belo Horizonte pela Villa Rica Editoras LTDA, no ano de 1996, p. 15.

³¹ Fonte: www.hcandersen-homepage.dk/hca_vaerker.htm. Acesso em 10 mai. 2009.

³² Graças à sua valiosa contribuição para a literatura infanto-juvenil, o dia 2 de abril, data de seu nascimento, é dedicado ao Dia Internacional do Livro Infanto-Juvenil.

cento e cinquenta e seis contos, foi o responsável não apenas pelo novo sentido dado aos desejos e às fantasias contidas nas narrativas, mas também pelo novo olhar lançado sobre as crianças. Estas lograram o lugar privilegiado de ouvintes ou leitores de contos, nos quais figuravam como personagens cujas experiências refletiam as suas.

Segundo Riscado (2005, p.1), o menino franzino veio ao mundo no seio de uma família muito pobre, pois o pai Hans Andersen, que ganhava a vida a consertar sapatos, não fazia sequer parte da “Corporação dos Sapateiros”. A mãe, uma lavadeira, ensinou a Andersen o temor a Deus e uma religiosidade quase ingênua, que ele carregaria por toda a vida e para a escrita de suas histórias.

Seu pai, embora fosse um homem de pouca instrução e certa “instabilidade emocional” (RISCADO, 2005, p. 2), abriu seus olhos para a importância da leitura e da imaginação, passando o tempo disponível entre o conserto de um sapato e outro, contando-lhe histórias, contos de fadas e inventando peças de teatro com bonecos de papel. Esses fatores, provavelmente, despertaram em Andersen a sua criatividade e o gosto pela leitura e pela literatura.

Segundo Soriano (1995, p. 75), Andersen, uma criança sensível, aos onze anos perde o pai e é obrigado a abandonar a escola, ficando na companhia de mulheres despreparadas para educá-lo: “uma mãe melancólica e bêbada, uma avó seca e dura, uma irmã que acaba prostituindo-se, vizinhas que vivem da mendicância e que tiram as cartas para adivinhar alguma súbita mudança de sorte”³³. As desgraças de uma infância pobre e as dificuldades de aceitação em uma sociedade dividida em classes ajudaram-no a conviver com as vicissitudes que a vida lhe apresentaria.

A prolífica obra de Andersen, por certo, não teve início com os contos que o imortalizaram³⁴. Após todas as agruras vividas, desde o dia em que partiu de sua terra natal – Odense – até a sua qualificação para ingressar na universidade de Copenhague em 1828, o autor abandona a ideia de ser “cantor, bailarino e actor e outros sonhos” (DUARTE, 1995, p. 51) e resolve dedicar-se unicamente à literatura.

A mudança na vida de Andersen, de acordo com Soriano (1995), acontece quando é *adotado*³⁵ pela família de Jonas Collin, um alto funcionário do governo dinamarquês (diretor do Teatro Real de Copenhague), que lhe oferece proteção e custeio para seus estudos.

³³ Tradução nossa do original: *una madre melancólica y borracha, una abuela seca y dura, una hermana que termina prostituyéndose, vecinas que viven de la mendicidad y que se tiran las cartas para adivinar algún súbito cambio de fortuna.*

³⁴ Andersen faleceu em 4 de agosto de 1875, em Copenhague.

³⁵ Grifo nosso.

A partir daí passa, então, a produzir obras como poemas, peças de teatro e o livro, lançado em 1829, *Fodreise fra Holmens Kanal til Østsynten of Amager* (Viagem a pé do canal de Holmen à Ponta Leste de Amager).

Após os primeiros tropeços com a crítica da época, que não aceitou a sua obra de imediato, Andersen parte em uma viagem percorrendo a Alemanha e a Suíça, descrevendo as impressões e as emoções que sentiu em *Skyggebilleder af en Reise til Harzen* (Siluetas duma Viagem à Montanha do Harz), lançado em 1831.

Mais tarde, Andersen, grande amante das travessias³⁶, parte novamente em uma viagem que o leva a Alemanha, a França e a Suíça. Em Roma dá início à tessitura da obra *Improvisatoren* (O Improvisador), que viria a completar em sua terra natal e publicar no ano de 1935. Sendo esta obra aquela que, mais tarde, de acordo com Duarte (1995, p. 15), o lançaria como um escritor de “importância europeia”.

No mesmo ano de 1835, Andersen lança, na Dinamarca, a primeira coletânea de sua obra e, segundo Menin (2005, n.p.), a denomina “Eventyr, fortalte for Bøern (Contos narrados para crianças) [...]”. No entanto, ao lançar, em 1844, a segunda coletânea de contos *Nye Eventyr* (Novos Contos), H.C. Andersen retira a expressão *for Bøern* [...]”. A expressão foi retirada por Andersen rechaçar a ideia de ser reconhecido como um autor de contos infantis; antes, preferia ser visto e valorizado como um poeta. No entanto, foi justamente como um escritor dedicado à literatura infantil que ele foi reconhecido e aclamado pelas gerações que o sucederam.

Passado algum tempo, Andersen decidiu que deveria continuar a escrever contos, pois apesar das críticas negativas à sua primeira incursão ao Conto, não acreditava estar encerrada sua aventura por esse gênero literário.

Lança, então, a coletânea de *Nye Eventyr og Historier* (Novos Contos e Histórias) que ficou assim definida

por ser um termo que vejo na nossa língua ser mais adequado para os meus ‘contos’. Em toda a sua extensão e natureza; a língua popular coloca a narrativa simples e descrição de mais ousada fantasia sob esse título; as histórias de amor, as fábulas e as narrativas são nomeadas pelas crianças, pelos camponeses e pela gente do povo com o curto nome de ‘histórias’³⁷. (ANDERSEN, apud DUARTE, 1995, p. 77)

³⁶ A célebre frase “Viajar é Viver” é uma citação de Hans Christian Andersen. Disponível em: <<http://www.ambliissabon.um.dk>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

³⁷ Grifo do autor.

O espírito inovador e impressionista de Andersen o levou por veredas nunca antes percorridas por um escritor, pois ele destacou-se “perante os autores românticos volvidos para o passado por se interessar pelo futuro com um notável optimismo cultural (influência de Ørsted)”. (DUARTE, 1995, p. 18)

A obra de Andersen revelou-se como um cabedal de motivos que visavam descrever, por meio da fantasia e do maravilhoso, as oposições sociais de sua época. Entre esses, o *leitmotiv* que se destaca é a pobreza e ela o leva, segundo Duarte (1995, p. 80), a “buscá-la às recordações amargas da infância e da juventude, pois como é sabido, conheceu-a bem e sofreu-a dolorosamente”. A par disso, podemos lembrar as palavras de Horácio (65 – 8 a. C.), que em sua *Epístola aos Pisões*, mais conhecida como *Arte poética*, diz que “a natureza molda-nos primeiramente por dentro para todas as vicissitudes; [...]; depois é que interpreta pela linguagem as emoções da alma”.

Para Tatar (2004, p. 346), os contos de Andersen, ao contrário dos tradicionais contos de fadas, nem sempre apresentam finais felizes, casamentos, ou a saída e a volta para casa. O foco principal dessas histórias está baseado no confronto desigual entre os poderosos e os fracos, nas atitudes pessoais de cada um, nas vicissitudes da vida, na compaixão e no arrependimento. Essas inovações nos elementos estruturais das narrativas converteram Andersen no responsável pelo novo “revigoramento do conto de fadas e um alargamento de seus limites para acomodar novos desejos e fantasias”

Andersen se destacou não só por coligir e recontar os contos populares, que eram fruto de um legado coletivo e anônimo, mas também porque, ao contrário de seus colegas, “foi mais além e criou várias histórias novas, seguindo os modelos dos tradicionais, mas trazendo sua marca individual e inconfundível – uma visão poética misturada com profunda melancolia” (MACHADO, 2002, p.72).

Contrariando a ideia cristalizada de que os contos deveriam seguir as composições formalistas de narrativas com *Felizes para sempre* ou *Há muitos e muitos anos...*, Andersen ingressou na história da literatura infantil como um escritor que ousou romper com a estética daquela época. Prova disso, como esclarece Duarte (1995), é que Andersen

[...] se esforçou continuamente por encontrar a forma que o satisfizesse. Buscou, em oposição à literatura de seu tempo, um estilo simples, comunicativo, sem ornatos. Fez uso dum enorme espírito de invenção, sempre presente na sua obra. [...] Melhor descreve e narra o que viu e observou, a sua fantasia alicerça-se sempre em algum fundamento, não vem do nada, os impulsos vêm de fora, de notas e observações. (DUARTE, 1995, p. 18)

Nesse contexto, entendemos que a leitura dos contos de Hans Christian Andersen pode proporcionar um desafio aos leitores de hoje, principalmente às crianças, pois o escritor deu um novo sentido às fantasias contidas nas narrativas ao explorar novas possibilidades motivacionais para o conto, o que resultou em um “gênero literário novo e universal. [...] que se assinala distintamente se compararmos os seus contos com a produção contística anterior e contemporânea” (DUARTE, 1995, p. 61-62).

Por outro lado, os contos de fadas, tradicionais ou andersenianos, não se referem somente às mazelas ou aos feitos heroicos de uma sociedade antiga, mas também às vicissitudes da vida humana ao longo dos tempos, pois eles representam, de maneira simbólica, um quadro social e humano que, todavia, continua se perpetuando.

Essas narrativas, com a ajuda da fantasia e do maravilhoso, reforçam e sedimentam determinados conhecimentos sobre a vida e as relações humanas, sem deixarem, entretanto, que o sonho sublime a realidade, pois a leitura promove um progresso intelectual e afetivo, no qual todos podem projetar e exercitar a subjetividade.

Assim, não podemos fugir do fato de que os acontecimentos mostrados nos contos persistem pelas linhas do tempo e chegam até nós de maneira latente, principalmente nos casos de abandono, maus tratos, abuso e descaso em relação às crianças e aos jovens inseridos em pleno século XXI.

4. A PERSONAGEM CRIANÇA NOS CONTOS ANDERSENIANOS

Numa terra pequena como a nossa, o poeta é sempre pobre; o reconhecimento, portanto, é o pássaro dourado que ele se empenha em capturar. O tempo dirá se meus contos de fadas haverão de me possibilitar agarrá-lo.

*Hans Christian Andersen*³⁸

Neste capítulo, procuramos compreender os meios utilizados pelo autor na composição da personagem criança nos contos: *As flores da pequena Ida*, *O porco de bronze*, *O anjo*, *Sapatos vermelhos*, *A pequena vendedora de fósforos*, *Dance, dance, bonequinha!*. Nessa leitura, levamos em conta critérios estéticos, estruturais e temáticos utilizados pelo autor, observando em que medida esses recursos contribuem para a formação do leitor. A partir dos critérios propostos, buscamos destacar como as narrativas analisadas podem provocar a expansão do horizonte de expectativas desses leitores. Os aspectos emocionais, as ações, as limitações e os questionamentos das personagens, que também são considerados, configuram-se, a nosso ver, em elementos que levam a criança leitora a uma identificação com as personagens, favorecendo e estimulando o preenchimento das lacunas existentes na estrutura das narrativas.

4.1 AS FLORES DA PEQUENA IDA (1835).

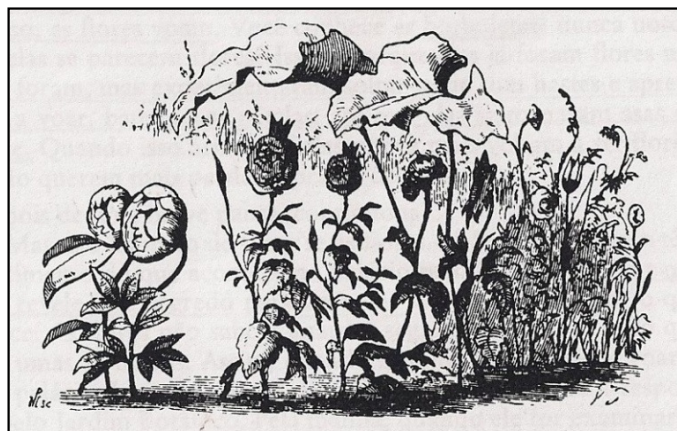


Figura 3: As flores dirigindo-se ao baile³⁹

Ilustração de Thomas Vilhelm Pedersen (1820-1859)

³⁸ Epígrafe retirada de um prefácio contido na obra de Hans C. Andersen, *Histórias e Contos de Fadas: Obra Completa*. vol. 1, traduzida por Eugênio Amado e publicada no Brasil, em Belo Horizonte pela Villa Rica Editoras LTDA, no ano de 1996, p. 16

³⁹ Todas as ilustrações dos contos, com exceção do recorte de papel colocado no início do conto *Dance, dance, bonequinha!* foram retiradas da obra citada na nota anterior.

Os contos que Andersen ouviu na infância e nos quais diz ter deixado “a fantasia refrescá-los em imagens e cores empalidecidas” (DUARTE, 1995, p. 60-61) foram mais tarde contados a seu modo, servindo de fonte de inspiração para muitas de suas histórias. Um deles, *O jardim do Éden*, por exemplo, publicado em 1839, foi ouvido pelo autor na infância. Andersen sempre teve uma predileção especial por esse conto, motivo pelo qual resolveu acrescentar novos dados à história, “pois imaginava que os ventos teriam mais coisas a dizer e que o jardim deveria ser descrito mais longamente”⁴⁰.

Outro conto que Andersen escutou quando pequeno é *A roupa nova do imperador*, reescrito e publicado por ele em 1837. Apesar de muitos lhe atribuírem a autoria, na verdade, sua origem remonta ao príncipe espanhol Don Juan Manuel (1277-1347). Se esses contos, como tantos outros, foram retirados de lembranças pueris do autor, o mesmo não se pode dizer do conto *As flores da pequena Ida*. O conto foi publicado em 1835, em um fascículo com 61 páginas intitulado *Contos de Fadas para Crianças* que contava, ainda, com as seguintes histórias: *O isqueiro*, *Nicolau Grande e Nicolau Pequeno* e *A princesa e o grão de ervilha*.

Em relação à história *As flores da pequena Ida*, Andersen retirou-a de sua imaginação já na idade adulta, inspirado pela conversa que tivera com Ida Holten Thiele, filha do dinamarquês Just Mathias Thiele (1795-1874), poeta e amigo seu, ao fazer-lhe uma visita. Nesse dia, a menina chamou a atenção de Andersen para o Jardim Botânico que havia perto de sua casa e para as flores que lá eram cultivadas. O autor registrou detalhes dessa conversa e, mais tarde, motivado pelas palavras da filha de seu amigo, escreveu a história que tem início com os questionamentos de uma menina chamada Ida. Com base nas afirmações de Andersen podemos inferir que a personagem criança que conversa com o estudante está representada como uma menina socialmente favorecida, já que não aparenta sofrer privações, no que diz respeito ao conforto material.

A partir do título do conto, bem como da ilustração que se encontra na página 61 feita pelo jovem oficial da Marinha Dinamarquesa, Tenente Thomas Vilhelm Pedersen (1820-1859), o leitor tem uma ideia prévia da importância que as flores exercem sobre o desenrolar da história.

⁴⁰ Citação retirada de um prefácio de Hans Christian Andersen contido na obra *Histórias e Contos de fadas: Obra Completa*, vol. 1, traduzida por Eugênio Amado. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda, 1996, p. 18

No início da história, a menina, ao encontrar as flores que havia colhido na tarde anterior murchas e sem vida, diz: “Que pena, todas as minhas flores morreram!”(p. 73). O rapaz que com ela conversava, um “moço alegre” (p. 73) que gostava de crianças, cortava lindas e curiosas figuras e sabia contar histórias, respondeu-lhe que as suas flores não estavam mortas, mas cansadas, pois estiveram em um baile dançando a noite toda.

No momento seguinte, o narrador transporta a pequena Ida, bem como o leitor, para um mundo mágico onde ambos encontram a possibilidade de a magia envolver a realidade, de forma que flores, bonecas e até mesmo feixes de varas secas passam a interagir entre si, criando uma atmosfera lúdica e mágica.

Em seguida, Ida retorna, trazendo consigo o leitor para a realidade virtual do texto, para que ele busque, com a personagem, a solução para os seus dilemas, experimentando na leitura o que Iser (1999) denominou *efeito catártico*. Isso ocorre porque ele, o leitor, pode participar da história, deixando de ser um simples observador dos fatos.

Mais adiante, a questão da morte e ressurreição das flores de Ida é trazida de volta à narrativa e o narrador se encarrega de outorgar às personagens a possibilidade de responder aos questionamentos iniciais da história. Na configuração da representação da personagem criança, o ponto de fusão entre as duas partes do texto se torna fundamental, pois é a partir dos questionamentos e das dúvidas, na busca das respostas pela personagem Ida, ao longo da narrativa, que o autor vai mostrando em que medida os interesses e os questionamentos da personagem criança são valorizados.

Assim, o *acontecimento* desencadeado com a presença ativa do leitor na trama e que Iser (1996b, p. 28) denomina evento é o processo capaz de levá-lo ao preenchimento das lacunas que vão surgindo “no ato da leitura”, pois são elas que podem conduzi-lo à reflexão e à compreensão do paradigma social e familiar em que se encontra a personagem criança.

Em relação ao narrador, Andersen, especialmente neste conto, a partir de um estilo e uma linguagem simples, ladeando a oralidade, destacou a presença do contador de histórias, talvez com o intuito de que seus leitores sentissem tal presença. Por isso, o narrador se apresenta como um mediador para contar a história de Ida e do jovem estudante, sendo sua voz a mesma que, no entender de Coelho (2003, p. 67), “se faz ouvir nos mitos [...], contos de fada, contos maravilhosos...”. Podemos observar essa característica na seguinte passagem:

Essa pergunta ela fazia ao estudante que estava de visita em sua casa. Os dois conversavam sentados no sofá da sala. Ida gostava muito desse estudante, que lhe contava lindas histórias, e sabia recortar figuras curiosas: flores, corações, bailarinas e até mesmo castelos, com portas que podem abrir. Era um moço alegre, que gostava muito de crianças (ANDERSEN, 1996, p. 73).

O discurso estabelecido pelo narrador reforça a ideia de que ele busca a posição de um mediador que relata os fatos ocorridos ao longo da história. No entanto, por vezes, ele assume a postura de um narrador onisciente, que se revela quando tenta conduzir todas as ações das personagens, anunciando, transfigurando e focalizando os atos, a realidade e, até mesmo, a vida mental das personagens do conto.

Desse modo, ainda que o narrador *a priori* não interfira nas ações diretas das personagens, ao externalizar o pensamento preocupado da menina sobre a forma de educação que as flores recebem, destaca um ponto de vista que se desloca da ficção e encontra-se cristalizado no pensamento do próprio narrador, que é um adulto: “– As flores-filhas podem ir a esse baile? – perguntou a menina, interessada em conhecer o tipo de educação adotado pelas flores-mães”. (p. 74).

O narrador, ao reforçar no texto que esse estudante era um “moço alegre” e muito querido pela menina, pois lhe contava lindas histórias e a ouvia com atenção, alerta-nos para um fato pouco comum, mesmo em uma narrativa, que é a atenção dispensada aos pequenos no início do século XIX. Segundo Ariès (2006), aos olhos da sociedade, tamanho e força eram os únicos elementos que se sobressaíam em relação às crianças.

Sabemos que elas, nessa época, não gozavam de privilégios que as diferenciavam dos adultos, que as tornassem respeitadas como indivíduo ou que as protegessem das desventuras diárias. No primeiro capítulo da obra *História da vida privada*⁴¹ (2006), encontraremos uma definição mais clara em relação à posição ocupada pela criança, seja no âmbito social ou familiar. Hunt (2006, p. 40) afirma que, naquele tempo, as crianças não eram consideradas como “parte integrante da célula familiar” nem pelos pais, nem pela justiça; assim, no caso de separação do casal, muitas vezes os filhos não eram o centro das preocupações e dos interesses.

No que diz respeito à história, o conto em questão trata de duas temáticas facilmente encontradas nas histórias de Andersen – *animismo* e *morte*. A primeira temática está relacionada à fantasia animista que povoa o pensamento simbólico-lúdico

⁴¹ Cf *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, Coleção em 5 volumes dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby e organizada por Michelle Perrot.

das crianças durante os primeiros anos de vida, em que flores, plantas, objetos e brinquedos podem, de repente, se locomover, dançar ou falar, como nos contos *O Soldadinho de chumbo* (1838), *O Trigo Sarraceno* (1842), *O Rouxinol* (1845), *A Agulha de Cerzir* (1847), entre tantos outros. Sobre isso, Bettelheim (2008, p. 68) argumenta que a criança, na fase animista, não diferencia, com clareza e concretude, a lógica que separa os seres animados dos seres inanimados, de modo que tudo que a rodeia poderá ter “vida muito parecida com a nossa”. Ao que parece, Andersen captava, com grande sensibilidade empírica, esse dado de nossa natureza humana para ilustrar suas histórias.

Segundo Riscado (2005, p. 151), o conto *As flores da pequena Ida* apresenta-se como o “contraponto entre o pensamento animista da infância, representado pela simbiose entre Idinha e o estudante, que acreditam na ‘vida’ das flores, e a razão dos adultos”. Esse aspecto, no entender da autora, será uma posição constantemente adotada pelo autor em muitos de seus contos.

A segunda temática centrada na Morte é vista pelo autor, como um fato inerente à natureza humana e a de todos os seres vivos. Em relação à Morte, Soriano (1995) pondera que tal assunto em livros destinados às crianças não deveria ser abordado, pois para ele, por mais belas que possam ser essas narrativas, elas poderão soar, em uma primeira leitura, como um hino místico e mórbido à morte. Para o autor, o assunto só deveria ser tratado se fosse para desencadear a reflexão sobre o valor da vida. No entanto, na história da pequena Ida, não encontramos elementos que corroborem a ideia de que Andersen tenha buscado fazer alusão à morte, e sim à possibilidade de outra vida, plena de realizações e alegrias junto ao Criador.

Para Riscado (2005, p. 151), as narrativas de Andersen organizadas em torno de personagens animais, seres humanos e seres inanimados normalmente são envoltas por uma “atmosfera de quase permanente realidade”, não permitindo que o sonho logre sublimar a vida real das personagens.

Contrários a esse argumento, entendemos que a história da pequena Ida pode romper com a própria regra anderseniana no momento em que o estudante dialoga com a menina, levando-a a acreditar que as suas flores estavam cansadas de dançar a noite inteira. Ele diz à menina que, quando a noite cai e todos vão dormir, “as flores dançam e pulam na maior animação. Quase toda a noite elas promovem um baile!” (p. 73).

Nesse momento da história, o narrador, ao permitir que a menina fantasie, imagine e sonhe com suas flores, revela-nos sua visão democrática, pois demonstra que a perspectiva dialógica adotada pelas duas personagens está muito além da realidade dos adultos. Por isso, se atentarmos para o fato de que, normalmente, nos contos de

Andersen encontramos histórias animistas, podemos entender que nelas está representado um repertório característico das obras do autor e a apreensão desse fato é fundamental para efetivar a relação dialógica, que, segundo Iser (1996a, p. 132), deve ser estabelecida “entre texto e leitor”.

A história *As flores da pequena Ida* apresenta um esquema narrativo simples, podendo ser classificado como um conto de fadas. Ocorre a predominância do elemento maravilhoso, pois as flores de Ida dançam e tocam piano, e sua boneca Sofia por vezes fica zangada e de cara feia, por outras pode falar: “– Há, temos baile por aqui! Por que ninguém me avisou?” (p. 78).

É por essa capacidade de nos mostrar, em tom poético, até mesmo a fala de uma boneca ou os movimentos das flores que Andersen, embora rechaçasse até o fim de sua vida o título de poeta das crianças, pois desejava ser um poeta para todas as idades, tornou-se, na perspectiva de Jesualdo (1985, p. 134), um “poeta, por excelência da infância”.

A valorização da figura infantil é notada no respeito e na atenção que o estudante dispensa às dúvidas, aos anseios e questionamentos da menina, procurando esclarecê-los da melhor maneira, como podemos observar a seguir: “Ele ficou olhando para ela durante algum tempo, antes de responder: – Já sei o que aconteceu: elas ficaram dançando a noite inteira; por isso, agora estão cansadas e de cabeça baixa” (p. 73)

O respeito à figura da menina – que, após ouvir a explicação do jovem, protesta sobre o porquê de as suas flores estarem murchas – funciona como um elemento importante na leitura, pois possibilita o diálogo entre a obra e o leitor. Por um lado, a atitude da personagem estudante outorga ao texto infantil uma função emancipadora, pois instiga um posicionamento em que a criança leitora também pode discordar e tirar as próprias conclusões a partir das situações pessoais de seu dia-a-dia, bem como do próprio texto.

Sem dúvida, como afirma Zilberman,

Este aspecto oferece ao gênero grande elasticidade, pois de imediato o papel infantil ver-se-á desdobrado em personagem e leitor, possibilitando a divisão do discurso, a multiplicação dos níveis de realidade e, enfim, o posicionamento crítico diante das normas (ZILBERMAN, 1987, p. 86).

Por outro lado, o autor propõe ao seu leitor um jogo lúdico em que a história de Ida e de suas flores durante o baile possa constituir-se em uma realidade virtual. Desse

modo, desperta no leitor os atos imaginários que originam mentalmente as cenas da história, sem a imediata preocupação com a (im)possibilidade de as flores e os objetos terem vida igual a dos humanos. Em vez disso, a ênfase recai na interação estabelecida diretamente entre o texto e o leitor, sendo alimentada pela fantasia, pois como destaca Iser (1999, p. 10), “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercitar as nossas capacidades”.

A maneira com que o estudante instiga a imaginação de Ida, por meio do diálogo estabelecido, provoca no leitor a necessidade de localizar e preencher as lacunas que os questionamentos da menina deixam na tessitura do texto. Esse ato faz o leitor refletir e dar sentido ao maravilhoso contido na narrativa, pois os acontecimentos e as peripécias das personagens são como reflexos da vida humana, porém sob a perspectiva da fantasia. Essa ideia confirma uma das principais teses da estética da recepção, que postula que “a obra literária é comunicativa desde sua estrutura; logo depende do leitor para a constituição do seu sentido” (ZILBERMAN, 1989, p. 64).

Andersen, ao creditar às flores a capacidade de fala e locomoção, sinaliza a compreensão e a valorização do pensamento animista infantil nos primeiros anos de vida, fazendo um contraponto com a postura cética dos adultos, como o professor de Botânica e o Desembargador, que desvalorizam e consideram estúpida a maneira original com que o estudante dialoga com a menina. Para Piaget (2005, p. 33), as crianças nessa fase tendem a imprimir vida e realidade a tudo àquilo que fazem, pois “o pensamento da criança tem toda a aparência e o cuidado exclusivo com o realismo”.

O comportamento detectado pelo autor, no plano da realidade de Ida e do estudante, pode ser notado na fala do Desembargador: “– Não vejo a menor graça nessas conversas sem sentido! [...]. – Tais fantasias não passam de absurdo; são perniciosas para as crianças e aborrecidas para os adultos” (p. 75). Desse modo, essa fala soa como uma crítica à falta de habilidade do adulto frente aos interesses da criança.

O confronto entre as ideias dos adultos, do estudante e de Ida é estabelecido nesse ponto da história, pois antes das críticas do Desembargador, o estudante já havia segredado à Ida que as flores podiam morar e se divertir no palácio, na ausência dos Reis. Ainda que sob olhares vigilantes das flores adultas, pois “as tulipas e os grandes lírios amarelos são as damas idosas que ficam de olho nos casais, verificando se eles estão dançando corretamente e com bons modos” (p. 74), elas poderiam aproveitar a boa vida no palácio e dançar no baile.

Nessa passagem, o texto pode apresentar nuances de uma temática com caráter formador; no entanto, o narrador se encarrega, por meio da fala do estudante, de conferir à menina a possibilidade de burlar a vigilância do guarda do palácio, espiando pela janela. A seguir, confessa que as flores do Jardim Botânico também poderão ir, pois podem voar como as borboletas, não sabem guardar segredos e, principalmente depois de se soltarem das suas hastas, voam para longe e nunca mais voltam a ser flores, isto é, podem romper com os dogmas naturais que lhes são impostos.

Ao romper com as expectativas da personagem criança, que tem sua certeza sobre a autoridade adulta e a natureza abalada, o narrador ainda afirma que as borboletas, ao experimentarem o prazer de voar livremente, desejam assim permanecer. Essas possibilidades oferecidas pelo texto abrem um leque de pontos de indeterminação, que levam o leitor à reflexão. Ao refletir sobre o mundo das personagens e as multifacetadas situações que enfrentam, o conhecimento do leitor é ativado pela indeterminação, pois ela “é a pré-condição para a participação do leitor” (ISER, 1999, p. 13) e o seu passaporte para entrar no universo fictício das histórias.

A figura do vigia, que apesar de sentir o cheiro das flores não pode vê-las, bem como a do professor responsável pelo Jardim Botânico, que deverá escrever um relatório sobre o sumiço das flores, configuram-se como o ponto de entrada do *leitor implícito* postulado por Iser (1999), pois o narrador não intervém com esclarecimentos sobre essas personagens nem sobre acontecimentos posteriores. Esse fato permite que o leitor de diferentes épocas interprete, modifique e atualize a narrativa a partir de seu ponto de vista, sua vivência e compreensão, num processo constante que se revela “nas experiências do leitor através dos atos de imaginação” (ISER, 1999, p. 79).

Como as convenções sociais foram abaladas pela falta de competência das personagens adultas que falharam em sua vigília e devem prestar contas, permite-se que a pequena Ida contraponha os valores e os conhecimentos dos adultos aos seus. Dessa forma, ela busca, à revelia da ideia dos adultos, a possibilidade de imaginar e fantasiar sobre o baile com suas flores e seus brinquedos.

Nesse ponto, o leitor participa de maneira efetiva na constituição de sentido para a história, com a ajuda de sua imaginação, que lhe permite mergulhar no mundo ficcional de Ida. É por meio dos vazios deixados pelo autor na permeabilidade do texto que isso se torna possível, pois conforme Eco (2006, p. 9), “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender – não terminaria nunca”.

Ao desconsiderar a fala do mal-humorado Desembargador e ao aceitar que realmente as suas flores estavam cansadas de dançar e não mortas, a personagem criança sinaliza que a fantasia prevaleceu a partir de suas próprias aspirações e conhecimentos, simbolizados pelo autor por meio da boneca chamada Sofia (alusão à sabedoria), gerando no leitor um sentimento de verossimilhança. Nesse sentido, o comportamento da menina Ida poderá configurar-se como o elo emocional entre o leitor e a história narrada, pois, segundo Candido (2007, p. 54), é a personagem que estabelece “a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção, transferência, etc.”.

Essa postura adotada pela personagem criança pode levar o leitor, que ora observa, ora participa da história, a se identificar com ela e compreender que as situações indesejadas de seu dia-a-dia, bem como seus dilemas internos, podem ser resolvidas com competência e discernimento. Como afirma Zilberman,

Não se pode escamotear a circunstância de que a fantasia é um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar suas novas experiências, freqüentemente fornecidas pelos livros (ZILBERMAN, 1987, p. 16)

Desse modo, a narrativa pode ser dividida em dois níveis. O primeiro nível, situado na esfera da realidade, que se refere à conversa de Ida com o estudante, o questionamento sobre suas flores e a possibilidade de as suas flores e os seus brinquedos estarem dançando no quarto em frente ao seu. O segundo nível, que é o da fantasia, possibilita que as flores e os brinquedos dancem no baile, configurando-se como uma aventura lúdica e animista, que corresponde ao momento em que, longe dos olhos críticos dos adultos, ocorreu o inusitado, pois o narrador leva-nos a entender que o maravilhoso materializou-se nos objetos e a fantasia envolveu a imaginação de Ida:

Por fim, ela não mais resistiu e desceu da cama. Pé ante pé, chegou até a porta entreaberta e espiou a sala. Lá não havia lamparina acesa, mas ela podia enxergar assim mesmo, pois a luz do luar penetrava pelos vidros da janela. A claridade era quase a mesma da luz do sol. Tulipas e jacintos formavam duas longas filas. Tinham abandonado seus vasos, que agora estavam sem flores, no peitoril da janela. As flores dançavam com extrema graciosidade, dando-se as folhas umas às outras. Formavam uma roda, girando uma em torno da outra, como nas brincadeiras de crianças (p. 77).

No plano da fantasia, é o pequeno bonequinho de cera que, depois de ser colocado no alto do feixe de varas que Ida havia ganhado no Natal, transforma-se na figura ativa do Desembargador e reproduz sua fala: “– como vocês têm coragem de ensinar esses absurdos às crianças. De contar essas histórias perniciosas e sem sentido?” (p. 78). No entanto, a seguir, o narrador, mesmo exprimindo seu ponto de vista, ao se referir ao aspecto do bonequinho de cera, desmitifica para o leitor, por meio de epítetos pejorativos, a soberania da personagem antagonista, que no adulto está representada:

O bonequinho de cera estava a cara do desembargador: o mesmo chapéu de abas largas, o mesmo *aspecto amarelo e mal-humorado*. Mas as fitas que amarravam o feixe entrelaçaram-se em suas pernas e puxaram-nas para baixo, fazendo-o encolher até voltar a ser o mesmo bonequinho de cera de antes. Era tudo tão divertido que a pequena Ida não pôde conter o riso. As varas não paravam de dançar, e com isso o desembargadorzinho também se sacudia todo. Aliás, mesmo quando ele tinha ficado grande, não havia parado de dançar, embora todo *deselegante e desengonçado*⁴² [...] (p. 78)

Desse modo, o quarto, que se transforma no espaço fantástico onde ocorre o baile e a pequena Ida que espia pela porta entreaberta, encontra-se no espaço maravilhoso. No entanto, o autor concilia a posição da personagem criança, permitindo que ela, que se encontra na realidade virtual do texto, busque nas ações das personagens do baile, que estão no plano da fantasia, as respostas para as perguntas que fez ao estudante no início da história:

– É muito gentil de sua parte, Sofia – responderam as flores, – mas não precisa se incomodar, pois nossa vida é muito curta. Amanhã já estaremos mortas. Diga à pequena Ida para enterrar-nos no jardim, perto de onde ela enterrou o canário. No ano que vem, voltaremos a viver, e seremos mais bonitas do que somos hoje. (p. 78)

Ao escutar as flores dizerem à boneca Sofia que não precisariam mais de seu berço para dormir, pois estariam mortas na manhã seguinte, e ao ver as flores do parque adentrarem o salão dançando, a menina compartilha com o leitor a interpretação dos acontecimentos e a constituição de um sentido para a questão abstrata da morte, a partir da ótica infantil. Tendo isso em vista, podemos entender que a realidade e a fantasia não são elementos dissonantes, pois ambos estão presentes de forma harmoniosa no mesmo

⁴² Grifos nosso.

plano narrativo. O narrador, ao se valer de uma linguagem lúdico-poética, libera a imaginação e a fantasia do leitor, livrando-o das amarras do mundo real, orientando-o “para a concepção de algo que não existe e permitindo que esse inexistente seja visualizado como se fosse realidade” (ISER, 1996, p. 73).

A trajetória que o narrador traça para Ida ao longo da narrativa demonstra o crescimento emocional e pessoal da menina. A convivência com as ideias realistas dos adultos não suplanta sua imaginação; na verdade, constitui-se no alicerce para a entrada em um mundo maravilhoso, pois é por meio das conversas com o estudante que Ida compreende que pode liberar a capacidade de fantasiar, tendo os pés ancorados na realidade.

O funeral das flores da pequena Ida é um ponto importante da narrativa, pois nele os elementos constitutivos na construção da personagem criança são destacados por meio das atitudes da menina. A emancipação das ideias dos adultos se revela no ato de enterrar as flores: “[...] ela tomou uma caixinha de papelão, [...], – Este aqui é o seu caixão [...] Quando meus primos chegarem da Noruega vamos enterrá-las no jardim, para que vocês possam renascer no próximo verão, ainda mais bonitas” (p. 80).



Figura 4: Ida e seus primos enterrando as flores
Ilustração de T. V. Pedersen

Contrariando todas as expectativas, a pequena Ida retorna à realidade, consciente de que a natureza é imperiosa, pois levou a vida de suas flores. No entanto, compreende que elas nascerão no próximo verão, que é justamente quando a natureza se renova, demonstrando com essa atitude um crescimento emocional. Segundo Duarte (1995, p. 67), nesses momentos das narrativas pode ser observado como Andersen, em pormenores, descreve sutilmente a mudança das estações do ano, visto que “as narrativas se impregnam completamente da impressão da estação em que se situam”.

Por sua vez, a socialização que a personagem infantil estabelece com os primos noruegueses na cerimônia funesta remete-nos ao fato de que é por meio da troca de experiências de leitura que a recepção de um texto pode ser enriquecida e ampliada.

4.2 O PORCO DE BRONZE (1842)



Figura 5: O menino e o porco
Ilustração de T. V. Pedersen

Entre as histórias que integram o livro *O Bazar de um Poeta*⁴³, publicado por Hans Christian Andersen entre os anos de 1840 e 1841, encontra-se o conto *O Porco de Bronze* que, segundo o autor, a publicação dessa história surgiu após uma viagem realizada entre a Grécia e a Constantinopla.

Quanto ao título do conto, ele pode levar o leitor a supor que o porco de bronze será o protagonista da narrativa. Entretanto, a ilustração que antecede o conto sugere que outra personagem, um menino triste com os olhos fixos no chão e montado no porco, também faz parte dessa história. Ele não fita o provável leitor e observador dando a ideia de ser muito pobre, pois seus pés estão descalços e não há luxo em sua vestimenta.

Ao iniciar a narrativa, o narrador descreve, com pormenores, um monumento que se encontra na cidade de Florença na Itália, a *Fontana Del Porcellino* (A fonte do porco), e reforça a veracidade do objeto de sua descrição quando atesta: “Qualquer pessoa que visite Florença poderá deparar subitamente com esse chafariz [...]” (p. 239).

⁴³ Na tradução portuguesa de Silva Duarte (1995, p. 31), encontramos o livro com o título de *Bazar dum Escritor* (En Digtters Bazar).

A descrição demorada e detalhada dos espaços físicos e naturais, característica marcante nas histórias de Andersen, como a descrição da fonte, configura-se como um convite que o autor faz para que o seu leitor se sinta persuadido a ativar a imaginação.

Longe de estar preocupado com a descrição do espaço físico real, o narrador usa-o como pretexto para a entrada do leitor na trama textual. Vale lembrar que a realidade conhecida e percebida conscientemente é o pano de fundo, responsável por permitir que o jogo que ativa o imaginário seja estabelecido. A esse respeito, Iser (1999, p. 103) entende que a função da literatura “se cumpre na mediação entre sujeito e realidade”, pois a ficção nela encontrada, ao combinar elementos entre a vida real e a fantasia, acaba comunicando uma série de situações que, até então, não haviam sido percebidas, ampliando o horizonte de expectativas dos leitores.

O narrador se comporta como um contador de histórias que, como afirma Coelho (2003, p. 67, grifo da autora), “se assume como *testemunha*⁴⁴ ou mediador”, transportando o leitor para a fantasia, sem deixar marcas textuais que o levem à compreensão imediata dessa transposição, pois o fluxo da narrativa não é interrompido. A única pista oferecida pelo narrador está na primeira frase do terceiro parágrafo: “Era inverno, era de noite e já era tarde” (p. 239), sendo esta a chave que permitirá a entrada do leitor no texto, pois ele terá que se deter na informação e preencher o vazio que se originou para continuar a leitura.

A frase introdutória do terceiro parágrafo, de imediato, transfere-nos para uma “atmosfera especial” (PROPP, 2002, p. 29). Nesse ponto, começaremos imediatamente a questionar: “quando? onde? na Itália do porco de bronze ou na história?”. Desse modo, mesmo que as palavras substituam o sinal textual *Era uma vez* dos tradicionais contos de fadas, elas demonstram que o sentido a ser elaborado para a expressão deverá ser baseado em um conhecimento prévio, com o objetivo de dar continuidade à leitura.

Entretanto, essa indeterminação na sequência estrutural do texto não corresponde a uma falha na continuação da história, e sim a um estímulo para as condições “de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual” (ISER, 1999, p. 57). Ele, o leitor, de imediato, deverá combinar as perspectivas possíveis, no sentido de organizar o texto e tentar detectar uma função ou um efeito para os não-ditos, que, segundo Iser (1999, p. 133), são elementos “esteticamente relevantes”.

Ao identificar na frase uma experiência anterior de leitura, somos remetidos a outras obras do universo da literatura infantil, em que o narrador se vale dessa

⁴⁴ Grifo da autora.

estratégia, desde os tempos mais longínquos, para gerar novas expectativas e, com isso, cativar e prender a atenção do leitor ou do ouvinte. No entender de Jolles (1976, p. 188), isso é possível devido ao fato de o Conto possuir um *fundo*, uma essência, por assim dizer, que o conserva análogo a sua própria natureza, mesmo “quando é narrado com outras palavras”. Entretanto, o leitor não habituado aos contos de fadas poderá encontrar certa dificuldade para transpor essa marca característica dos contos maravilhosos.

Em vista disso, ele terá que elaborar uma compreensão inteiramente subjetiva e particularizada, baseada em suas experiências e em sua capacidade de apreensão, pois o texto escrito não é algo definido, ele carece da ação receptiva e imaginativa de quem o lê, para que seu sentido seja o gerador das respostas às perguntas feitas inicialmente.

De acordo com Jauss (1994, p. 28), a obra literária, de modo geral, não se apresenta como uma novidade, pois “ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’, conduz o leitor à determinada postura emocional e, com isso, antecipa um horizonte geral da compreensão [...]”.

Nesse sentido, no dizer de Iser (1999), tanto a estrutura textual como o papel do leitor estão intrinsecamente ligados no que ele denomina *leitor implícito*. Embora este não tenha existência real, ele representa a pré-condição essencial para a entrada do receptor na trama. Assim, se por um lado, por meio dos atos de imaginação, o leitor busca a constituição de um sentido para aquilo que pode ou não encontrar-se em seu repertório, o texto, por outro, somente terá seu sentido atualizado na sua capacidade de imaginação. Desse modo, “a concepção do leitor implícito não é abstração de um leitor real, mas condiciona sim uma tensão que se cumpre no leitor real quando ele assume o papel” (ISER, 1999, p. 76).

Na sequência da narrativa, o narrador continua sua exposição, porém, agora seu alvo é a lua dos céus da Itália, “que ilumina tanto quanto o sol, nos países setentrionais, durante o auge do inverno” (p. 239). A seguir, descreve a sensação de morte que podemos experimentar quando estamos nos países do Norte, onde a atmosfera, diferente da de Florença, é tão “fria e cinzenta” (p. 240).

O narrador é tão convincente nessas afirmações e em sua maneira de apreender, por meio de adjetivos, a natureza e sua interferência nos sentimentos humanos, que poderá convencer o leitor a sair da indiferença que, por vezes, pode vir acometê-lo com descrições desse tipo, pois, em seguida, afirma que a natureza no Norte é como “uma tampa de chumbo, parece espremer a pessoa contra a terra fria e úmida, fazendo-a sentir-se como se estivesse dentro de um caixão enterrada” (p. 240)

Ao refletir sobre a natureza e os sentimentos expostos pelo narrador, o leitor terá seu campo de percepções e sensações alterado, resultando numa nova aceção sobre as questões suscitadas pelo conto anderseniano, pois para Duarte (1995, p. 67), “a expressão dos sentidos é importante para a compreensão da sua obra [...]”.

Nesse contexto, o ato de compreensão exigido pela estrutura do texto sobre o que foi exposto pelo autor favorece o entendimento do leitor em relação a sentimentos que não havia experimentado ainda, pois de acordo com Zilberman,

[...] ao ler, o leitor experimenta uma situação desencadeada tão-somente pela leitura: ele consegue ocupar-se com os pensamentos de outro. Graças a essa propriedade da leitura, o leitor substitui a própria subjetividade por outra, abandonando temporariamente suas disposições pessoais e preocupando-se com algo que até então não conhecia. (ZILBERMAN, 2001, P. 52)

A descrição das sensações e dos sentimentos, assim como o ponto de vista do narrador, são pistas de sua postura perspectiva sobre as questões sociais, emocionais, familiares e históricas. Após esse momento, a narrativa passa a comportar elementos indeterminados do mundo maravilhoso, experienciados pela personagem durante o sono, e elementos determinados, vivenciados no seu mundo real. Esses elementos combinados pelo autor na estrutura textual são, segundo Iser (1996a), pressupostos necessários para que a interação dialógica entre texto e leitor seja efetivada, pois são os responsáveis pelo *feedback* necessário para a compreensão do texto.

Na sequência narrativa, ao mesmo tempo em que nos é descrito um lugar bonito, onde milhares de flores vicejam, o narrador nos apresenta também um pequeno menino, que “era a própria imagem da Itália: sorridente, belo e sofredor” (p. 240). No entanto, mesmo sorridente, ele não é feliz, está faminto e sedento, pois “embora tenha estendido a mãozinha durante todo o dia, ninguém lhe tinha atirado uma única moedinha” (p. 240).

Nesse momento, damos-nos conta de que a história tem como personagem principal o menino, e a descrição social que dele é feita destrói toda a magia do lugar em que se encontra, pois a realidade revelada nas palavras do narrador não nos dá outra imagem senão a da miséria e a do abandono.

O fato da mendicância e do sofrimento da criança, personagem a quem o autor não deu uma identidade, um nome próprio, chamando-o todo o tempo de menino, justamente para destacar sua posição social, não visa refletir outra situação que não a

amargura e a miséria que corroíam a dignidade das pessoas, principalmente das crianças, entre meados do século XVIII e início do século XIX.

De acordo com Darnton (2006, p. 49), fatos como a mendicância, maus tratos e infanticídio são temas constantes nos contos de fadas, pois na História encontramos relatos de que “algumas vezes, os pais lançam seus filhos à estrada, para que se tornem mendigos e ladrões. Outras vezes, fogem eles próprios, deixando as crianças mendigarem em casa. E, ainda, outras vendem os filhos ao diabo”, corroborando a ideia de que a criança, na escala de valores e cuidados, encontrava-se na última posição.

Mesmo que estivessem sob a tutela dos pais, poucas crianças alcançavam experimentar o sentimento de família, pois como esclarece Ariès (2006, p. 189), “ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e a mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais”. Sendo assim, a grande maioria era negligenciada e largada à própria sorte, ou aos cuidados de estranhos, como o leitor irá perceber nas palavras do narrador, perpetuadas na história *O porco de bronze*.

Na sequência narrativa, o menino, após ser afastado do jardim do palácio pelo vigia, vaga pelas ruas da cidade até chegar à ruazinha chamada *Porta Rossa* e encontrar o porco de bronze. Lá mata sua sede com a água que jorra do focinho do animal inerte; para enganar a fome come “algumas folhas de alface e umas castanhas” (p. 240) que encontra por perto. Está sozinho e com frio e, para sentir menos a solidão, sobe no porco e encosta a cabecinha na do animal de bronze, dormindo em seguida.

A partir desse ponto, a focalização recai predominantemente sobre o animal e o menino, que mergulham na fantasia, pois “quando deu meia-noite, a estátua mexeu-se debaixo dele, e o porco falou claramente: – Segura firme, garoto, que vou correr. E correu mesmo! Foi assim que teve início a mais estranha corrida que alguém jamais experimentou [...]” (p. 240).

Andersen marca a hora para a fantasia entrar no texto – meia-noite, dizendo que a corrida que o porco faz com o menino é a mais estranha experiência de alguém. Nesse momento, o autor parece ter os olhos e a memória voltados para as narrativas maravilhosas de fadas que tanto apreciava quando menino.

Talvez o autor tenha buscado a inspiração no conto *Cinderela* (1697), de Charles Perrault, para compor sua história sobre um menino pobre, mal-amado e um porco encantado. No conto de Perrault, o envolvimento entre a personagem e o maravilhoso se desvanecia no exato momento em que o relógio marcava a meia-noite, pois após essa hora, a personagem do conto voltava à vida de sofrimentos e privações.

No conto *O porco de bronze*, Andersen também se vale da meia-noite para marcar o encontro da personagem menino com o maravilhoso. Entretanto, ao contrário de Cinderela, é somente a partir dessa hora que o menino poderá buscar refúgio na fantasia, refúgio este que o protege da sua triste realidade, que passará a ser conhecida pelo leitor, nos primeiros minutos da manhã seguinte.

A descrição das condições psicológicas e físicas da personagem menino dá pistas ao leitor de como esta vai sendo construída por Andersen, pois as ações desenvolvidas pelo garoto e os sentimentos que experimenta na companhia do porco encantado são contrastados com a realidade sem, no entanto, buscar nessa realidade situações semelhantes e verídicas:

Junto à arcada do palácio dos Uffizi, onde os nobres florentinos se reuniam para realizar seus bailes de máscaras o porco de bronze parou.

– Segura firme, garoto – avisou ele, – que vou subir a escadaria.

O menino nada respondeu. Dividido entre o medo e a alegria, abraçou-se fortemente ao pescoço do animal [...] (p. 241)

Podemos perceber que a linguagem utilizada pelo narrador, para contar a história do menino, é o elemento facilitador que permite à criança participar do ato da leitura, pois abre espaços para que ela formule os questionamentos e o entendimento sobre a situação. A condição social e emocional das personagens é mostrada pela perspectiva do narrador, bem como o universo de vida delas, isto é, o contexto em que essas personagens se encontram, definindo a situação social e familiar de cada uma.

No entanto, ele não se posiciona de maneira autoritária, pois mesmo que o leitor saiba de todos os acontecimentos a partir do seu ponto de vista, ele invoca a participação desse leitor para o deciframento das questões metaforizadas, impressas na narrativa. Podemos notar que a linguagem utilizada no diálogo entre o menino e o porco afasta-se do discurso do mundo adulto, que não alcança a fantasia animista:

– Obrigado, e que Deus te abençoe – murmurou o menino [...]

Agradece a ti mesmo, e que Deus te abençoe! – Ajudei-te, mas tu também me ajudaste, pois só quando uma criança inocente me cavalga, adquire vida e posso sair correndo, como o fiz hoje.

[...] Nesse caso, porém, mantém-te sentado em meu dorso, sem apear, ou corro o risco de retornar à inércia da morte, como a que me envolve à luz do dia, quando me vês lá no beco da Porta Rossa (p. 242).

É no diálogo entre as duas personagens que o leitor poderá compreender que o porco só adquire vida se for montado por uma criança inocente e que a história carece de um olhar infantil, capaz de despertar a imaginação e a fantasia, pois, somente assim a obra literária ganha vida. Sem isso, ela não passa de um amontoado de letras fechadas em um invólucro – o livro, esperando, em alguma estante, a hora em que alguém, como o menino, o tire da “inércia da morte”, como afirma Andersen.

Desse modo, o diálogo entre as personagens derruba a barreira entre a realidade e a fantasia, permitindo que o leitor infantil se simpatize com a personagem e se imagine como ela, projetando nela a necessidade de compreensão da própria natureza humana, pois, conforme afirma Albuquerque (2000, p. 113), “é no imaginário que a criança procura a explicação do real, do conhecimento novo que precisa de ser integrado e compreendido antes de ser assimilado”.

Assim, a realidade apresentada de maneira imprecisa pelo narrador é o impulso necessário para que a imaginação seja posta em movimento e, desse modo, o leitor possa, por um tempo, colocar de lado a própria realidade, passando, no entender de Aguiar e Bordini (1993, p. 14), “a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens de ficção. Dessa forma, aceita o mundo criado como um mundo para si”.

Nesse momento, outro fator entra em jogo. Para crer na eficácia da fantasia que o porco de bronze oferece, pois é ele quem conduz a personagem menino pela noite afora, o leitor necessita fazer uma espécie de acordo com a história. Para Eco (2006), esse acordo funciona como uma suspensão momentânea da descrença, com o objetivo de fingir, pelo tempo que dura a leitura, acreditar na história narrada, para nela poder explorar as ações proibidas ou perigosas das personagens, em sua segura condição de leitor.

No entender de Aguiar e Bordini (1993, p. 15), é graças a esse acordo “que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real”. Assim, quando o porco avisa ao menino “segura firme, garoto [...] que vou subir a escadaria” (p. 240), o narrador se manifesta e adianta que o menino nada falou, mas que “dividido entre o medo e a alegria, abraçou-se fortemente ao pescoço do animal” (p. 241), iniciando a excursão pela galeria, lugar tão conhecido por ele. Com isso, o leitor encontra, no sentimento ambíguo da personagem infantil representada pelo menino, uma referência emancipadora, pois o misto de sentimentos, reunidos em sua ação, revela que ele também pode sentir medo e ter dúvidas, mas, por outro lado, pode superar seus dilemas e confiar em si mesmo.

Ao entrar na galeria montado no porco de bronze, o menino transgredir a regra imposta pelo adulto representado pela figura do guarda do palácio. Nesse momento, o texto mostra ao leitor que a fantasia encontrada nas histórias pode ser um caminho para que ele encontre soluções para seus conflitos internos, pois elas podem lhe mostrar novos caminhos para enfrentar as situações de dominação exercida pelos adultos.

Com a atitude do menino, Andersen sinaliza que a criança leitora precisa ativar seu imaginário e dar crédito à fantasia, a fim de superar a ideologia dominante do adulto, pois ambas permeiam a linguagem literária, carregando-a de informações simbólicas que carecem de uma organização reflexiva, com o intuito de capacitar “o ser humano a pensar e agir com liberdade” (ZILBERMAN, 2001, p. 38).

A fim de mostrar que a entrada do menino no palácio também tinha outro objetivo, o narrador descreve o porco de bronze em seu lento passeio pela galeria, para que ele possa observar, detalhadamente, as valiosas obras de arte que ali se encontravam. Naquele momento, o narrador diz que, para o menino,

[...] a galeria estava mais iluminada que durante o dia, as telas pareciam mais vivas e coloridas, os bustos e estátuas davam a impressão de estarem vivos. Mas o momento mais magnífico, aquele que o menino jamais esqueceria durante toda a sua vida, foi quando ele abriu a porta que dava para um dos menores cômodos do palácio. Ali dentro estava a estátua de uma mulher nua, bela como apenas a natureza poderia criar, o mármore permitiria reproduzir e o maior de todos os artistas saberia esculpir. [...]. Uma única mensagem poderia ser lida em seus olhos: imortalidade. Essa estátua é mundialmente conhecida como a “Vênus dos Médicis” (p. 241).

A iluminação da galeria, destacada na descrição do narrador, tem a função de promover o efeito da fantasia no menino, pois é ela que permite, com mais clareza, a visão da beleza inerente à arte. Por sua vez, o autor, ao destacar a *Vênus dos Médicis*⁴⁵ – obra-prima de valor estético imortal que foi concebida, fragmentada e reconstituída pelo homem, convertendo-se para muitos como a mais perfeita forma que o sexo feminino jamais pôde exibir – talvez desejasse, intimamente, que um dia a sua obra também fosse considerada imortal. Em suas palavras, ao escrever para a amiga Henriette Wulff, podemos buscar uma “pontinha” de esperança de que isso ocorresse algum dia: “no momento escrevo alguns contos para crianças, dos quais Ørsted diz que se ‘O

⁴⁵ De acordo com Cortez (2005, p. 305), a obra *Vênus dos Médicis* é considerada “a deusa do amor, da beleza, da reprodução, da sedução, da pureza e do erotismo”.

Improvisador’ me faz notável, fazem-me os contos imortal, são o mais perfeito que escrevi” (ANDERSEN apud DUARTE, 1995, p. 58).

Por outro lado, a partir das descrições pormenorizadas do acervo, Andersen procura mostrar que, além da emoção e emancipação que a arte literária pode oferecer, ela ainda amplia o conhecimento cultural e a espiritualidade, pressupostos importantes para o crescimento intelectual e pessoal de todos nós.

O espaço fantástico e o espaço real são delimitados com maestria por Andersen:

[...] as portas da igreja fecharam-se com estrépito, e o animal prosseguiu com tal rapidez, que o menino fechou os olhos, enquanto o vento sibilava em seus ouvidos. Invadido por uma sensação de vertigem, desfaleceu.

Quando voltou a si, já era de manhã. Estava ainda montado no porco, quase caindo. Recobrando a presença de espírito, acabou de apear, e só então notou onde estava: na Porta Rossa, junto ao chafariz. O porco de bronze, imóvel e inerte como sempre⁴⁶, [...] (p. 243).

Podemos observar que o autor insere a personagem menino no universo maravilhoso e a resgata do mesmo modo, sem, no entanto, romper a linearidade do texto. Essa característica relativiza o corte entre a realidade e a fantasia, pois o leitor se dá conta de que, após a viagem imaginária proporcionada pela leitura, ele também poderá regressar à sua realidade, trazendo novas visões acerca de seus anseios e novas perspectivas de interpretação para outros textos. Na concepção de Magalhães (1987, p. 54), “a arte, cumprindo essa função, é mais do que a *mimese* do real, pois ela forma e modifica a percepção ensinando algo”.

A estrutura narrativa está dividida em dois planos: o da realidade e o maravilhoso ou onírico. No primeiro, ocorrem os fatos em meio aos quais o menino e as outras personagens humanas interagem entre si. No segundo, tem-se o lugar de fuga e realização do desejo de liberdade e aceitação do menino.

Nas duas esferas em que se passa a história, os espaços se encontram quase todos no mesmo ambiente, no entanto, a representação social da criança se revela no plano da realidade, que é o espaço por onde transitam os adultos, suas ideologias e suas atitudes autoritárias e de descaso para com o menino. No plano do maravilhoso, é o porco de bronze que, com a ajuda da fantasia e da imaginação, permite à criança fugir da sua condição de penúria e de abandono.

⁴⁶ Grifos nosso.

Por isso, ao voltar à realidade, o menino lembrou-se com apreensão “da mulher a quem chamava de mãe” (p. 243). Lembrou-se também que não havia ganhado nenhum dinheiro que pudesse levar para casa e dar a ela. Bebeu um pouco de água no chafariz do porco e se dirigiu para o beco estreito em que morava. Chegou e, ao subir a escada para entrar na mansarda, deparou-se com dois marinheiros

[...] rindo às gargalhadas pelos degraus abaixo, saindo provavelmente de alguma noitada bem sucedida. No topo da escada, uma mulher, nem velha, nem jovem, com cabelos pretos, esperava por ele. – Quanto conseguiu? – perguntou ela. Não fique zangada! – implorou ele. – Não me deram um único vintém! Nada! (p. 244).

Notamos, nesse trecho, que o narrador expõe a relação conflituosa e decadente entre mãe e filho, revelando que a mulher que o esperava no topo da escada era a sua mãe. Assim, o fato de o menino passar a noite na rua não parece ser uma situação isolada, pois, ao que parece, isso era uma constante amargura imposta ao pequeno, daí sua necessidade de se entregar à fantasia, como proteção e companhia.

Andersen, ao descrever a condição de miséria e abandono social e familiar do menino, mostra ao leitor contemporâneo que essa situação em relação à criança carente persiste pelas linhas do tempo. Com isso, a narrativa se insere em um tempo histórico e ao mesmo tempo real, reforçando a ideia de que o texto busca um diálogo com o leitor de diferentes épocas. Isso demonstra que a qualidade estética advém desse diálogo, que é próprio da natureza da arte, pois, “sob qualquer aspecto que tome, o texto vai refletir, de alguma maneira, a realidade” (PONDÉ, 1985, p. 147).

Quanto à mãe, ela é colocada pelo narrador como uma mulher sem escrúpulos, pois explora o filho pequeno, mandando-o mendigar nas ruas de Florença, e também negligente, ao deixar o filho a noite inteira sozinho e entregue à própria sorte, regressando ao amanhecer. Esses conflitos entre a criança e os adultos expostos pelo narrador são fatos recorrentes na história, e a arte não se cansa de denunciá-los; no entanto, podemos verificar uma incidência maior desses abusos contra a criança proveniente da classe menos favorecida da sociedade.

Segundo Ariès (2006), os valores sociais, morais ou sentimentais e os conhecimentos necessários à sobrevivência das crianças e, de modo geral, à socialização não eram questões asseguradas ou controladas pelos membros adultos da família – mãe ou pai. Na história do menino do porco, podemos notar que o narrador não mascara os desmandos da mãe do garoto, pois expõe o diálogo de ambos de maneira clara,

deixando vir à tona o mau-caráter impresso na figura materna, bem como a ausência dos valores, destacados no relacionamento entre a mãe, o filho e a mulher que tenta defendê-lo:

O menino segurou-lhe a fímbria da saia, como se fosse beijá-la, num gesto de humildade.

Entraram juntos na mansarda que constituía sua morada. Não sei como descrever a miséria que reinava ali dentro. Só uma coisa precisa ser mencionada: havia ali uma panela de barro cheia de carvões em brasa.

Tocando nele com o cotovelo, disse rispidamente:

– Onde está o dinheiro? Não minta você tem algum?

O menino prorrompeu em pranto. Ela acertou-lhe um pontapé, e ele se pôs a gemer em voz alta.

– Cale a boca, maricas, ou quebro lhe a cabeça!

Ela ergueu a panela de barro, como se estivesse pronta a cumprir a ameaça [...].

Outra mulher entrou correndo no cômodo. Também ela segurava uma vasilha contendo brasas.

– Felicitá! – gritou ao atravessar a porta. – Que está fazendo com o pobrezinho?

– Ele é meu filho, e posso fazer com ele o que quiser, até mesmo matá-lo, se me der na telha [...]. – E mato você também, Gianina (p. 245)

O trecho mostra o tratamento que a mãe dispensa ao filho, deixando uma crítica à figura da personagem adulta. Até mesmo o nome da mãe – *Felicitá* – parece transmitir uma mensagem, que, na tradução literal da língua italiana, converte-se em felicidade. Com isso, o narrador busca demonstrar que essa era a imagem que uma mãe deveria transmitir, contudo o objetivo é, justamente, metaforizar ironicamente a falta desse sentimento no relacionamento entre ambos. O nome da personagem, desse modo, visa a trabalhar as ambiguidades que permeiam o discurso poético de Andersen. O autor não descreve com pormenores a figura materna, só a define como uma mulher que não é velha nem nova e cujos cabelos são pretos. Entretanto sua conduta e seu caráter são revelados pelo narrador, por meio de suas atitudes com o filho.

É, pois, nas ações e reações das personagens que “o texto cria um universo de sugestões que demandam a interpretação do leitor” (ZILBERMAN, 2003, p. 77). Com isso, o autor desvela a vida que a personagem criança leva em seu ambiente familiar, pois a mãe, que deveria ser a figura por excelência protetora, é justamente a que lhe impõe severos castigos físicos e psicológicos, enquanto a vizinha Gianina sai em sua defesa. As ações da personagem criança, a partir desse momento, passam a refletir uma necessidade de ruptura com o ambiente familiar e com a vida de sofrimentos que esta

lhe impunha. Assim, na primeira oportunidade que tem, ocorrida justamente durante a briga empreendida entre as duas mulheres, o menino aproveita e foge, como relata o narrador: “Nesse ínterim, o menino escapuliu [...]. Com o rosto molhado de lágrimas, orou fervorosamente” (p. 245). Esse fato marca na estrutura textual o momento em que a personagem menino sai em busca de sua liberdade.

Sobre essa religiosidade que encontramos na história, o Doutor em Filosofia e Diretor do Centro Hans Christian Andersen, Johnan de Myluis (2005, p. 24), em texto publicado, em 2005, pela Fundação Hans Christian Andersen e pelo Ministério de Assuntos externos da Dinamarca, esclarece que o sentimento religioso de Andersen, “[...] presente em tudo o que escreveu, tem suas raízes em um tipo de cristianismo pouco dogmático, uma religião do coração e de sentimentos ligada à natureza humana e ao mundo natural que nos rodeia como ponto de partida para a falta de Deus [...]”⁴⁷.

As ações e palavras da personagem menino demonstram que a visão materna não é a mais reconfortante e segura, pois “correu o mais rápido que pode” (p. 245) da situação de ameaça provocada pela mãe. No decorrer da leitura, o leitor poderá observar que os lugares por onde o menino passará daí por diante refletirão uma visão religiosa, mas também crítica do autor, no que diz respeito às questões sociais e familiares que envolviam as crianças da sua época.

Desse modo, o leitor, ao observar a linguagem utilizada pelo narrador, poderá encontrar o sentido que Iser (1996, p. 157) define como pragmático, ou seja, que “põe o leitor em uma determinada postura de reação quanto à ‘realidade’ suposta pelo texto, a fim de abrir tal realidade para a experiência”. Isso quer dizer que o leitor precisa buscar, nessa realidade virtual ou fantástica, os valores humanos e sociais dominantes que vão, aos poucos, sendo referenciados pelo autor, trazê-los para sua vivência, compará-los, refletir sobre eles, compreendê-los e “abstrair dos fatos as motivações humanas que os geraram e são comuns a todos os homens (AGUIAR, 1996, p. 26).

O comportamento das personagens adultas visa mostrar os conflitos que envolvem a personagem criança. Entretanto, muitas atitudes não são reveladas verbalmente, carecendo da participação efetiva do leitor para a solução e interpretação desses conflitos, e é justamente nesse ponto que reside o efeito catártico despertado pelo texto, que é “envolver o leitor em sua realização” (ISER, 1996a, p. 95).

⁴⁷ Tradução nossa da versão em espanhol feita por Elisa Yuste Tuero, pesquisadora e coordenadora da Área de Fomento da Leitura, do Centro Internacional do Livro Infantil e juvenil Salamanca – Fundação Germán Sanches Ruipérez: *su sentimiento religioso, presente en todo lo que escribió, tiene sus raíces en un tipo de cristianismo poco dogmático, una religión del corazón y de los sentimientos ligada a la naturaleza humana y al mundo natural que nos rodea como punto de partida para la añoranza de Dios [...]*.

Na sequência narrativa, o menino continuou no mesmo lugar onde havia parado depois da corrida desesperada que o levava para longe da mãe – em frente à Igreja. No entanto, mesmo que tivesse o rosto banhado em lágrimas e uma aparência sofrida, “entre tantas pessoas que estavam assistindo à missa, só uma reparou naquela criança com ar de desespero. Era um homem já entrado em anos. Olhou de relance para o garoto, e em seguida foi-se embora” (p. 245). Essa passagem não apresenta nenhum elemento maravilhoso que possa nos mostrar que a desgraça do menino acaba por aqui e, ao contrário das expectativas, o narrador segue descrevendo o sofrimento do pequeno:

O menino sentia fraqueza, tamanha era a sua fome. Sem esforço, subiu até o nicho existente entre o monumento fúnebre e a parede do templo, acomodando-se ali e adormecendo pouco depois. Só acordou ao notar que alguém puxava a manga de sua camisa. Era o velho, que resolvera passar outra vez por ali.
– Está doente, filho? Onde é sua casa? (p. 245-246)

O narrador dá destaque à fome e à fraqueza da personagem menino, devido à falta de alimento. Andersen provavelmente buscou, na situação social vivida por muitas crianças, a inspiração para esse elemento da história. Darnton (2006, p. 50-51) destaca que “comer ou não comer, eis a questão com que os camponeses se defrontavam em seu folclore, bem como em seu cotidiano”. O autor esclarece que vários contos apresentam o tema da subnutrição e do abandono paterno, e a procura por comida está impressa nas histórias desses contos, até mesmo nos de Perrault, nos quais “aparece sob a forma burlesca, em Os desejos ridículos”, que de ridículos nada tinham tais desejos.

A história nos leva a imaginar que terá um segmento feliz, pois o narrador imprime, na voz da personagem adulta, uma linguagem afável, chamando-o, inclusive, de *filho*, o que leva o menino a responder *prontamente*, esquecendo da sua amargura. Desse modo, o discurso empregado pelo narrador suscita uma reviravolta na vida da personagem criança e, na verdade, os acontecimentos seguintes parecem demonstrar isso, pois “[...] ao final do interrogatório, o velho tomou-o pela mão e o levou para sua casa” (p. 246).

No entanto, uma pergunta fica no ar, impedindo uma compreensão satisfatória, pois o narrador, ao dizer que o velho levou o garoto *para sua casa*, deixará no ar uma dúvida: casa de quem, do velho ou do menino? Esse fato poderá gerar “uma turbulência” (ISER, 1996a, p. 95), pois o leitor, por um breve espaço de tempo, tem a expectativa do bom advento, em relação à personagem criança, suspensa.

No parágrafo seguinte, deparamo-nos com a descrição do lugar para onde o menino fora levado e o cenário muda drasticamente, dissipando as incertezas, pois essa “era uma *casinha* situada numa *rua lateral*”⁴⁸. Funcionava também como uma oficina de fabricação e conserto de luvas. Quando os dois entraram, a mulher do luveiro estava sentada, costurando luvas”. (p. 246). Nesse momento, somos informados de que a casa não é a do menino, pois aquela não passava de uma mansarda, como o próprio narrador atestou anteriormente. Essa outra era uma *casinha*.

O substantivo casa, escrito no diminutivo, tem como objetivo referenciar a casa como um lugar aprazível aos olhos e ouvidos, ou, por outras palavras, um lugar agradável e confortável para o menino, pois como afirma Duarte (1995, p. 79), em Andersen, “todos os estratos dos contos são dominados pela vida e pelo movimento [...], nas descrições dos ambientes ricos de impressões [...]”. Outro ponto adiantava que era outra casa, pois ficava na rua lateral, e não mais no beco apertado por onde o menino deveria passar se quisesse chegar à sua, lugar miserável assim definido pelo próprio narrador.

O texto continua a dar pistas sobre a nova perspectiva de vida do menino, gerando, com isso, expectativas sobre o que iria acontecer com a personagem:

Um cachorrinho de raça ‘poodle’, cujo pêlo estava cortado tão rente que se podia enxergar sua pele cor-de-rosa, pôs-se a latir alegremente; de repente, saltou sobre a mesa, e dali pulou para o colo do garoto, agitando a cauda.

– Duas almas inocentes sempre se reconhecem – sorriu a mulher, afagando o cão.

Deram algo de comer ao menino, convidando-o para ficar ali durante aquela noite. No dia seguinte Papa Giuseppe – era esse o nome do velho – iria conversar com a mãe dele (p. 246).

A comparação que a mulher do luveiro faz entre as duas almas inocentes – a do menino e a do cão – sugere que, ou o cão, naquela família, alcançara o *status* de gente, ou que o menino era visto como um bichinho. A ambiguidade sentimental em relação à personagem menino reflete bem a convivência entre animais e pessoas, iniciada no século XIX e cristalizada nos dias de hoje:

Os animais pertencem à família, são tratados nas conversas como velhos companheiros, constituem notícias [...]; Não sem dificuldades, o animal doméstico inicia sua ascensão como pessoa, chegando hoje a

⁴⁸ Grifos nosso.

um tal ponto que cria embaraços para o direito [...]; no último terço do século XIX, **a noção de ‘direitos dos animais’ se projeta com uma força quase equivalente à dos ‘direitos das crianças’**⁴⁹ (PERROT, 2006, p. 178)

Sob esse ponto de vista, poderíamos entender que a descrição do narrador em relação ao gesto carinhoso da mulher para com o cão e as peripécias do menino serve de pano de fundo para que ele possa denunciar o paradigma social e familiar imposto ao menino (e às crianças da época). Esse fato não confirma outra realidade que não aquela descrita por Ariès (2006), ao afirmar que a criança, ao longo dos séculos XVIII e XIX, não passou de distração ou mão-de-obra para os adultos.

Em seguida, as expectativas iniciais em relação à melhora de vida do menino logo são rompidas. O narrador, ao colocar em destaque que a personagem fora mandada “dormir num estrado simples, sem colchão ou cobertor” (p. 246) sinaliza que a postura das personagens adultas deve servir como alerta, pois “são enigmas a serem resolvidos pelo leitor” (ISER, 1999, p. 46).

Para o menino, a ideia de dormir no chão não lhe era de todo desagradável, pois estava acostumado às duras dificuldades da vida, e “aquilo era um verdadeiro luxo” (p. 246). Quando amanheceu, Papa Giuseppe saiu de casa, deixando o menino apreensivo, com medo de voltar para a casa da mãe. Ao voltar, o velho veio silencioso, chamou a esposa e teve com ela uma longa conversa, longe do menino, e logo ao voltar, a mulher “dirige-se ao garoto, acariciando-lhe a cabeça dizendo: – Ele é um menino bonzinho. Vai aprender a fazer luvas tão bem como você. Olhe seus dedos como são finos e longos” (p. 246).

A verdadeira razão pela qual o menino fora “salvo” da desgraça que o acometia no momento em que Papa Giuseppe o encontrou chorando parece querer revelar-se nas palavras de sua mulher. Nesse momento, o texto, ao mesmo tempo em que gera expectativas, rompe com elas, pois, no entender de Iser (1999, p. 66), “o que a linguagem *diz* é transcendido por aquilo que ela *revela*, e aquilo que é revelado representa o seu verdadeiro sentido”⁵⁰.

Assim, a expectativa do leitor pode ser rompida, não pelo que ele conseguiu apreender nas palavras da mulher do luveiro, mas por meio da surpresa que o seu ato despertou, pois, desse modo, se dá conta de que a temática proposta pelo autor está voltada para a vida da criança. Entretanto, o leitor somente atinge esse significado,

⁴⁹ Grifos nosso.

⁵⁰ Grifo do autor.

quando “absorve o sentido em sua própria existência” (ISER, 1999, p. 82), fato que deverá ser gerado pela necessidade de participar criticamente dos acontecimentos que envolvam a personagem menino, daqui para frente.

Diante das palavras benevolentes da mulher do luveiro, o menino sente-se confortável e, com o passar dos dias, fica mais sociável e se aventura em “algumas pequenas peraltices” (p. 246). Seu alvo predileto passou a ser a cachorrinha Bellissima, fato que não agradou à mulher do luveiro, pois o repreendeu severamente. Diante da situação, achou por bem retirar-se e foi para o seu quarto

[...] que era também usado para secar peles [...] Não conseguiu conciliar o sono. De repente, escutou lá fora um barulho estranho: clopt, clopt, clopt! Devia ser o porco de bronze, que tinha vindo até ali para consolá-lo! Saltou da cama e correu para a janela, olhando para fora. Só viu a ruazinha deserta e silenciosa (p. 247).

Nesse momento, o menino acredita que a fantasia o ajudará a fugir da situação de tristeza que por ora lhe persegue, entretanto o narrador deixa claro ao leitor que isso era impossível, pois a ruazinha estava deserta. Assim, somos levados a relacionar as ações da mulher e de Papa Giuseppe com as suas falas, pois iremos lembrar que, na verdade, a criança ali se encontrava para servir de aprendiz de luveiro e não para gozar da posição de um filho, mesmo que fosse adotivo, pois esse posto já tinha sido ocupado implicitamente por Bellissima.

O seu posto era o de aprendiz, como tantas outras crianças na mesma situação social. De acordo com Ariès (2006, p. 154), naquela época, as crianças com idade compreendida entre sete e nove anos eram muitas vezes transformadas em aprendizes. No entanto, o trabalho não se resumia somente ao aprendizado profissional, sendo também necessário que tanto os meninos quanto as meninas se encarregassem do “serviço pesado” na casa que os acolhera.

O leitor, ao fazer as inferências necessárias à compreensão das situações propostas pelo texto, atualiza a obra, tanto no sentido pragmático, quanto no sentido estético. Amparado pela emoção e empatia para com a personagem criança, perceberá que o mau caráter das personagens adultas novamente vem à tona na narrativa. Iser (1996, p. 127a) esclarece que essa possibilidade de atualização ocorre “porque o leitor insere no processo de leitura as informações dos efeitos nele provocados”.

Desse modo, a organização da narrativa possibilita um envolvimento, ao produzir e modificar os significados sobre a história e uma reação aos acontecimentos

que despertam sua postura crítica. Com isso, a obra desempenha uma função social, que, no entender de Zilberman (1989), se revela quando envolve e influencia o leitor nas esferas da intelectualidade e da emotividade, propiciando um diálogo e a tomada de novas atitudes.

Como o verdadeiro motivo da vinda do menino já havia sido revelado na observação da mulher quanto aos dedos, que eram “finos e longos” (p. 246), por certo, requisitos básicos para ser um bom luveiro, e após a decepção por ele não ser obediente e não se comportar como um *bichinho domesticado*, a mulher do luveiro ordena-lhe na manhã seguinte:

- Vá ajudar o *signore* a carregar a caixa de tintas.
- O *signore* era seu vizinho, um jovem pintor, que naquele momento saía de sua casa, carregando com dificuldade uma grande tela, uma caixa cheia de tintas e pincéis. O garoto tomou-lhe a caixa das mãos e seguiu com ele pelas ruas, até chegar à galeria aonde poucos dias atrás fora levado pelo porco de bronze.
- O menino reconheceu várias estátuas de mármore e telas aí expostas [...].
- Pronto, chegamos – disse-lhe o pintor. – Pode voltar para casa.
- Deixe-me ficar aqui vendo-o trabalhar *signore* – pediu ele cortesmente. – Gostaria de ver como é que os pintores fazem [...]
- Não fique aí de boca aberta, atrapalhando meu serviço. Vá para casa
- ordenou o pintor asperamente (p. 247)

Novamente parece ter recomeçado a luta do pequeno menino por uma aceitação social e afetiva. Ao voltar para a casa do luveiro, sentou-se e começou a costurar, no entanto o trabalho não rendeu, pois seus pensamentos estavam voltados para as obras de arte que havia visto na galeria. Nem mesmo Bellissima fora importunada pelo menino. Esses fatos poderão suscitar um retrocesso na história, pois as palavras do pintor e a postura e volta do menino ao trabalho parecem querer avisar algo.

As indeterminações produzidas pela linguagem e pela postura dos adultos em relação ao pequeno menino impulsionam a atividade interpretativa do leitor. Assim, ao relativizar “a palavra das personagens por sua ação e pelas indicações do narrador, o texto cria um universo de sugestões que demandam a interpretação [...]” (ZILBERMAN, 1987, p. 90) e, conseqüentemente, uma avaliação crítica sobre os fatos.

O adulto outra vez se coloca na posição autoritária, e a personagem criança novamente é inferiorizada, sendo impedida de sonhar, fazer escolhas e socializar. É o narrador que fornece as pistas, para que possamos compreender isso: “Vá ajudar o *signore* [...]. Não fique aí de boca aberta, atrapalhando meu serviço. Vá para casa [...]

(p. 247). As palavras ásperas e imperativas dos adultos orientam a leitura, pois são perspectivas oferecidas pelo narrador, que estimulam a tomada de uma posição crítica buscada na consciência imaginativa, sendo esta a condição necessária para reagir ao universo “incorporado ao texto” (ISER, 1996, p. 183).

Na sequência da história, é a noite que novamente outorga à personagem criança a possibilidade de fugir de sua solidão. À noite, o menino notou que a porta estava aberta; por isso, fugiu e foi encontrar seu amigo, morador da *Porta Rossa*, beijou-lhe o focinho e “segredou em seu ouvido: – Oh, bichinho bendito, que saudades tive de você! Então, vamos? Vamos galopar por aí?” (p. 248).

O animal continuou imóvel, mas alguma coisa puxou o garoto pela barra da calça – era Bellissima. Nesse momento, o leitor poderá imaginar que os senhores e a cadelinha haviam vindo atrás do menino para levá-lo para casa, pois lembrará que “a noite estava fria” (p. 248) e que eles poderiam ter ficado preocupados com a saúde e o bem-estar do pequeno menino.

No entanto, pelo susto que o menino levou “como se tivesse visto o diabo” (p. 248), fica claro que nenhum adulto viera junto; além disso, a porta aberta em uma noite fria e em um lugar onde as janelas eram cercadas “de grades para evitar a entrada de ladrões” (p. 247) pareciam fatos que conspiravam contra a permanência do menino na casa do luveiro. Assim, por meio dessas informações, ao que parece, o menino naquela casa também estava com os dias contados.

As cenas seguintes são fundamentais para a compreensão da visão propiciada por Andersen acerca da situação social e afetiva em relação à criança:

Bellissima andando de noite pelas ruas, sem o casaquinho de pêlo de carneiro com que costumava sair nos dias frios! Sua dona jamais teria permitido que ela saísse naquele frio sem aquele abrigo, feito especialmente para ela! Ela o amarrava no pescoço do animal com uma fita vermelha, prendendo-o com dois laços debaixo da barriga. Quando vestia aquele agasalho, a cadelinha ficava parecendo um cordeiro. *A mulher do luveiro jamais teria permitido que ela saísse desacompanhada; quer dizer desagasalhada!*⁵¹ Oh, meu Deus! Ela iria ficar bem zangada, quando notasse que sua queridinha não estava em casa! (p. 248).

Podemos notar nesse trecho que o narrador conduz o leitor por meio do mundo mental da personagem criança, expondo a fragilidade de sentimentos que a une às personagens adultas. O parágrafo destacado oferece uma visão geral sobre o *status* do

⁵¹ Grifos nosso.

animal naquela família, bem como o do menino. Na frase grifada, o leitor encontrará claramente os sentimentos de zelo e preocupação que à cadelinha eram dispensados.

Dentro dessa perspectiva, a história continua dando pistas de que a criança não goza de cuidados e privilégios. Entretanto, essa situação dúbia desperta a imaginação, oferecendo ao leitor de Andersen o rompimento de suas expectativas e originando o diálogo, pois a solução para as questões não resolvidas são responsáveis pela ampliação de seus conhecimentos e, conseqüentemente, “o prazer da leitura, agora por outra via, a da apropriação de um mundo inesperado” (AGUIAR, 1996, p. 26).

O menino, outra vez, é proibido de sonhar por conta de uma sucessão de fatos. Desce de seu amigo, que agora ficará para trás novamente, e, “em louca disparada”, segue para casa, a fim de levar a cadelinha antes que a mulher dê por sua falta. Em seu caminho, entretanto, surge outra personagem adulta e, esta também não parece nada preocupada em ver uma criança sozinha à noite e no frio, pois suas palavras não se revelam nem um pouco amistosas:

– Pare aí, menino! – ordenou um guarda que estava postado numa esquina. – Aonde pensa que vai com esse cachorro? Garanto que o roubou!
O policial tomou-lhe a cadela das mãos, enquanto ele se punha a chorar, pedindo-lhe entre soluços:
– Devolva-a para mim! Ela é minha! (p. 249)

Na atitude do guarda, Andersen busca refletir a arrogância do adulto e sua falta de amabilidade, pois novamente o fator menos importante é o bem-estar da criança. Esse posicionamento da personagem adulta está intrinsecamente ligado à verossimilhança, permitindo-nos fazer uma analogia entre o mundo fictício da história e o mundo real, visto que a atitude da personagem revela uma verdade existencial, localizada muitas vezes no contexto social do próprio leitor.

Sem saber o que fazer e com medo das conseqüências, o menino pensa até em suicídio, no entanto decide que é melhor voltar para a casa do lubeiro e contar tudo: “antes morrer de vergonha, ou morrer de apanhar, do que morrer afogado na água fria. Que a Virgem Maria e Jesus Cristo me protejam” (p. 249).

O menino, ao livrar sua “pele” das águas frias do rio Arno e enfrentar a fúria da mulher, dá mostras de que a coragem era um sentimento adormecido em sua alma pequenina, sentimento que poderia ser despertado com atitudes, como no momento em que enfrenta as personagens adultas, contando-lhes a verdade: “– Sou eu! [...] –

Bellissima fugiu!” (p. 249). O leitor, ao observar a atitude da criança, que se expressa com a coragem que só os adultos costumam ter ao enfrentarem as vicissitudes da vida, poderá se identificar e interpretar a coragem do menino como um caminho para o seu crescimento pessoal, pois verá que o responsável não foi um adulto, e sim a criança, com sua postura.

Quando o narrador utiliza uma linguagem que beira ao deboche e à zombaria, busca criticar a postura das personagens adultas:

– Bellissima na delegacia de polícia! Que vergonha, meu Deus! – gemeu a mulher.
– Ah, menino malvado! Como pôde sair com ela nessa noite fria? A pobrezinha deve estar enregelada! Coitadinha! Tão frágil e tão meiga, nas mãos daqueles brutos! (p. 249)

Ao valer-se de uma fala tão carinhosa e preocupada, para expor as preocupações da mulher com a cadelinha, o narrador revela as incoerências de um mundo onde os animais são o foco da preocupação e da atenção dos humanos, enquanto as crianças são negligenciadas. Novamente é na linguagem que o autor busca denunciar os conflitos existenciais da personagem criança, fornecendo os subsídios necessários para a compreensão de sua representação social e familiar.

Depois de denunciar a falta de preocupação em relação à figura infantil, o narrador segue as personagens em suas peripécias e acaba trazendo uma personagem que havia ficado para trás – o pintor. Diante do barulho provocado pelas lamentações da mulher do luveiro e do menino que chorava copiosamente, o pintor veio conferir o que sucedia. É o primeiro, entre os adultos, que demonstra afeto para com o menino, pois

[...] sentou-o em seus joelhos e pôs-se a conversar com ele. Entre soluços, o garoto contou a história de seu estranho passeio à Galeria dos Uffizi, montado nas costas do porco de bronze. O pintor balançou a cabeça, espantado com aquele relato. Tentou tranquilizar o menino e a velha, mas nada conseguiu [...]. (p. 249-250)

A atitude do pintor de tentar tranquilizar, tanto a mulher, quanto o menino, sinaliza que a personagem criança não se encontra mais em posição inferior, pois alguém se preocupou com seu sofrimento. Após os ânimos se acalmarem, a sorte do menino parece acenar ao longe:

O artista acariciou a cabeça do menino e deu-lhe de presente alguns de seus desenhos! Eram maravilhosos! As caricaturas, então, eram bem divertidas! Mas o desenho de que o garoto mais gostou foi um que representava o porco de bronze. Uns poucos traços na folha branca e lá estava ele. O desenho mostrava até a casa que ficava atrás do chafariz! “Quem sabe desenhar e pintar”, pensou o menino, “pode dizer que é dono do mundo!” (p. 250)

De posse dos desenhos que o pintor lhe dera, a personagem criança passa a agir de modo mais confiante. No entanto, o narrador revela:

[...] se como desenhista estava progredindo, como aprendiz de luveiro piorava a olhos vistos. Quando lhe mandavam dar algum recado, levava cada vez mais tempo para regressar. Por quê? Porque a reprodução do porco de bronze lhe havia ensinado que tudo pode ser desenhado (p. 250).

Nas palavras do narrador, o leitor descobre que o menino já não se encontra inferiorizado e que os vários desenhos que fez do porco levaram-no a desenvolver o equilíbrio e o conhecimento necessário para alcançar a autoconfiança. Por outro lado, o leitor poderá inferir que esses pressupostos já se encontravam na consciência da própria criança, bastando um estímulo para serem despertados, daí a descoberta da importância do pintor (como um mediador).

Como se sentia mais seguro, o menino, cansado de desenhar objetos imóveis, teve a infeliz ideia de pintar a cadelinha Bellissima, menina dos olhos da *Signora*. Como o animalzinho não ficava parado, o menino ordenou que ficasse quieto. Como Bellissima não obedeceu, ele a amarrou pelo pescoço e pelo rabo nas pernas da mesa. Quando a mulher do luveiro percebeu a peraltice, gritou, esbravejou e, em seguida,

Deu-lhe um bofetão e correu para tirar a cadelinha semi-estrangulada das cordas que a prendiam. Parou de praguejar apenas para beijar o animal, e, em seguida, puxando pelo braço o menino que chorava convulsivamente, arrastou-o até a porta e o atirou para fora, expulsando-o daquela casa (p. 251).

De acordo com o narrador, “nesse exato momento, talvez atraído pelo barulho, o pintor descia as escadas [...]” (p.251). Não há, a partir desse momento, uma sequência linear na narrativa, pois o leitor é novamente informado de um fato histórico e real, como no início da narrativa.

Ele, o narrador, diz que, em Florença, no ano de 1834, a Academia de Arte exibiu uma coleção de obras de arte, no entanto duas chamaram a atenção do público que lá se fez presente. Na primeira tela, o narrador esclarece que um menino tentava desenhar um cachorrinho *poodle* atado a uma mesa. Na segunda tela, exposta ao lado da primeira, o narrador informa ao leitor que havia o desenho de um menino

[...] pobre e maltrapilho, dormindo a sono solto sobre as costas do porco de bronze existente na Via Porta Rossa. A pequena lâmpada que ardia aos pés da Virgem [...] iluminava o belo e pálido rosto da criança, realçando a paz que se divisava em seu semblante. Acima da tela, os organizadores da exposição haviam posto uma coroa de louros, atravessada por uma fita de crepe negro, da qual se desprendia uma faixa que pendia ao lado do quadro. É que o jovem autor daquela obra de arte havia morrido poucos dias antes... (p. 251-252).

A narrativa toma uma nova dimensão, pois ao relatar a história do quadro e de seu criador, o narrador interrompe a linearidade textual. Entretanto, diferentemente do início da história, em que ele não imprime uma marca textual ou linguagem que leve o leitor a uma imediata percepção, agora, ele avisa que a descida do pintor pelas escadas para ver o que se sucedia ao menino é “o ponto crucial” (p. 251) da história.

Ao revelar que o artista que pintara o primeiro quadro era o mesmo que salvara o menino, acolhendo-o em sua casa, e o quadro que o ladeava era do aprendiz de luveiro, o narrador sugere a ascensão social do menino. O alicerce para uma vida melhor foi alcançado com a sua capacidade e coragem de negar os valores adversos que o mundo adulto lhe impunha.

Desse modo, os interesses da personagem criança no conto *O porco de bronze* foram valorizados, em parte, pois mesmo que a sua relação com o mundo arbitrário dos adultos não a tenha impedido de buscar aceitação, emancipação e realização pessoal, ela, ao chegar à idade adulta, não usufruiu de sua ascensão social, pois morre, sem alcançar recolher os louros de seu trabalho.

Por fim, imprimindo em sua obra uma linguagem capaz de desmistificar o adulto como a figura soberana do conto e harmonizando de maneira equilibrada os elementos maravilhosos com a realidade, pressupostos importantes em uma história, pois são eles que poderão despertar a imaginação do leitor, Andersen logrou denunciar a situação de vida da criança de sua época, representada na personagem menino.

4.4 O ANJO (1843)



Figura 8: O anjo e o menino morto
Ilustração de T. V. Pedersen

Em Prefácio⁵² datado de 1862, Andersen pondera que alguns leitores seus haviam dito que gostariam de saber como surgiram e quando foram publicados seus contos de fadas. Em seus comentários, o autor destaca que, no ano de 1845, foi publicado o primeiro fascículo de uma nova série que denominou *Novos Contos de Fadas*. Os fascículos foram dedicados a vários poetas amigos seus. O primeiro fascículo, em que constavam as histórias *O anjo*, *O rouxinol*, *Os namorados* e *O patinho feio*, foi dedicado ao poeta dinamarquês Carl Bagger (1807-1846).

Andersen esclarece que a história *O patinho feio* (1846) começou a ser escrita no castelo de *Gissselfeldt Kloster*, mas que o restante levou seis meses para ser concluído. Quanto aos outros contos, afirma que “foram surgindo um atrás do outro, como se derivados de uma única fonte de inspiração” (p. 20).

Para o autor, o conjunto dessas quatro obras, que compõem o primeiro fascículo, foi o responsável pelo reconhecimento mais amplo que seus contos de fadas lograram alcançar. As ilustrações das obras que compõem o conjunto dos Contos e Histórias de Andersen também foram feitas pelo artista e amigo de Andersen, Vilhelm Pedersen.

Diferentemente dos temas encontrados na maioria das narrativas oferecidas às crianças, que, segundo a pesquisadora espanhola Teresa Colomer (2001, p. 11), retratam o mundo que conhecemos, a vida cotidiana, a escola, entre outros, no conto *O anjo*, encontraremos uma temática recorrente na obra anderseniana, que é a morte. Temas diversos são importantes, pois de acordo com a pesquisadora, os pequenos leitores

⁵² Prefácio contido na obra de Hans C. Andersen, *Histórias e Contos de Fadas: Obra Completa*. 1. ed. vol. 1, traduzida por Eugênio Amado e publicada no Brasil, em Belo Horizonte pela Villa Rica Editoras LTDA, no ano de 1996, p. 17

necessitam de um tipo de literatura que amplie “sua imaginação e suas habilidades perceptivas para além de seus limites atuais [...]”

A flagrante intertextualidade temática pode ser observada também no conto analisado anteriormente, *O porco de bronze*, bem como nos contos que serão analisados a seguir, isto é, *A pequena vendedora de fósforos*, *Os sapatos vermelhos*. Nessas narrativas, as personagens crianças também morrem ao final, assim como o menino da história do anjo.

A temática da narrativa, que gira em torno de um anjo e uma criança que acabara de morrer, pode parecer mórbida para ser tratada em uma história infantil. Contudo, ao entrarmos em contato com a obra, podemos entender que a morte é, nessa narrativa, tratada pelo autor de maneira sensível, pois não imprime um tom nostálgico ou trágico às palavras, como pode ser observado na história da menina dos fósforos ou na dos sapatos vermelhos.

A morte, um fato inerente a todos os seres vivos, revelada ao leitor por meio de uma atmosfera fantástica, alijada da nostalgia, poderá ser vista pela criança como a representação de uma experiência de vida, sem, no entanto, chocar ou motivar grandes questionamentos, pois como sugere Duarte (1995), a infância está ligada aos preceitos elementares da vida, por isso podemos falar da morte de maneira natural sem sermos cínicos ou macabros com as crianças. Na verdade, é a própria imaginação infantil que se encarregará de estabelecer a relação entre a fantasia e a realidade.

O narrador, logo no início da história, esclarece ao leitor as medidas que são tomadas pelos anjos do Senhor depois da morte de uma criança que foi bondosa em vida. Ele diz que “quando morre uma criança boa, um anjo desce do céu e a toma em seus braços, e então abrindo suas asas, sobrevoa todos os lugares que ela amou” (p. 298).

A focalização na morte perde a importância em detrimento da história que passa, logo em seguida, a ser contada para a criança pela personagem anjo, pois como destaca Duarte (1995, p. 79-80) “é o infantil que permite que a morte penetre nos contos, sem descambar em amargo pessimismo e é o infantil que suporta a suspensão entre a vida e a morte”.

Por isso, no primeiro momento da história, uma atmosfera maravilhosa envolve a narrativa, pois no diálogo estabelecido entre o anjo e a personagem criança, podemos observar que a fantasia tomou contornos divinos, e o animismo se manifestou nas flores, que formam um coral maravilhoso onde canções ao Criador são entoadas. Novamente o autor repete a ideia do animismo nas flores, assim como no conto da pequena Ida.

Em meio a essa atmosfera, a criança morta ouve o anjo contar que, ao seguir para o Céu, ela poderá colher belas flores e oferecer para o Senhor quando Ele a receber. Em seguida, explica-lhe que Deus irá escolher a mais bela para o coral entoar-lhe lindas canções. Isso tudo a criança ouvia, segundo o narrador, “como num sonho, enquanto o anjo sobrevoava os lugares que ela havia brincado e sido feliz” (p. 298). Assim, o conto se apresenta como um chamado, ou uma “promessa de redenção” (TATAR, 2004, p. 348), e não como uma alusão à morte.

A flor escolhida pela criança para acompanhá-la é uma roseira que tem os botões entreabertos e que, por certo, de acordo com o narrador, morrerão antes de desvelar-se para o mundo em forma de lindas rosas. A escolha da roseira e a referência aos botões se deve ao poder simbólico associado a essa flor pelos cristãos, pois de acordo com Chevalier e Gheerbrandt (2009, p. 789), a planta em si representa a imagem do regenerado e a rosa representa “a imagem de Cristo [...]; a ressurreição e a imortalidade”.

Nesse contexto, poderíamos supor que a personagem criança está representada no botão entreaberto. Por ser bondosa e morrer pequena sem cometer sacrilégios, quem sabe, ao chegar ao céu, poderá desabrochar em plenitude junto ao Criador. Desse modo, a linguagem utilizada pelo narrador para contar a história da criança morta, reflete, segundo Coelho (2003, p. 24), “o ideal religioso” que o autor buscava transmitir na maioria de seus contos, nos quais apresentava a vida como uma vereda espinhosa que cada ser humano tem de trilhar para “alcançar o céu”, refletindo nas palavras do narrador uma visão cristã medieval.

Vista por esse lado, a representação da personagem criança, mesmo depois de morta, configura-se, na visão do narrador, como uma posição de inferioridade frente à personagem adulta, caracterizada pela figura de Deus, pois para ser escolhida e merecer estar ao Seu lado, a personagem deve demonstrar que é digna da bondade e da misericórdia divina.

A presença de outras flores nobres junto à roseira quebrada a ser levada para o céu, como os singelos “amores-perfeitos e violetas silvestres” (p. 299), representa que, assim como os nobres, os menos afortunados também têm a chance de solicitar a misericórdia divina. A vida das pessoas é, desse modo, metaforizada pelas flores escolhidas pelas duas personagens.

A seguir, a personagem criança diz ao anjo que já havia flores o suficiente “– Já temos bastante” (p. 299), demonstrando certa autonomia. Entretanto, o narrador adianta que o anjo concordou “não tanto pela quantidade de flores, mas porque já estava muito

tarde” (p. 299), reforçando a ideia de que o propósito, a partir de agora, não era buscar qualquer flor, uma vez que o tempo na terra estava se esgotando.

Quando a noite chegou, encontrou o anjo e a criança ainda sobrevoando a cidade e passando por “onde vivia a população mais pobre” (p. 299). Do alto, avistaram os objetos (trastes) espalhados por todos os lados pelas famílias pobres que haviam se mudado, e isso “era uma cena triste de se ver”, ainda mais pelo fato de o anjo ter avistado os cacos de um vaso quebrado e, próximo dele, “os restos mortais” de uma flor silvestre presa pela raiz a um torrão de terra.

O anjo aproximou-se da flor e carregou-a consigo; em seguida, enquanto os dois voavam rumo ao céu, ele contou à personagem criança a história daquela flor desprezada. É a partir desse momento que a segunda parte da história começa e, nas palavras do narrador, o leitor encontrará a razão pela qual a personagem anjo decide levar junto com eles a flor silvestre.

O narrador começa, a partir desse ponto, a contar a história de um menino pobre e infeliz, pois nascera muito doente. Esse menino não podia usufruir da vida como as outras crianças, já que dependia de muletas para poder caminhar, se é que podíamos chamar assim o fato de poder dar poucas “voltas em torno do quartinho” (p. 299).

Em frente ao seu porão, havia uma varandinha por onde os raios de sol do verão, de vez em quando, entravam. Aproveitando-se disso, “punham-lhe uma cadeira junto à porta, para que dali ele pudesse desfrutar da luz e do calor do sol” (p. 299).



Figura9: O menino doente e a sua flor
Ilustração de T. V. Pedersen

A descrição do espaço por onde circula a segunda personagem, o menino doente, sugere ao leitor a solidão e a pobreza. Sendo a miséria um dos motivos temáticos

preferidos de Andersen, “o alojamento miserável descreve-o frequentemente e de modo bem impressionante” (DUARTE, 1995, p. 81).

Novamente não há alegria no semblante da criança e a imagem que nos chega é a de uma personagem triste e cabisbaixa. Devido à sua fragilidade e incapacidade física, a aparência do menino é algo lastimável e suas mãozinhas, como descreve o narrador, eram “tão brancas e magras, que até se podia ver o sangue a pulsar-lhe nas veias, sob sua pele transparente” (p. 299).

Por ser portador de uma necessidade especial, isto é, não poder locomover-se sozinho e carecer do amparo de muletas, bem como pela aparência frágil, o menino do conto, sem dúvida não era uma criança saudável e, desse modo, estava relegado à solidão, pois nos séculos XVIII e XIX, as crianças nascidas com algum defeito físico ou de saúde eram mantidas afastadas do convívio social pelos pais, vergonhosos de seus filhos, por acreditarem tratar-se de um estigma⁵³. Na verdade, como esclarece Martin-Fugier (2006, p. 270), naquela época, o defeito físico provocava “um distanciamento e, no limite, uma reprovação, como se insinuasse algum pecado. Daí o constrangimento ou a aversão às vezes despertados por filhos disformes”.

O verde da natureza ao redor da morada do menino era uma incógnita até que as outras crianças, aquelas que podiam correr e brincar, pois eram saudáveis, lhe trouxessem “os primeiros ramos verdes de faia” (p. 299-300). Nesse momento, o maravilhoso vem lhe fazer companhia, pois, de posse do raminho de árvore, o menino doente podia, por meio de sua imaginação, “estar na floresta, vendo o sol a brilhar e ouvindo o canto dos pássaros” (p. 300), como tem por direito toda e qualquer criança, independentemente de sua condição social.

Assim, com a ajuda da imaginação e da fantasia, o narrador outorga à personagem a possibilidade de se livrar da cadeira que o mantém preso ao porão, bem como da sua condição de pobreza.

O narrador confia que, certo dia, um dos vizinhos trouxe para o menino um “ramalhete de flores silvestres” (p. 300). Uma dessas flores ainda estava com as raízes e o menino resolveu plantá-la em um vasinho, colocando-a pertinho de sua cama. Com o carinho e a atenção do menino, a flor se desenvolveu, dando flores todos os anos.

A flor no vaso transformou a vida do menino, pois ele passou a cuidar dela como se cuida de um tesouro; todo dia, ele a colocava na janelinha do porão para que

⁵³ Segundo o sociólogo americano Erving Goffman (1988, p. 11), o termo estigma foi criado pelos gregos [...]; porém na “Era Cristã, dois níveis de metáforas foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico”.

pudesse receber a luz e o calor dos pequenos raios que entravam pela pequena fresta da janela. Com o passar do tempo, a flor se transformou em um alento para os tristes dias da personagem, tanto que o narrador afirma que

[...] ela tornou-se parte integrante de seu mundo, não só quando estava acordado, mas também quando dormia, já que ela estava sempre presente em seus sonhos. Era como se ela apenas brotasse para ele, a fim de alegrar seus olhos e proporcionar-lhe o prazer de aspirar sua doce fragrância.

No dia em que Deus o chamou, a última coisa que ele fez, antes de morrer, foi voltar-se para onde estava a flor, a fim de vê-la pela última vez. (p. 300).

Os sonhos e o desfecho da aventura da personagem menino doente configuram-se como uma viagem imaginária da qual somos convidados a participar, pois nas palavras do narrador, podemos encontrar os elementos capazes de despertar em nós, leitores, amparados pela empatia, um processo de identificação e comoção para com a personagem. No plano da fantasia e no plano onírico, é na flor que o menino encontra a felicidade e a saúde não encontradas no mundo real.

O cuidado e a despedida silenciosa da flor refletem o pensamento animista de Andersen, que, segundo Riscado (2005, p. 181), seguidamente é encontrado em sua obra, na qual animais, objetos, plantas e homens se afinam e se relacionam harmoniosamente. No entender da autora, o destino trágico ou infeliz dessas personagens, quando encontradas no âmbito animista, é o “reflexo desapiedado do destino humano na terra”.

Durante o vôo que as personagens empreendem rumo ao céu, o anjo confia que faz um ano que o menino doente está na companhia de Deus. No transcorrer desse ano, ninguém se lembrou da sua florzinha, que agora se encontrava sem vida e jogada na rua, com os trastes deixados pelas pessoas que haviam se mudado. Nesse momento, ele lembra ao menino morto que a planta que eles recolheram junto ao vaso quebrado era aquela flor que “um dia já trouxe para alguém mais felicidade que qualquer outra flor, mesmo aquelas mais ricas, cultivadas nos jardins reais” (p. 300-301).

A criança que estava sendo levada para o céu, nesse instante surpresa, pergunta ao anjo: “como é que você sabe tudo isso?” (p. 301). Envolvidos pela fantasia, o companheiro de viagem novamente se encarrega de esclarecer os fatos ao menino morto. Depois de seu questionamento, o anjo sorriu e respondeu que sabia simplesmente por ser ele o próprio “menino doente que só podia caminhar com a ajuda

das muletas” (p. 301), e quanto à flor que um dia fora sua alegria, ele havia reconhecido, assim que ela fora avistada lá de cima.

O narrador revela ao leitor que a personagem criança morta, “abriu os olhos tanto quanto pôde e fitou o semblante alegre do anjo” (p. 301). Em seguida, os dois entraram no céu, onde todas as amarguras e as angústias acabam. A criança morta foi recebida por Deus, que a presenteou com asas para que, a partir de então, pudesse voar com o anjo.

Buscando uma semelhança entre a história do anjo e a do menino do porco, podemos notar que ela revela mais do que a vida simples das duas personagens. A pobreza, o sofrimento, o afastamento do mundo dos adultos e a carência que permeia o viver dos meninos, são mostrados ao leitor por meio de metáforas e de imagens que o comovem e o remetem a um quadro imaginário que beira a realidade. Essa sensação pode ser despertada no leitor pelo fato de que, na obra de Andersen, segundo esclarece Duarte (1995, p. 76), além dos elementos colhidos na realidade presente “outro aspecto importante da sua linguagem é a vivência dos sentidos que cria imagens”.

Um ponto a destacarmos, nas duas histórias, é que ambas reforçam a ideia fundamental de Andersen que afirmava que ao contar uma história para as crianças tinha o cuidado de oferecer-lhes, naturalmente nessa história, alguma coisa para que pudessem pensar, reforçando a função primordial da literatura que é a de levar à reflexão.

4.3 A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS (1845)



Figura 6: A menina vendendo fósforos
Ilustração de T. V. Pedersen

Andersen, em 1845, publicou a obra *A pequena vendedora de fósforos* em um fascículo de contos de fadas. Nesse fascículo, mais quatro histórias de sua autoria foram incluídas: *A casa velha*, *Uma gota de água*, *A história de uma mãe* e *O colarinho*. Essas histórias, de acordo com Andersen, nasceram de lembranças de experiências pessoais ou encontros que tivera com amigos poetas e artistas, aos quais elas foram dedicadas.

A história da menina dos fósforos, ao contrário das outras, surgiu após Andersen, que se encontrava no castelo de *Graasteen* (ou *Marselisborg* – residência de verão da realeza dinamarquesa), receber uma carta contendo três gravuras do artista dinamarquês Johan Thomas Lundbye (1818-1848). Nessa carta, o editor do *Herr Flinch's Almanack* pede a Andersen que escolha uma das gravuras e escreva um conto sobre ela, para ser publicado em seu *Dansk Folkekalendar*. A gravura escolhida foi a que trazia estampada uma menininha pobre vendendo fósforos.

No conto *A pequena vendedora de fósforos*, o autor tematiza novamente a saga da criança pobre em busca do amor e da aceitação social e familiar. Com isso, a narrativa faz uma intertextualidade com a história do porco de bronze e do menino pobre do conto *O anjo*. Podemos observar, nos aspectos estéticos representados pela linguagem e pela estrutura do texto, que o autor busca despertar a comoção do leitor para a situação da menina, como havia feito em relação ao menino.

O desenrolar da história nos oferece o panorama de um mundo triste e real, sem chances de se constituir em uma aventura maravilhosa. Isso pode ser observado no trecho a seguir: “Estava terrivelmente frio. A neve caía sem parar e já começava a escurecer. [...] Por entre o frio e a escuridão, caminhava uma garotinha” (p. 428).

A habilidade com que o narrador expõe a situação da criança impele o leitor a fingir que aquilo que está sendo narrado é real, pois ele se vale de palavras para descrever a inclemência da natureza, representada pelo frio, pela neve e pelo breu que acompanhava a criança, elementos capazes de comover o leitor, levando-o a imaginar a cena mentalmente.

Segundo Iser (1991, p. 68), esse fingimento provoca um jogo entre a imaginação do leitor e a realidade fictícia oferecida pelo texto. Desse modo, a fantasia é aceita como uma transgressão, pois a “mentira excede, ultrapassa a verdade, e a obra literária ultrapassa o mundo real que incorpora”.

Andersen estabelece, neste conto, um diálogo com *O porco de bronze*. Ao fazermos um breve resumo, poderemos comprovar nossa afirmação, por meio das pistas que o autor oferece: novamente a personagem criança não tem um nome que a

diferencie de tantas outras, sofre o descaso familiar e social, passa fome e frio, sua casa não tem o mínimo de conforto e, por fim, assim como o menino do porco de bronze, ela morre ao final da história.

Ressalta-se, no entanto, que uma diferença pode ser observada. Ela diz respeito ao ambiente por onde transitam as duas personagens. Enquanto o menino se encontrava entre o mundo da fantasia e a realidade cruel dos adultos, a pequena vendedora de fósforos circula por um espaço mais hostil, pois ao contrário do menino, não encontra ninguém capaz de tirá-la de seu triste destino que se estende até a sua morte.

A hostilidade desse mundo pode ser observada a seguir:

Assim, lá ia ela descalça, caminhando pelas ruas. Seus pés estavam roxos de frio. [...] Ninguém comprara fósforos durante aquele dia, nem lhe dera sequer um tostão. A pobre criaturinha sentia fome, sentia frio e encarava o futuro com medo e incerteza (p. 428).

Quanto à temática que aproxima as duas narrativas, ela pode ser observada quando o autor traz à tona a agrura social e familiar vivida pela personagem criança. Quando nos mostra isso, com palavras que refletem a desgraça que a afeta, sugere, segundo Tatar (2004, p. 281), “uma tendência de estetizar o sofrimento, a criar beleza através de descrições elaboradas da miséria e da aflição”.

Por sua vez, o árduo percurso da menina ao longo da narrativa reflete o paradigma social e familiar de muitas crianças, inclusive nos dias de hoje, as quais, assim como ela, precisam sair à rua e nela permanecer até conseguir levar dinheiro para casa. Segundo Tatar (2004, p. 282), Andersen buscava representar em suas obras a opressão sofrida pelos humildes da época e, em boa parte da narrativa do conto *A pequena vendedora de fósforos*, o autor se espelhou na vida da própria mãe, que fora uma criança muito pobre. Obrigada a mendigar nas ruas, saía de casa com a ordem expressa de não regressar “até que tivesse conseguido algum dinheiro”.

Artistas de outras áreas também buscaram denunciar, por meio de sua arte, o sofrimento imposto aos menos favorecidos durante os séculos XVIII e XIX, principalmente às mulheres e às crianças. Prova disso são as obras de vários artistas da época. Entre essas obras encontra-se uma de extraordinário valor estético que é o quadro *A Lavadeira* (1863), que se destaca como um sensível trabalho de Honoré-Victorin Daumier (1808-1879).

O trabalho do artista mostra o estereótipo dos humildes, retratando a condição social corroída pela miséria que acompanhava o ser humano desde a infância até a idade

adulta. O quadro retrata uma mulher que, com uma mão, puxa uma criança, provavelmente sua filha, aos tropeços pela escada e, na outra, carrega uma trouxa de roupas lavadas ou por lavar, mostrando, por meio de suas vestes e de sua postura, a imagem da sua condição social.

A obra revela o fato de que, durante o século XIX, as mulheres trabalhavam arduamente em dupla jornada, pois além de suas obrigações no lar, segundo Perrot (2006, p. 144), elas se esforçavam para trazer “para a família uns ‘trocados’, obtidos principalmente com tarefas domésticas: [...] lavagens de roupas, sistematicamente cumpridas pelas ‘lavadeiras por peça’ dos lavadouros”.

Ariès (2006), que estudou detalhadamente, a partir de elementos iconográficos da arte medieval francesa, o processo de construção do sentido de infância e o *status* conferido a essa infância, destaca que a representação da criança nas obras está sempre integrada ao grupo de adultos, tornando-se aos poucos personagem frequente nas pinturas. Cabe, no entanto, salientar que tais cenas não se dedicavam especificamente a descrever a infância, tendo a figura infantil como personagem de destaque.

A vida da criança, na verdade, estava integrada à vida dos adultos, pois ela participava dos jogos de azar, assistia aos enforcamentos, aos rituais religiosos, atuava na política ou na força braçal, como sugere a figura infantil no quadro *A Lavadeira*. Como destaca Ariès (2006, p. 99), “a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” não se fazia presente como nos dias de hoje.



Figura 7: *A lavadeira* (1863)⁵⁴

Ao observarmos detalhadamente a imagem, percebemos que não há uma definição nos traços fisionômicos das duas figuras. Nas cores frias e nos tons sombrios, o pintor evidencia e sugere, quase melancolicamente, que o esforço e o cansaço do trabalho realizado estendem-se à criança.

Nas vestes, também podemos observar que a criança não foi poupada, pois, assim como a mulher, também está com as mangas arregaçadas, dando a entender que compartilhou da labuta. A situação social repete-se no espaço por onde elas circulam, o qual se configura como um cenário de pobreza e miséria. Esse elemento reflete basicamente a situação social da personagem criança.

Na sequência narrativa, o narrador nos diz que “por entre o frio e a escuridão, caminhava uma garotinha”. Com isso, antecipa um clima de consternação, pois imediatamente o leitor poderá pensar: “mas o que faz uma garotinha sozinha nesse frio?!”. Tal fato é apresentado por meio de palavras que nos remetem a uma obra

⁵⁴ Óleo sobre prancha de madeira – *A Lavadeira* (1863). Obra de Honoré-Victorin Daumier (1808-1879) que se encontra no Museu de Orsay – França. Daumier foi um fervoroso militante do realismo oitocentista. O artista usa “a caricatura agressiva e a pintura severa” (*Gênios da Pintura*, Daumier, Abril Cultural, 1968, p. 3), como forma de expressar a desigualdade social e a opressão política da época.

pictórica, pois o narrador parece querer descrever uma cena, ou melhor, “conjurar por via de diferentes encantamentos o mesmo mundo metafísico semi-revelado”, como esclarece Souriau *apud* Praz (1982, p. 25).

No trecho a seguir, podemos notar que novamente o narrador estabelece um nexos entre as duas histórias – *O porco de bronze* e *A pequena vendedora de fósforos*:

Num estreito corredor que separava as duas casas, ela se sentou encolhidinha, protegendo os pés sob a saia. *Além do frio que sentia, tremia de medo pensando na reação do pai, ao saber que ela não havia vendido sequer um fósforo durante todo aquele dia*⁵⁵. Por isso, receava voltar para casa, onde além do mais, fazia tanto frio quanto ali fora, na rua. Casa era modo de dizer: ela morava num sótão que tinha apenas o telhado como cobertura. O vento penetrava pelas fendas que seu pai em vão tentara tapar, enchendo-as de palhas e de trapos (p. 429).

As partes grifadas corroboram nossas palavras sobre a similitude entre as narrativas. Assim, ao lembrarmos como o menino do conto *O porco de bronze* receava voltar para casa, pois não havia conseguido que uma bondosa alma lhe desse sequer uma moedinha, a menina dos fósforos teme pela volta, uma vez que também não lograra vender um só palito de fósforos. Desse modo, a figura do adulto representada pelos pais desperta o medo do castigo e a conseqüente insegurança na personagem criança.

Isso poderá corresponder a uma crítica à postura autoritária e exploradora de ambos os genitores, que não fugiram à regra da realidade da época, visto que, como afirma Darnton (1988, p. 47), naquele tempo, “as crianças trabalhavam junto com os pais quase imediatamente após começarem a caminhar”. Outro dado que nos remete à narrativa do menino do porco encontra-se nas palavras que definem a morada da pequena menina. O narrador refere-se à casa da menina de maneira irônica, pois adianta que casa era só a maneira de defini-la. Desse modo, podemos entender que, assim como a casa do menino, esta também não oferecia o mínimo de conforto, segurança e calor humano.

Na descrição das condições de moradia e da falta de amor e cuidado paterno, o narrador busca a atenção para a figura da menina, que, a essa altura da história, tinha as mãozinhas dormentes pelo frio que a fustigava implacavelmente. Em seguida, como em um diálogo reflexivo com o leitor, comenta: “quem sabe conseguiria desentorpecê-las, acendendo um fósforo?” (p. 429).

⁵⁵ Grifo nosso.

A pergunta do narrador parece buscar um eco e uma resposta na consciência do leitor. Nesse momento, de acordo com Iser (1996, p. 157), “o sentido pragmático põe o leitor em uma determinada postura de reação quanto à ‘realidade’ suposta pelo texto, a fim de abrir tal realidade para a experiência”, na medida em que tanto o narrador, quanto o leitor poderão se encontrar em uma posição de incerteza e, ao mesmo tempo, de esperança, em relação ao sofrimento da personagem menina.

Cabe ao leitor prover, por meio da sua imaginação, uma resposta ou um sentido para aquilo que não está explícito no texto, pois como argumenta Compagnon (2001, p. 149), o “sentido é um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura”.

O narrador segue descrevendo a triste sina da menina e adianta que ela pegara um fósforo e o acendera: “ah, que bom! Como era gostoso aquele calorzinho! (p. 429). Diante disso, sinaliza que a menina esquecera, ainda que por um momento, da sua condição de inferioridade e também do medo de voltar para casa, pois “passou a mão por cima da chama e fechou os olhos, desfrutando daquele momento de felicidade” (p. 429).

Nesse instante, ela começa a imaginar e se entrega ao “milagre” da fantasia, pois “em sua mente, ali não havia apenas um fósforo, mas sim uma grande lareira, cercada por grades de metal. Dentro dela o fogo crepitava, iluminando e aquecendo o corredor [...]” (p. 429). Por breves segundos, a carente menina amparada pelo maravilhoso sai de sua tristeza e abandono e se entrega à possibilidade de ser feliz.

Acreditando nisso, “tirou de sob a saia os pezinhos, para que também eles se aquecessem” [...] (p. 429), mas infelizmente, a lareira e o calor que sentia desapareceram e novamente ela estava só, abandonada até mesmo pelo sonho. Contudo, o narrador parece querer prender a atenção de seu suposto interlocutor e avisá-lo de que ela não se deu por vencida, pois diz que a pequena menina

Tirou do molho outro fósforo e riscou-o. A chama rebrilhou, iluminando a parede da casa, que se tornou transparente como um véu. Ela podia ver o interior da residência. A mesa estava posta, coberta por uma toalha de linho. No centro, sobre uma bandeja, fumegava um ganso assado, recheado de maçãs e ameixas (p.429).

Até esse momento, a pequena menina dos fósforos encontrava-se entre a imaginação e a realidade, experimentando, em pequenas doses de fantasia, o quanto a vida poderia ser boa. Em seguida, sonhando acordada, a menina imagina uma lareira

para acalantar a necessidade de aquecer seu frágil corpinho e seu coração, assim como uma mesa farta para saciar sua fome. Dividida entre um mundo mágico e ideal e um mundo real, sonha com a possibilidade de fugir de sua triste sina.

A cena seguinte parece trazer uma novidade diferente e emocionante. Em cima da mesa, “algo muito estranho aconteceu: sem se importar com o garfo e a faca que lhes estavam fincados nas costas, o ganso saltou da mesa e caminhou em sua direção!” (p.429). É um instante fugaz de fantasia, pois a ave, ao levantar-se do prato e vir em sua direção, em seguida escapou. Quando a menina estendeu as mãozinhas, “só encontrou uma parede fria e sólida” (p. 430).

Como se não bastasse a solidão, o frio, o abandono social e familiar e a fome, agora, até mesmo a fantasia parece ter abandonado a menina. Nesse momento, o leitor poderá inferir que, nesse conto, definitivamente não há fada madrinha para a salvação da personagem criança. O narrador, por meio do fluxo de consciência, conduz-nos até o “mundo mental da protagonista permitindo-nos sentir sua dor à medida que a temperatura cai e o vento uiva” (TATAR, 2004, p. 279), o que nos remete à ideia da bruxa ou da madrasta, pela natureza que a castiga e pela fantasia que a abandona.

Na esperança de encontrar guarida no maravilhoso, a menina acende outro palito de fósforo. A imaginação configurada em sonho a conduz para uma vida melhor, pois o narrador adianta que ela,

[...] ao clarão da chama, enxergou-se sentada sob uma belíssima árvore de Natal, maior e mais bem decorada que aquela que tinha visto poucos dias atrás, através da vidraça da janela da casa de um rico comerciante. Milhares de velinhas acesas brilhavam entre os ramos verdes, e lindas gravuras coloridas prendiam de seus galhos [...] (p. 430).

Outra vez o encantamento proporcionado pela luz do palito de fósforo parece querer pregar-lhe uma peça. Entretanto, quando a luz do fósforo se apagou, “as velinhas da árvore se transformaram nas estrelas do céu. Uma delas caiu, deixando atrás de si um rastro de fogo, que custou a desaparecer, engolido pelo negrume do firmamento” (p. 430). Desse momento em diante, a frágil fantasia, que teima incansavelmente em abandoná-la, assume outros contornos, pois a pequena, esquecendo-se do frio, da fome e do abandono, encontra forças para contemplar, no infinito do céu, uma estrela cadente e pensar que certamente alguém havia morrido.

O narrador, valendo-se de uma linguagem poética, conduz outra vez o leitor por meio do fluxo de pensamento da personagem criança, e o alerta para um dado importante: o fato de a menina ter se lembrado “de sua falecida avó, a única pessoa que lhe havia dedicado carinho e amor. Fora ela quem lhe ensinara aquilo: as estrelas cadentes eram as almas dos mortos, voando em direção a Deus” (p. 430).

Mas, como a avó, que já estava morta, poderia ajudar a menina? E por qual motivo o narrador, depois de toda a tristeza pela qual a menina passara, vinha agora falar de morte, de estrelas, de Deus? Essas são perguntas que o leitor poderá se fazer, pois o texto, nesse momento, apresenta uma necessidade de geração de sentido para a lembrança da menina.

A lembrança se transforma em um tipo de indeterminação, motivando o leitor a ativar sua imaginação. Com suas projeções e conclusões, ele poderá confirmar a ideia de Iser (1999b, p. 41) a respeito da perenidade de muitos dos textos literários, que se mantêm interessantes por possibilitarem ao leitor colocar-se “dentro do mundo ficcional”. Isso porque os leitores sentem, desde sempre, esse desejo premente de se envolverem na dor, na alegria e na vida das personagens do mundo fictício.

Entretanto, devemos ter em mente que cada leitor poderá interpretar esse momento da leitura de maneira diferenciada, pois nem o autor nem o narrador explicam ou esclarecem a referida cena. Na verdade, segundo Iser (1999b, p. 42), os textos “literários são construídos de forma a não confirmar nenhum dos significados que lhes atribuímos, embora, por meio de sua estrutura, continuamente nos levem a tais projeções de significado”.

São essas projeções que darão sentido ao seguimento da história, já que o narrador nos diz que a menina “riscou outro fósforo, e dessa vez viu o semblante doce e risonho de sua avó”, sinal de que, pelo menos, por ora, a fantasia voltou sob a figura da bondosa avó. Por outro lado, ao que parece, não há outra personagem adulta capaz de ajudar a pequena, o que nos leva a supor que o narrador traz novamente a figura da velha senhora, como um aviso implícito de que nela está a salvação da menina.

Ao riscar um palito de fósforo atrás de outro, sem se importar com a possibilidade de queimar todos os palitos restantes e, ao voltar sem fósforos ou dinheiro, ser punida pelo severo pai, a menina busca incansavelmente livrar-se da sua solidão na tênue luz que irradia do fósforo, pois nela se encontra algo de maravilhoso. Esse comportamento da personagem criança mostra que ela, assim como o menino do conto *O porco de bronze*, é, de acordo com Cardoso (2006, p. 54), como muitas personagens

de Andersen, ou seja, de uma bondade “que não se rende à submissão –, mesmo que o próprio autor as puna [...]”.

Diante disso, contrariando a natureza e a vida, a personagem menina se mostra forte e preparada para a morte, pois quando a chama acende, iluminando a imagem da avó, ela exclama: “– Oh, Vovó! [...] – Leve-me para onde a senhora está! Sei que irá desaparecer quando o fósforo apagar, do mesmo modo que desapareceram a lareira, o ganso assado e a linda árvore de Natal!” (p. 430). Ciente de que os momentos maravilhosos são fugidios, pede, com súplica, para que a avó a leve junto consigo, antes que a chama se apague e com ela a esperança de uma vida melhor.

A indeterminação surgida anteriormente continua, e a expectativa do leitor sobre o destino da menina aumenta ainda mais, pois ele toma ciência, por meio do narrador, de que ela, ao ver que o fósforo estava acabando,

[...] tomou do molho inteiro e deixou que todos se inflamassem ao mesmo tempo, a fim de que a imagem da avó não desaparecesse. Eles acenderam com fulgor, erguendo para o céu uma chama forte e intensa, clara como a luz do dia. Nunca sua avó lhe pareceu tão linda quanto naquele instante! Sorrindo, ela estreitou a garotinha entre os braços e voou com ela para onde não havia frio, nem fome, nem medo: levou-a para junto de Deus (p. 430).

Nesse momento, as expectativas do leitor se rompem, pois ao fazer uma comparação entre o destino das heroínas dos contos de fadas e o da menina, percebe que não lhe restou alternativa. A protagonista não conseguiu vencer as dificuldades da vida e nenhuma personagem, seja do mundo real, seja do mundo maravilhoso, viera salvá-la. Não havendo salvação, o narrador se encarrega de denunciar o triste fim da pequena vendedora de fósforos, contando que,

Pela manhã, os que passaram por ali encontraram a menininha. Suas faces pareciam coradas, e ela sorria. Estava morta. Tinha morrido de frio na última noite do ano. A aurora do Ano-Novo iluminava seu corpinho inerte, sobre o qual se viam inúmeros fósforos queimados.
– Coitadinha! Devia estar querendo aquecer-se – comentaram os que rodeavam o pequeno cadáver (p. 430).

Ao atentarmos para a cena descrita por Andersen, podemos inferir que o autor procura comover o leitor e denunciar uma situação muito comum na vida dos pequenos do século XIX. Naquela época, segundo Ariès (2006, p. 22), as crianças não gozavam de privilégios como os adultos ou como os que hoje denominamos adolescentes, pois

como na primeira infância, entre 0 e 7 anos, elas morriam em grande número, devido ao descaso, à falta de higiene e à demografia da época, “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual”.

Por isso, ao descrever a imagem da menina morta, o narrador deixa claro que as pessoas pararam para contemplar o corpo inerte da menina encontrado sem vida. Não há comoção e desespero, somente a surpresa e a dúvida sobre a quantidade de palitos queimados – “devia estar querendo se aquecer” (p. 430). Em seguida, procura resgatar o leitor do momento inquietante em que provavelmente se encontra, assegurando-lhe que “ninguém sabia das alegres visões que ela tivera antes de morrer, nem tinham conhecimento da alegria e do deslumbramento com que ela e sua avó haviam comemorado aquela entrada de Ano-Novo” (p. 430).

Nesse contexto, não podemos deixar de observar a maestria de Andersen ao conseguir mesclar, sutilmente, o mundo real e o mundo da fantasia, conferindo à linguagem um tom poético que lhe outorga o poder de transfigurar a realidade. Isso acontece porque ele, como afirma Jesualdo (1985, p. 134), “preocupou-se com que seus contos fossem, antes de tudo, poéticos, porque era um poeta”.

A narrativa *A pequena vendedora de fósforos* mostra ao leitor a brutal relação de desigualdade entre as crianças e os adultos, tendo em vista a condição de miséria e abandono imposta à personagem menina, bem como a exploração a que é submetida por meio do trabalho. A venda de fósforos pela menina poderia ser comparada à venda de produtos pelas crianças nos semáforos do Brasil afora, conferindo à história um tom real, e por isso tornando-a atemporal.

Por outro lado, a saída encontrada na morte, para a triste realidade da menina dos fósforos, assim como para a personagem protagonista dos contos *O porco de bronze* e *O anjo*, revela a acentuada postura cristã do autor. Entretanto, cumpre destacarmos que essa postura religiosa “não traz problemas, Andersen não é profeta nem reformador, encontra-se mais alicerçada na sua crença de criança” (DUARTE, 1995, p. 82).

Na verdade, o autor imprime nas narrativas uma linguagem metafórica capaz de transcender as pinceladas de religiosidade, a qual, por sua vez, encontra-se transfigurada na promessa de uma vida espiritual melhor junto a Deus, para todos aqueles que sofreram em vida física.

4.5 OS SAPATOS VERMELHOS (1845)



Figura 10: O anjo e a menina Karen
Ilustração de T. V. Pedersen

O terceiro fascículo dos *Novos Contos de Fadas* foi dedicado por Andersen ao poeta dinamarquês Henrik Hertz (1797-1870). Na dedicatória, o autor escreve que a homenagem é um “agradecimento por todas as suas obras, sua rica essência poética e a riqueza de emoções que nos tem proporcionado” (p. 21). O fascículo incluía as obras: *A colina dos duendes*, *Os sapatos vermelhos*, *A competição dos saltos*, *A pastora e o limpador de chaminés* e *Holger, o Dinamarquês*⁵⁶.

O conto *Os sapatos vermelhos* foi inspirado em uma passagem da vida de Andersen. O autor conta que ganhou do pai, para a celebração de Crisma, um par de botinas novas que, ao caminhar, rangiam, chamando a atenção de todos os presentes na Igreja. Entre o prazer desfrutado no sapato novo estava o remorso por pensar mais em exibir-se a todos do que propriamente no Sacramento. Andersen afirma, no prefácio da obra, que o conto foi recebido com grande destaque, principalmente nos Estados Unidos e na Holanda.

O conto tem início com uma marca comumente encontrada nas narrativas provenientes da oralidade, mas que em Andersen raramente é utilizada: “Era uma vez uma menininha bonita e delicada, mas muito pobre” (p. 406). O sinal interno “Era uma vez...”, como afirma Eco (2006, p. 126), é o “mais óbvio” de todos os sinais textuais,

⁵⁶ O título original desse conto é *Holger Danske*, e se refere a um herói pertencente ao folclore da Dinamarca. Segundo a lenda *Holger* era o filho de Godofredo, rei da Dinamarca. Nas catacumbas que se encontram sob o castelo de Kronborg, em Helsingor, existe uma estátua representando o *Holger Danske*. A tradição diz que a estátua ganhará vida quando a Dinamarca se encontrar em grande perigo e o *Holger Danske* salvará a nação. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Holger_Danske>. Acesso em: 16 jul. 2009.

pois imediatamente nos remete aos contos em que provavelmente a fantasia, assim como o maravilhoso estarão presentes.

A história dos sapatos vermelhos, diferentemente dos contos anteriores⁵⁷, apresenta uma personagem criança com um nome – Karen (variante dinamarquesa de Catarina, a pura) –, o que a destaca entre as outras personagens. Logo de início, o narrador esclarece que, apesar de ser “bonita e delicada” (p. 406), ela era muito pobre; tão pobre que no verão andava sem nada nos pés e no inverno era “obrigada a usar sapatos de madeira muito pesados” (p. 406).

A temática da personagem criança pobre se repete pela quarta vez. No início da história Karen sofre com as dificuldades, assim como a menina dos fósforos, pois aquela também andava com tamancos que lhe causavam desconforto e não protegiam seus pezinhos do frio do inverno. Esse argumento recorrente parece ser utilizado como meio de causar sentimento de comiseração no leitor, o que o reporta, inclusive, à personagem da outra narrativa.

Na história da menina dos fósforos constatamos que, ao longo de toda a história, ela não contou com nenhuma personagem adulta que tivesse vindo em seu auxílio (pelo menos nesta vida física); Karen, ao contrário, desperta a compaixão de pessoas que nem mesmo a conhecem, pois logo no início da história o narrador avisa que, no mesmo lugar em que a menina morava, havia uma “velha viúva cujo marido tinha sido sapateiro”. Essa velha estava costurando pedaços de pano vermelho para fazer um sapato e, ainda que lhe faltasse a habilidade necessária para tal empreitada, ela se esforçava. O sapato seria presente para uma garotinha muito pobre chamada Karen.

A partir desse momento, percebemos que havia uma figura adulta preocupada com o bem-estar da personagem criança. Desse modo, sua sorte era muito mais promissora do que a da vendedora de fósforos, pois “no mesmo dia em que sua mãe foi enterrada, Karen teve o consolo de ganhar seu par de sapatos vermelhos” (p. 406).

O narrador, no início da história esclarece que a cor do sapato que a menina Karen ganhara “não era lá das cores mais apropriadas para o luto⁵⁸ [...]” (p. 406); quem sabe um par de sapatos pretos, cor mais adequada para o momento. Com isso, ele busca uma aproximação com o leitor, chamando sua atenção para os sapatos da menina. Seu objetivo, no entanto, não é conduzir a narrativa por meio de seu ponto de vista, e sim

⁵⁷ *O porco de bronze, O anjo e A pequena vendedora de fósforos.*

⁵⁸ A morte e o luto associam-se, normalmente, à cor preta. Segundo Chevalier e Gheerbrandt (2009, p. 740-743), o luto preto “é um luto sem esperança [...] é a perda definitiva [...] O preto como evocação da morte [...] junta-se às cores diabólicas para representar, com o auxílio do vermelho, a matéria em ignição. [...] o preto está também ligado à promessa de uma vida renovada”.

alertar para o fato de que a menina não queria ultrajar a cerimônia lastimável com um sapato daquela cor, mas como no momento ela não tinha “outros para usar, calçou aqueles mesmos” (p. 406).

Com essa postura, visa a alertar para a penúria em que se encontrava a personagem criança, pois, a seguir, descreve o conjunto completo de sua figura, dizendo-nos que “[...] de roupas puídas, sem meias e calçada com um par de sapatos vermelhos, seguiu para o enterro, acompanhando o corpo da falecida, que jazia no tosco caixão dos indigentes” (p. 406). Até aqui, podemos inferir que a cor do sapato não era o foco da atenção (pelo menos, até esse momento), e sim a representação social e econômica da infância da época, refletida na situação da pobre órfã que, assim como outras crianças, provavelmente usava roupas de segunda-mão, doadas ou compradas em “belchiores” (ARIÈS, 2006, p. 39).

A seguir, tomamos ciência de que passou pelo “cortejo fúnebre” uma senhora piedosa que se compadeceu da menina Karen. Descendo da carruagem antiga em que vinha, pediu ao ministro que acompanhava o séquito que a deixasse adotar a pequena menina, agora uma órfã, prometendo que iria “cuidar bem dela” (p. 407). Nesse momento, o narrador apresenta o novo mundo que começa a ser desenhado para a pequena Karen, onde o cotidiano sofrido parece dar sinais de que vai abandoná-la.

Assim, a menina seguiu com a velha senhora, acreditando que a atenção por ela despertada teria sido motivada pelos belos sapatos vermelhos que trazia em seus pequeninos pés. Mas o narrador avisa que ela se enganara, pois a senhora achou-os muito feios, mandando, inclusive, que fossem queimados. Em seguida, “vestiu-a com belas roupas limpas e ensinou-a a ler e costurar” (p. 407). As ações desempenhadas pela velha senhora refletem sua posição social, bem como a da criança burguesa do século XIX.

Luzuriaga (1990, p. 147) esclarece que Fénelon, em seu método educacional, defendia uma instrução para as meninas que não se limitasse ao entendimento de sua cultura, das primeiras letras e dos afazeres domésticos, mas que “também estudassem as letras clássicas, a retórica, a gramática e a poesia, permitindo-lhes a leitura das obras de Platão, Cícero, Sêneca e Plutarco”⁵⁹. Com o advento da burguesia, alguns preceitos do educador foram incorporados pela sociedade e transmitidos aos pais e educadores, com o intuito de preparar as crianças para assumir os postos de trabalho que, aos poucos, iam tomando corpo na nova esfera social.

⁵⁹ Esse livro foi publicado originalmente em espanhol. Utilizamos em nossos estudos, sua décima oitava edição, traduzida e publicada em São Paulo, pela Companhia Editora Nacional, em 1990.

Entretanto, para as meninas burguesas, os ensinamentos resumiam-se, como esclarece Perrot (2006, p. 154), a “tomar a lição e ensinar a costurar”, atividades desenvolvidas pela mãe burguesa e, na falta desta, pela preceptora ou mãe adotiva.

Nesse contexto, o sentimento ambíguo em relação à criança da época, principalmente quanto às meninas, pode ser notadamente observado nesses dois últimos contos. Por um lado, o narrador nos mostra a menina dos fósforos como uma criança pobre que deveria habilitar-se a servir aos propósitos capitalistas, oferecendo mão-de-obra barata para os pais inescrupulosos ou para o Estado omissos. Por outro, descreve Karen como a criança burguesa que deve ser preparada para circular pelos salões burgueses.

Andersen, nesse conto, também parece traçar uma conexão subliminar com contos de fadas tradicionais, como *Branca de Neve e Cinderela*. O fundamento se encontra nas palavras empregadas pelo autor, as quais nos remetem para essas narrativas. Quando o narrador nos revela que todas as pessoas, ao verem a menina Karen, “diziam que ela era uma criança muito bonita” e que o “espelho foi além, e disse-lhe um dia: – És mais que bonita, tu és linda!”, não deixa de fazer uma alusão ao espelho da madrasta de Branca de Neve.

Lembremos que quando a madrasta perguntava ao espelho sobre sua beleza, ele lhe respondia “[...] sois de todas a mais bela”. Essa voz ouvida no espelho da madrasta e também no de Karen pode, no entender de Tatar (2004, p. 86), “ser moldada por normas culturais relativas à aparência física”, mito cultuado ao longo dos tempos. Por outro lado, a presença da velha senhora também nos remete a um conto de fadas tradicional, pois podemos ver nela uma fada madrinha que neutraliza a ação do destino, afastando a menina da pobreza e da solidão.

Podemos dizer que o texto anderseniano cumpre as prerrogativas de comunicação que são fundamentais para uma situação de interação com o seu receptor, pois traz em sua estrutura os elementos necessários para despertar a compreensão leitora dos fatos encontrados em outros textos e que refletem realidades parecidas. Entretanto, segundo Iser (1996, p. 130), o “familiar não se refere apenas a textos de outras épocas, mas igualmente, ou até em medida maior, a normas sociais e históricas, ao contexto sociocultural, no sentido mais amplo, de que o texto emergiu [...]”. Daí a qualidade estética alcançada pelos contos de Andersen, pois o autor, ao mesclar elementos de uma realidade histórica que pode ser localizada, bem como elementos encontrados em histórias maravilhosas, logrou alcançar o caráter de acontecimento para suas narrativas.

Na sequência da história, ficamos sabendo que a rainha resolvera percorrer o país, “levando consigo a princesinha sua filha” (p. 407) e instalando-se em um castelo próximo ao lugar onde morava a menina Karen. Da janela do castelo, a princesinha observava a multidão que viera para vê-la, mas segundo o narrador, “ela não trazia coroa na cabeça, nem se trajava com excesso de pompa: vestia apenas um vestidinho branco, tendo nos pés um gracioso par de sapatos vermelhos, feitos de marroquim” (p. 407).

O narrador, ao descrever a princesinha, que se comporta de maneira simples, deixa-se observar por inteiro pelo povo e não é orgulhosa, busca uma aproximação com o leitor infantil e, ao mesmo tempo, procura, de maneira sutil, transmitir um ensinamento sobre valores como a humildade e a simplicidade. Ao colocar em destaque o comportamento da menina, Andersen demonstra, sutilmente, em sua escrita o traço predominante que acompanhava a leitura destinada aos pequenos leitores à época do surgimento de sua obra, ou seja, “a presença de informações moralizantes e da veiculação de normas de percepção estética” (ZILBERMAN, 1987, p. 22).

Por sua vez, o pensamento de Karen continuava fixo nos sapatos vermelhos. Para ela, independentemente de qualquer coisa, o importante era o fato de serem vermelhos, pois “era aquela cor, e não o material ou o feitio, que tornavam aqueles os mais lindos sapatos que já vira até então” (p. 407). De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 944-946), a cor vermelha simboliza “o princípio da vida [...], a imortalidade; o lugar da batalha – ou da dialética – entre o céu e o inferno. É também a cor do sangue, da vida, da beleza e da riqueza”.

No conto, a cor vermelha poderá representar uma forma que o autor encontrou para mostrar a vaidade e os desejos incontrolláveis do ser humano, em busca da beleza e da ascensão social. Tendo como base sua criação cristã, Andersen buscou revelar ao leitor o longo e doloroso percurso da luta e do sofrimento para a libertação e expurgação dos pecados, nos quais, no entender de Riscado (2005, p. 161), Andersen acreditava se encontrar a “portagem necessária para transpor a ponte que separa o Mal e o Bem e a Infelicidade da Felicidade”. Por outro lado, o vermelho é a cor que identifica os dinamarqueses, expressa na bandeira nacional (*Dannebrog*)⁶⁰.

⁶⁰ Conta uma lenda que a bandeira caiu do céu em 1219, durante uma batalha entre os dinamarqueses e os estônios, do outro lado do Báltico. Durante a queda da bandeira, uma voz dizia que eles sairiam vitoriosos da batalha, caso se unissem em torno da nova bandeira. Assim fizeram e ganharam a batalha, mantendo a bandeira desde essa época.

Disponível em: <<http://www.amblissabon.um.dk>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

Contudo, ao justificar o gosto da personagem criança pelos sapatos vermelhos, Andersen permite ao narrador não reprimir a vontade íntima da menina, anulada pela velha senhora, quando queimou seus sapatinhos. Com isso, rompe com a norma adulta, efetivando, por ora, a aproximação e a identificação entre o leitor e a personagem criança. Para Iser (1996, p. 145), “ao acolher no repertório elementos de convenções, mesmo que não esteja com eles familiarizado, o leitor participa do texto estabelecendo uma relação dialógica”, recuperando o momento histórico em que o texto surgiu e, desse modo, atualizando e trazendo a narrativa para a sua realidade.

Em seguida, temos a sensação de que Karen, até esse momento apresentada como uma menina bem pequena, “cresceu e chegou à idade de ser crismada⁶¹” (p. 407). Desse modo, era necessário comprar roupas e sapatos novos para a ocasião e Karen foi, com a velha senhora, até uma cidade próxima para que lhe fosse feito um novo par de sapatos, mas enxergou um vermelho igualzinho ao da princesinha. O narrador explica que foram feitos para a filha de um conde, mas “ela desistira de comprá-los, porque os achara um pouco apertados nos pés” (p. 407).

Novamente podemos deduzir que o autor faz uma ligação entre um conto de fadas tradicional e o conto *Os sapatos vermelhos*, pois ele nos reporta ao conto *Cinderela*, ao dizer que o sapato ficara apertado nos pés da filha do conde. O leitor é remetido, assim, às meio-irmãs de Cinderela, cujos pés também ficaram apertados no sapato. Em vista disso, a fantasia e o maravilhoso estão, nesse momento, somente na consciência do leitor, que se volta para as histórias de fadas a que supostamente o autor alude.

Assim, a menina Karen consegue novamente um par de sapatos vermelhos, objeto de seu desejo, que então era realizado. Na Igreja, chamava a atenção de todos os presentes, que olhavam para seus pés, “enquanto ela se dirigia para o altar” (p. 408). Por um momento, a menina sentiu os olhares reprovadores, nas fotos penduradas nas paredes da Igreja, bem como nos presentes.

Podemos constatar na fala do narrador, que ele procura desvelar as diferenças sociais entre as personagens crianças, pois nos revela que a princesinha calçava “um gracioso par de sapatos vermelhos, feitos de marroquim” (p. 407), sendo também

⁶¹ Em Duarte (1984, p.68), encontramos a palavra *confirmação* para a tradução do sacramento que deveria ser conferido à Karen. Era costume de a igreja outorgar à criança, naquela época, a confirmação do batismo antes da primeira comunhão. Sendo assim, logo após ser confirmada, por volta dos doze anos, tradicionalmente, as crianças realizavam a cerimônia solene da primeira comunhão; fato que de alguma forma marcava a entrada delas na adolescência. Entre os séculos XVIII e XIX, segundo Martin-Fugier (2006, p. 252), “a primeira comunhão é um rito de passagem das meninas para a adolescência, o primeiro ‘mais belo dia’ de suas vidas, enquanto aguardam o casamento”.

graciosos os sapatos feitos para a filha do nobre, mas que haviam ficado apertados. Desse modo, fica evidente que, por pertencerem à nobreza, a princesa e a filha do conde podem usar sapatos vermelhos, enquanto à menina Karen, que galga um pequeno degrau em sua ascensão social, não é permitido o uso da cor vermelha.

A pobre menina, na hora do sacramento, quando “o velho bispo impôs-lhe as mãos sobre a cabeça e lembrou o compromisso solene que ela estava prestes a confirmar” (p. 408), não conseguia desviar seus pensamentos, pois eles estavam fixos nos sapatos vermelhos que trazia nos pés. Essa postura e a cor dos sapatos geraram a indignação das pessoas da comunidade, que, sem hesitar,

[...] fizeram questão de visitar a velha senhora, apenas para comentar sobre a cor dos sapatos que Karen havia usado na cerimônia. Ela ficou aborrecida e censurou severamente a mocinha, recomendando-lhe sempre usar sapatos pretos quando fosse à igreja, mesmo que estivessem velhos e usados (p. 408)

As palavras do narrador sugerem que todos desaprovaram a atitude da menina. Entretanto, mesmo que isso tenha ocorrido, ela teimou e vestiu os sapatos vermelhos para a cerimônia, pois, na dúvida, escolheu os de sua preferência. Assim, no domingo seguinte, “na hora de ir à igreja, Karen olhou para os sapatos pretos, depois para os vermelhos, mirou-os de novo alternadamente, e acabou calçando os que achava mais bonitos” (p. 408).

Com isso, o narrador apresenta uma personagem criança que não se rende aos desejos e (pré) conceitos dos adultos, mostrando, desse modo, não ser passiva e dependente, mas capaz de assumir suas escolhas, mesmo que elas venham a lhe causar algum problema. Entretanto, a questão do preconceito sobre a cor do sapato usado pela menina na cerimônia religiosa e seu comportamento desobediente podem não encontrar eco nas experiências do leitor, nem sobre os objetos de sua realidade. Com isso, segundo Iser (1999b, p. 8-9), o grau de indeterminação gerado poderá ser um estímulo para que o leitor chegue até mesmo, em uma reação impetuosa, a “jogar o livro fora, ou, no outro extremo, ser levado a revisar esses preconceitos”, bem como os próprios.

Nesse momento, a literatura poderá cumprir plenamente sua força humanizadora, pois ao revelar, no comportamento infantil da menina, uma característica da natureza humana, que é o pensar e o optar por aquilo que melhor lhe convém, a obra leva o leitor a refletir e buscar nessa reflexão suas realizações, convertendo a literatura,

no entender de Candido (2002, p. 80), em algo “que exprime e depois atua na própria formação do homem”.

Logo em seguida, o narrador descreve um panorama bucólico, pois “o dia estava lindo e ensolarado. A velha senhora e Karen seguiram pela estradinha de terra que atravessava o trigal, ficando com os sapatos sujos de poeira” (p. 408). A essa altura, a harmonia e a felicidade parecem andar lado a lado com as duas personagens, integrando-as em um espaço idílico, porém o instante seguinte reservava uma surpresa para ambas e para o leitor, uma vez que

À entrada do templo, estava postado um velho soldado inválido, apoiado em sua muleta. Sua barba era longa e ruiva, entremeada de fios brancos. Fazendo uma inclinação para a velha senhora, pediu-lhe permissão para limpar-lhe os sapatos. Karen também estendeu o pé, para que ele tirasse a poeira dos seus (p. 408).

A partir desse ponto, podemos entender que o velho soldado inválido deve ser uma daquelas personagens que, no entender de Candido (2007, p. 58), é construída pelo autor dentro de um contexto, em que ele seleciona os gestos, os objetos e a aparência, marcando-a “para identificação do leitor, sem com isso diminuir a impressão de complexidade e riqueza”.

Assim, a figura do velho soldado irá nos reportar a alguém que já empreendeu longas batalhas, tendo, inclusive, sido mutilado; daí as muletas que traz consigo. Por sua vez, a humildade que denota sua atitude, ou seja, pedir para limpar os sapatos da velha senhora e os da menina Karen, reflete a ideia da sua dupla significação – sabedoria e virtude.

Contudo, ambas as ideias podem ser resumidas a uma estrutura que novamente vem à baila, já que o velho recorda muito a figura da bruxa do mundo das fadas, o que justificaria sua presença no caminho da menina. Desse modo, poderíamos inferir que a fantasia e o maravilhoso estariam presentes nesse conto, coisa que até o momento mostrou-se uma incógnita, pois nada de extraordinário havia ocorrido com a personagem criança, a ponto de qualificar a história como um conto de fadas.

No parágrafo seguinte, as expectativas do leitor se rompem, podendo levá-lo a uma experiência estética, pois aquilo que o texto até agora não havia formulado claramente vai sendo delineado. Assim, a espera por algo maravilhoso parece que vai terminar com as palavras do velho soldado, que, ao ver a menina entrando na Igreja, sentencia: “– Ahá, sapatinhos de dança! – exclamou o velho aleijado, ao vê-los. – Que

beleza! Não me saiam desses pezinhos quando a dona deles estiver bailando, ouviram?” (p. 409).

A ordem dada representa uma sentença, podendo ser entendida como uma maldição que o velho lançara contra a menina Karen, assim como fazem as bruxas e as madrastas dos contos de fadas tradicionais. A linguagem utilizada pelo autor para compor a história pode ser vista como um recurso para conquistar o leitor, já que nela podemos encontrar elementos estéticos inerentes à obra de arte, bem como pressupostos para o leitor criança situar-se em sua realidade pessoal.

Esquecida das palavras do velho soldado e extasiada pelo brilho de seus sapatos vermelhos de verniz, a menina não conseguia se concentrar na cerimônia religiosa, pois até “na hora de cantar os salmos, ela se esqueceu de fazê-lo, tampouco movendo os lábios durante a prece do Pai-Nosso” (p. 409).

Ao saírem da Igreja, o cocheiro trouxe a carruagem para levá-las de volta: “[...] a senhora entrou, e Karen já erguia o pé para acompanhá-la, quando o velho mendigo, parado ali perto, comentou em voz alta: – Ah, olhem ali aqueles lindos sapatinhos de dança!” (p. 409). A volta do velho renova as expectativas do leitor, pois ele sinaliza que novos acontecimentos estão por vir.

Quem sabe algo maravilhoso estará presente nos próximos acontecimentos, ou talvez essa demora do narrador em nos presentear com a fantasia não seja uma estratégia textual para mostrar o caminho que devemos seguir para ativar a nossa imaginação?

Ouvindo as palavras do velho, a menina, sem querer, ensaiou alguns passos de dança, e mesmo quando quis parar não conseguiu, pois os sapatos comandavam seus pés. A figura do velho, nesse momento, revela-se um bruxo e joga uma maldição sobre a pobre menina. Sem conseguir deter a fúria de seus tão sonhados sapatos vermelhos (e agora mágicos ou amaldiçoados), a criança dançou sem parar, “obrigando o cocheiro a saltar da carruagem e correr em sua direção, segurando-a e erguendo-a no ar. Mesmo assim, seus pés continuavam a executar passos de dança, não parando nem mesmo quando ela já se encontrava dentro da carruagem” (p. 409).

A ação dos sapatos nos pés da menina se revela como uma maldição do velho, pois eles, de um momento para o outro, passaram de um sonho realizado para um tormento sem fim, que atingiu até mesmo a pobre senhora, que levou “várias bicadas daqueles sapatinhos irrequietos” (p. 409). A repressão que a menina sofre agora representa o preço pago por todos aqueles que sucumbem à tentação e à vaidade.

Esse fato gera uma indeterminação, intensificando as expectativas do leitor, pois a aspiração da menina é castigada com a fúria dançante do sapatinho. Essa situação revela um texto comprometido com a ideologia e com as normas de comportamento. Nesse momento, a leitura exige que o receptor siga as perspectivas do narrador, a fim de compor o sentido para os fatos, pois é a “indeterminação do objeto estético no texto que torna necessária a sua apreensão pela imaginação do leitor” (ISER, 1996, p. 171).

A fascinação da personagem criança pelos sapatos não sucumbiu ao castigo que lhe fora imposto; por isso, “Karen guardou os sapatos num armário, mas não resistiu à tentação de olhá-los, e toda hora se esgueirava até onde estavam, fitando-os demoradamente” (p. 409).

Assim, descobrimos que a menina não se deu por vencida, já que a tentação era maior que o medo do castigo. Entretanto, novos fatos são revelados, como forma de mostrar ao leitor que a personagem criança não era merecedora de piedade:

A velha senhora caiu de cama. Vieram os médicos e disseram que ela não iria viver por muito tempo. Seu tratamento exigia cuidados especiais e assistência constante. E seria Karen, sem dúvida, quem iria encarregar-se dessa tarefa. Acontece, porém, que ela havia sido convidada para um grande baile⁶² que iria realizar-se na cidade. Ela olhou para a velha senhora e pensou: ‘com ou sem tratamento, em breve ela haverá de morrer’. Depois, foi até o armário e contemplou os sapatos longamente, já que não era pecado o simples fato de olhá-los. Sem resistir à tentação, calçou-os, já que não havia pecado no simples fato de experimentá-los. Com eles nos pés, porém, a tentação tornou-se mais forte, e lá se foi ela para a cidade (p. 409).

A postura da personagem é mostrada por meio de uma linguagem direcionada, pois o narrador se vale de palavras que levam o leitor a pôr em dúvida a conduta da menina em relação àquela que a abrigou e educou, bem como em relação às tentações. Assim, a focalização recai sobre o comportamento de Karen, que passa a ser criticado e, por vezes, castigado. Segundo Zilberman (1987, p. 84), fatos como esse exigem uma postura “crítica, fundada na interpretação, que garante ao recebedor a autonomia

⁶² Pode parecer que a menina Karen, que acabara de ser confirmada, ao ser convidada para ir a um grande baile, fuja da imagem da criança de acordo com os conceitos atuais, fato, entretanto, que não seria estranho para a época. Segundo Martin-Finger (2006, p. 235), “antes de chegar ao casamento, existem etapas bem definidas na vida de um indivíduo: o ingresso na adolescência marcado, na maioria das famílias, pela primeira comunhão, [...], a entrada no mundo, a busca de um cônjuge, o noivado”. Desse modo, cumpre lembrarmos que Karen, a partir desse momento, poderia ser considerada apta para debutar nos grandes bailes dos salões burgueses “organizados exclusivamente para as moças e os rapazes casadouros”.

intelectual”, pois de outro modo, o leitor ficará sujeito a um texto alienador ou doutrinário.

A fantasia volta a se encontrar com Karen, no entanto ela não vem como uma compensação, ou como um elemento auxiliar em uma situação de dano ou perigo. No conto *Os sapatos vermelhos*, a fantasia se manifesta como forma de castigo, alimentando a ideia de que a menina não merece sonhar, ou de que a fantasia é o seu objeto de autopunição. Podemos localizar, nessa construção narrativa, a postura religiosa de Andersen e sua incansável luta pela salvação da alma, refletida na maioria de suas histórias.

A seguir, as cenas descritas pelo narrador nem de longe lembram um conto de fadas feliz e, muito menos, uma história sobre uma “menininha bonita e delicada” (p. 406):

Karen entrou no salão, e como dançou! Entretanto, não era ela que comandava os seus pés. [...] Em passos leves e giros graciosos, seguiu até a periferia da cidade, ganhou o campo e internou-se na floresta. Queria parar, mas não podia. Súbito, alguma coisa brilhou entre as árvores. De início, Karen pensou que era a lua, mas logo viu que se tratava de um rosto humano [...] era o velho soldado inválido, de barba ruiva e longa. Curvando-se numa saudação, ele falou: – Ah, são os lindos sapatinhos de dança! (p. 410).

A narração do percurso feito pela menina soa ao leitor como um aviso admonitório sobre as consequências de pequenos atos, que, no entanto, aos olhos críticos dos adultos, podem se transformar em verdadeiras odisséias. Por isso, o velho soldado é a figura que representa o adulto. Com sua postura, tolhe a vontade da menina, a ponto de dar-lhe um castigo tão grande, capaz de fazê-la dançar sem parar.

Ao ver o velho, a personagem, apavorada,

[...] tentou arrancá-los dos pés, conseguindo apenas rasgar as meias, pois eles não saíram de modo algum. E ela a dançar, sempre e sempre, através dos campos e das várzeas, com sol e com chuva, dias e noites. Era horrível, especialmente à noite, quando a escuridão invadia o mundo (p. 410).

Para Iser (1996a, p. 44), nesse momento, ocorre um conflito, pois o leitor se aproxima e, ao mesmo tempo, se distancia do texto, oscilando entre o seu envolvimento e o rompimento da sua ilusão. Simbolicamente, poderíamos interpretar que a menina fora deslocada de seu mundo real para um mundo de provação e desespero. Isso

promove uma interação afetiva entre leitor e texto, porém, concomitantemente, o desconforta, ao romper com suas expectativas em relação ao significado maléfico dos sapatos vermelhos e ao futuro da menina.

Logo adiante, vamos encontrar a menina Karen dançando e entrando no cemitério, “mas os mortos não vieram dançar como ela, pois tinham coisas mais importantes a fazer” (p. 410). Não há sonho nem elemento maravilhoso capaz de tirar Karen de seu calvário. E, ao ver a porta da Igreja aberta, quis entrar, mas até um anjo “vestido de branco, com asas tão compridas que iam dos ombros até quase tocar o chão, barrou-lhe o acesso” (p. 410).

Nesse cenário quase celestial, a personagem novamente é impedida de receber alento. Na ideologia cristã, um anjo como o descrito pelo narrador deveria ser um *Anjo da Guarda*, o qual representa a segurança, a paz e a benevolência, sendo enviado por Deus assim que a criança cristã nasce, com o objetivo de protegê-la até a sua morte.

Em uma leitura simbólica, poderíamos entender que a menina fora abandonada até mesmo pelo seu guardião. O fato nos remete novamente ao castigo motivado pela audácia de a menina ter desejado algo que não estava previsto no mundo convencional dos adultos – usar sapatos vermelhos em qualquer ocasião, pois lembremos que, no início da história (quando ela ainda era uma menininha), esse já era um desejo seu. Contudo, não podemos esquecer que ela também abandonou a bondosa velhinha, personagem que a acolhera no momento mais sombrio de sua vida – a perda da mãe. A fantasia assim apresentada não promove uma emancipação do leitor, pois o anjo, representante de um mundo maravilhoso, apresenta-se como uma personagem antagonista, que tem como objetivo punir Karen, pois:

[...] seu semblante era firme e severo, e sua mão direita empunhava uma espada larga e cintilante. – Tua sina é dançar – disse ele, – dançar sempre, deslizar pelo chão com teus sapatos vermelhos, até que percas as carnes e a cor, e que te tornes pálida e fosca, apenas pele e ossos. Sempre a dançar, irás de porta em porta, batendo nas portas das casas que abriguem crianças soberbas e vaidosas. Nessas, haverás de bater, até que elas venham atender, e se assustem com teu aspecto horrendo. Vai-te daqui, vai dançar! É tua sina! Dança! Dança sempre! (p. 410)

Assim, ela foi novamente amaldiçoada, dessa vez pelo anjo. As desgraças que iriam assolar Karen dali para frente eram piores que a sina de dançar sem parar até o fim de seus dias. Além de perder a saúde do corpo físico, o anjo avisa-lhe que ela iria ser o terror daqueles que ousassem desobedecer à norma adulta, ou seja, ela seria o símbolo

de uma dança macabra, a dança da vaidade e da desobediência, para outras crianças. Outra vez o narrador se vale de uma linguagem alegórica, para expressar seu pensamento sobre a vontade da criança e sobre a natureza humana.

Entretanto, poderá haver emancipação do leitor nessa passagem da história, pois ele, assim como a menina, sentir-se-á imerso em uma rede de sentimentos e dúvidas, os quais poderão abalar suas certezas. No entender de Iser (1999a, p. 53), a leitura, desse modo, deixa de ser passiva, pois a interação entre a experiência sedimentada do leitor e aquela apresentada pelo texto carece de uma organização cognitiva que transcende “os padrões do leitor. [...]”; desse modo, ele se torna capaz de observar a si mesmo agindo de uma maneira que não lhe é familiar. Perceber-se a si mesmo no momento da própria participação constitui uma qualidade central da experiência estética”.

No parágrafo seguinte, a personagem protagonista busca novamente a complacência angelical: “– Tende compaixão de mim!” (p.410), mas o narrador alerta-nos que ela não teve tempo nem de escutar a resposta, pois “os sapatos vermelhos dirigiram seus passos para longe dali, fazendo-a cruzar campos e várzeas, estradas e ruas, becos e vielas, dançando sempre, sem nunca parar” (p. 410-411).

Visto por esse lado, o maravilhoso contido nos sapatos vermelhos, capaz de fazê-los dançar, não se configura como uma fantasia da imaginação da menina, e sim como um caminho para a expurgação dos pecados de Karen – a vaidade, a desobediência e a ingratidão.

A vida de Karen tornara-se cada vez mais triste e solitária e, ao que parece, agora seria mais infeliz, pois, certo dia, em sua interminável dança, ao passar por uma casa conhecida, deparou-se com um cortejo fúnebre: era a velha senhora, sua mãe adotiva, que havia falecido. A pobre menina sentiu que a mão do anjo de Deus cairia mais pesada ainda sobre sua cabeça, pois abandonara aquela que lhe amparou em seu momento mais triste e solitário.

Assim, como sua sina era dançar sem parar, e como seu comportamento para com sua mãe adotiva havia sido criticável, os sapatos levaram-na por lugares ainda mais inóspitos que os anteriores: “levavam-na através dos pântanos e plantações, urzes e espinheiros; seus pés estavam lacerados e cheios de bolhas de sangue” (p. 411). O narrador revela a triste sina da menina, ao descrever ao leitor os caminhos designados para o seu flagelo.

As expectativas do leitor, após esse momento, encontrar-se-ão em um estado de latência, pois não há pistas de que o “perdão” seria concedido à criança e, muito menos, de que os sapatos vermelhos perderiam o poder infausto outorgado a eles pelo velho

soldado (ou bruxo). A seguir, a introdução de uma personagem na história sugere que algo diferente iria acontecer, mas não sabemos se seria para o bem ou para intensificar o mal.

Certo dia, a menina Karen, já cansada de sua jornada sangrenta, e depois de atravessar “uma charneca solitária, chegou diante de uma cabana isolada. Era ali que vivia o carrasco. Bateu com o nó dos dedos na vidraça, chamando-o: – Saia! Venha para fora! Não posso entrar, pois não consigo parar de dançar”. (p. 411).

A nova personagem, ao que parece, não tem um perfil bondoso, o que se percebe por meio do epíteto que a define, bem como pelas palavras proferidas ao abrir a porta: “– Sabe quem sou eu? Sou aquele que corta a cabeça dos maus. Sinto que meu machado está tremendo, ansioso por entrar em ação” (p. 411).

Nesse momento, as expectativas do leitor são rompidas, pois percebe que a personagem surge com o intuito de cumprir mais uma sentença na vida de Karen. Seria a sentença final, já que o machado se encontrava aflito para “trabalhar”? E agora, como ficaria a menina, posto que, até o momento, não aparecera nenhuma fada madrinha para substituir a velha senhora que morrera? Esse conto seria um conto de bruxos transfigurados em carrascos e velhos soldados? Essas perguntas poderão ser feitas pelo leitor que assiste ao sofrimento da menina de uma posição não muito confortável, pois nada parece ser capaz de interceder a seu favor ou livrá-la dos sapatos vermelhos.

Os momentos que se seguem trazem ainda mais sofrimento à personagem e consternação ao leitor, pois, apavorada, ela continua o diálogo com seu algoz: “– Não, não me corte a cabeça – [...]. – Se o fizer, não terei como arrepender-me de meus erros” (p. 411). Agora o conto, que, a princípio, configurava-se como um conto maravilhoso, com aquela chamativa e intencional frase *Era uma vez...*, apresenta outros matizes, igualando-se a um conto de terror, daqueles em que cabeças rolam desgarradas de seus corpos. No entanto, é a própria criança que, em uma comovente atitude, resolve que seria melhor o carrasco cortar outra parte de seu corpinho, que já se encontrava com uma lastimável aparência, dizendo-lhe: “– Corte meus pés!” (p. 411).

A ideia de cortar os pés nos parece o mais cruel dos castigos conferidos à pequena Karen, pois a ação não está fundamentada em uma metáfora; ela de fato foi efetivada, como podemos observar no trecho a seguir:

Relatou-lhe os seus pecados, e ele então decepou-lhe os pés, que continuaram a dançar, sempre levados pelos sapatos vermelhos, internado-se na floresta e desaparecendo.

O carrasco, tomando de um toco, esculpiu-lhe dois pés de madeira e um par de muletas. Em seguida, ensinou-lhe a prece dos arrependidos. Depois de beijar a mão que empunhara o machado, ela se despediu e se pôs a caminho (p. 411).

Ao contrário do que se poderia imaginar, não viera nenhuma fada madrinha, e o cruel machado realizou o mais incauto feito de sua existência: “trabalhou”, como falara o carrasco. Além disso, nenhuma varinha mágica livrou a menina do sortilégio lançado sobre seus sapatos vermelhos.

Como prêmio de consolação, logrou ganhar duas muletas e dois pés esculpidos na madeira, trabalho *esmerado* de seu algoz. Nesse contexto, podemos entender que a personagem fora punida pela sua ousadia e vaidade. Representada como uma criança teimosa, que foi castigada e, por fim, recebeu um triste destino. Como última penitência, ela aprende a prece dos arrependidos e beija a mão de “quem empunhara o machado [...]” (p. 411), como prova de sua resignação e de sua inferioridade frente à personagem adulta.

Andando e refletindo pelo caminho árduo que lhe impuseram, ela se lembrou que os sapatos vermelhos já haviam causado muitos danos em sua vida e resolveu ir à Igreja “misturar-se com os fiéis” (p. 411). Mas, para seu espanto, mesmo tendo sido castigada, os sapatos não lhe deixavam em paz, pois ao chegar para o culto, lá estavam eles a dançar na porta da Igreja, fazendo-a fugir desesperada. Os dias se passaram e ela sentiu uma profunda tristeza. Ao chegar o domingo, pensou: [...] “já sofri muito e padei. Não sou pior do que muitas pessoas que estão orando na igreja, repletas de orgulho e vaidade” (p. 411).

Essa reflexão da personagem nos leva a inferir que ela ainda tinha brio e força para lutar contra as adversidades da vida, pois está ciente de que não é a única pecadora. Assim resolvida, vai para a Igreja, mas, para sua surpresa, lá estavam os sapatos vermelhos dançando. Entretanto, mesmo apavorada com a visão, ela “dessa vez arrependeu-se de verdade, no fundo de seu coração” (p. 412).

Sem ter para onde ir, Karen vai pedir abrigo e trabalho na casa do ministro, dizendo-lhe que “não fazia questão de pagamento, mas apenas de um teto que lhe cobrisse a cabeça e comida para matar sua fome” (p. 412). Mostrando-se agradecida pela acolhida, trabalhava com afinco durante o dia, e à noite, “quando o ministro lia em voz alta os versículos da Bíblia” (p. 412), ela ouvia com atenção.

Nesse contexto, podemos observar que novamente a personagem é mostrada como uma pessoa submissa que não consegue se libertar do sentimento de ter cometido

um pecado habitual⁶³, e a serenidade com que encara o sofrimento e a submissão pode ser entendida pelo leitor como sinal de que ela aceitou a condição de pecadora arrependida. Prova disso é a maneira com que procedeu ao chegar o domingo, quando o ministro e a família se dirigiram à Igreja e convidaram-na para ir junto: “os olhos da pobre criatura encheram-se de lágrimas. Quando olhou para as muletas, soluçou e ficou em casa, sem coragem de segui-los” (p. 412).

Por certo, lembrou-se de seu pecado e, com vergonha das muletas, símbolo de sua vaidade castigada, preferiu não se juntar aos fiéis, e mesmo sabendo que não eram menos pecadores do que ela, não se atreveu a seguir aquelas pessoas tão dignas e crentes. Por isso, após todos saírem,

[...] entrou no seu quartinho, tão pequeno que ali só cabiam a cama e uma cadeira. Sentou-se e abriu o livro de orações. O vento trouxe-lhe de longe os sons do órgão da igreja. Erguendo o rosto banhado de lágrimas, ela suplicou: – Oh, meu Deus, ajudai-me!
Súbito, a luz do dia pareceu dobrar de intensidade, e ela viu diante de si o anjo do Senhor. Era o mesmo que tempos atrás lhe tinha barrado o acesso à igreja. Agora, ao invés da espada, ele trazia nas mãos um ramo verde coberto de rosas. (p. 412)

O tamanho do quarto da personagem representa como ela se sente perante as pessoas e perante Deus. Após todo sofrimento e flagelo físico e emocional, Karen ainda carece da ajuda divina. A ajuda vem do alto, por meio do anjo que há pouco tempo a havia castigado. Nesse ponto, podemos deduzir, *a priori*, que o anjo, ao trazer consigo “um ramo verde coberto de rosas”⁶⁴(p. 411), não parece representar mais castigo, tortura ou sentença, como anunciava a “espada larga e cintilante” (p. 410) que outrora empunhava.

Finalmente, com o ramo verde, o anjo pode proporcionar alguma felicidade e fantasia para a menina, pois “tocando com esse ramo no teto baixo do cômodo, este se ergueu, deixando ver uma estrela dourada bem no seu centro. Em seguida, o anjo tocou com o ramo nas paredes, transformando o quartinho num amplo salão” (p. 412).

Novamente, as expectativas do leitor ficam abaladas. Isso ocorre porque se antes havia pensado que o conto não abrigava uma fada ou um elemento maravilhoso que viesse para ajudar a personagem, agora, em contrapartida, ele se dá conta de que a

⁶³Diz-se do pecado que macula a consciência até ser perdoado.

Disponível em: <www.priberam.pt/pal=pecado> Acesso em: 8 mai. 2009.

⁶⁴ De acordo com Chevalier e Gheerbrandt (2009, p. 788, 799 939), a rosa é o símbolo da regeneração e o ramo verde é o símbolo da imortalidade e da glória.

Karen é presenteada com um padrinho transfigurado em anjo, que traz consigo uma varinha de condão transmutada em um ramo verde.

A força mágica desses elementos transporta a personagem para um mundo fantástico: “[...] à frente de Karen estava o órgão da igreja, o coro, os retratos dos ministros [...]. A igreja tinha vindo até ela, ou talvez ela é que tivesse sido transportada até lá. (p. 412)

A imaginação da personagem se materializou e ela, finalmente, pôde entrar na Igreja. Agora, como não havia mais nenhum sapato vermelho de verniz para infernizar sua existência, podia admirar todos os membros de sua Igreja bem de pertinho. Tão maravilhada estava ela, com a fantasia proporcionada pelo anjo e pela paz que sentia, que não cabia em si de alegria e júbilo. Uma música suave emanava do órgão, indo encontrar-se com a voz dos meninos do coro. Em seguida,

A luz do sol coava-se através dos vitrais, cálida e brilhante, tocando em Karen e penetrando em seu coração. Foi tal a sua sensação de paz e felicidade, que ela não resistiu, morrendo com um sorriso nos lábios. Sua alma subiu ao céu, num raio de sol. E ali ninguém lhe perguntou sobre os sapatos vermelhos (p. 413).

Ao que parece, não havia outra saída para Karen. Apesar de todos os percalços e penitências que lhe foram impostos em todo seu percurso na história como forma de expiar seu pecado, de modo indubitável, restou-lhe a morte. Coelho (2003, p. 24) afirma que, “como bom cristão, Andersen sugere a piedade e a resignação para que o céu seja alcançado na eternidade”.

As palavras da autora externam bem a conduta religiosa de Andersen, fato que pode ser comprovado ao longo do conto *Os sapatos vermelhos*. Prova disso é que o cunho religioso, que permeia a narrativa, acaba impedindo que a fantasia se manifeste plenamente para a personagem. Podemos afirmar, no entanto, que o conto desvela muito mais do que a representação social e familiar da criança, em sua pobreza eminente e ausência de personagens familiares adultas que pudessem evitar sua adoção por estranhos.

Por isso, cada leitor poderá fazer inferências particularizadas e preencher as lacunas que se apresentam de modo específico, uma vez que a recepção de uma obra é, antes de tudo, um ato subjetivo. Isso possibilitará a ampliação de seu horizonte de expectativas, levando-o à reflexão e à reavaliação de (pré) conceitos sociais e, até mesmo, pessoais.

4.6 *DANCE, DANCE, BONEQUINHA!* (1871)

Figura 11: Pierrô, árvore, anjo e bailarina⁶⁵

O fascículo lançado por Andersen no Natal de 1871 foi dedicado aos seus editores – Theodor Reitzel (1828-1908) e Carl Andreas Reitzel (1789-1853) (filho e pai, respectivamente). Conforme o autor, o formato do fascículo manteve-se igual aos precedentes e contava com as histórias: *A sorte pode ser encontrada num galho quebrado*, *O cometa*, *Os dias da semana*, *A história dos raios de sol*, *O bisavô*, *Quem é o mais feliz?*, *As velas*, *O mais incrível de tudo*, *O que toda família disse*, *A grande serpente do mar* e *Dance, dance, bonequinha!*⁶⁶

No conto *Dance, dance, bonequinha!*, assim como em *As flores da pequena Ida*, Andersen lida novamente com o tema do animismo e com as contradições no relacionamento da personagem criança com a personagem adulta. O ponto-chave desse relacionamento é o confronto de gerações, no que diz respeito à visão do adulto sobre questões como a fantasia e o lúdico, importantes fatores desencadeadores da imaginação e do aprimoramento intelectual das crianças.

A semelhança com a história de Ida e suas flores pode ser observada tanto na atitude da personagem Tia Malle e na do Desembargador, como no tratamento

⁶⁵ Utilizamos a imagem do recorte de papel feito por Hans Christian Andersen somente para ilustrar o conto, pois não consta em nenhum registro que tenha sido feita uma ilustração para ele. Disponível em: <www.museum.odense.dk/andersen>. Acesso em 14 mai. 2009.

⁶⁶ Em Duarte (1995, p. 108), encontramos o título do conto traduzido como *Dança, dança, minha bonequinha!* (*Dandse, dandse, Dukke min!*)

conferido por um jovem estudante à pequena Amalie com suas bonecas e à Ida com suas flores. O cenário também é semelhante, pois as ações se passam na casa da personagem criança, que se encontra em uma posição social privilegiada, pois os irmãos contam com um professor particular que lhes orienta nas tarefas escolares.

A narrativa se inicia com o narrador reproduzindo, um solilóquio de Tia Malle, no qual ela contesta a fantasia da menina: “Que cantiga mais bobinha! [...]. Só mesmo criancinhas bem pequeninhas podem gostar dela. Não passa de um amontoado de asneiras. ‘Dance, dance, bonequinha’ – pois sim!...” (p. 610). De início, a crítica à personagem adulta já pode ser notada, pois o narrador põe em relevo a postura cética de Tia Malle, quase em tom de ironia.

Em seguida, o narrador justifica e valoriza a individualidade da personagem criança, representada pela pequena Amalie, contrariando a personagem adulta, pois, para ele, “a pequena Amalie pensava diferente. E daí?” (p.610). O narrador, desse modo, não se limita somente a destituir o pensamento adulto de sua posição suprema, mas também deixa claro que a postura adotada pela criança é adequada, própria à sua idade, já que ela “só tinha três aninhos, e ainda brincava com bonecas” (p. 610), ou seja, estava em plena idade de sonhar, imaginar e fantasiar.

Essa parte da narrativa destaca bem o espírito inovador de Andersen, pois a criança para ele era “a transmissora da fantasia, em oposição ao conceito clássico que lhe dava vestes de adulto, ou racionalista mergulhando-a num tempo de espera” (DUARTE, 1995, p. 72).

Ressaltando que a pequena Amalie passava o dia tentando educar suas bonecas, para que elas “ficassem tão sabidas quanto a Tia Malle.” (p. 610), o narrador novamente critica a distância entre o mundo da personagem adulta e o da personagem criança, demonstrando empatia pela menina. Desse modo, podemos entender que nas narrativas andersenianas “é dentro do mundo da fantasia da criança que o adulto tem de viver” (DUARTE, 1995, p. 80).

A expressão “tão sabida” (p. 610) poderá ser uma deixa para perguntas: mas como sabida, se ela é contrária à fantasia da menina? Ou ainda: como sabida, se ela acha que o gosto da criança é um acúmulo de tolices?

A intenção presente na expressão utilizada pelo narrador é ironizar. O emprego de uma linguagem, até certo ponto ambígua, mas passível de ser decifrada por aquele que lê, poderá ser o passaporte para despertar o gosto pelo texto. Ao compreender a visão emancipadora de Andersen em relação à personagem criança, o leitor se sente à

vontade para participar da história, posto que a compreensão é motivadora, tanto no que se refere ao prazer, quanto no que diz respeito aos efeitos estéticos.

Diferente do pensamento de Tia Malle, era o pensamento de “um estudante que vinha todo o dia à casa de Amalie, a fim de ajudar seus irmãos a fazer o para-casa” (p. 610). Esse jovem estudante apresentado pelo narrador era divertido e falava com a menina de modo muito distinto, não se coadunando com os outros adultos, pois falava, inclusive, com as bonecas da menina. Esses pressupostos, de certo modo, ampliam os horizontes dos leitores, pois o texto, segundo Zilberman (2003, p. 27), cumpre “o requisito relativo à qualidade literária, dimensiona sua adequação ao leitor”.

Como se não bastasse o fato de Tia Malle não aceitar a interação entre a menina e o estudante, ainda “torcia o nariz” (p. 610), pois achava que ele não sabia como tratar uma criança. Nesse momento, cria-se uma lacuna, uma vez que podemos perguntar: qual seria a maneira certa de tratar as crianças? Nos diálogos subsequentes, poderemos poderá fazer as inferências e verificar que, na verdade, a tia estava desprezando a postura do jovem e a capacidade de entendimento da criança. O jovem estudante é visto pelo outro (por Tia Malle) como ingênuo e a criança é vista como uma personagem bobinha, que precisa ser tratada com palavras de fácil compreensão, ou, até mesmo, pronunciadas de forma errada.

Isso se comprova quando ela diz que o jovem não sabia nem escolher as palavras para dialogar com Amalie, de modo que “a cabeça da criança acabará estourando, tantas as palavras difíceis que ele usa” (p. 610). Dessa maneira, o narrador novamente critica a autoridade da personagem adulta.

As palavras do narrador insinuam que ela deveria saber que uma criança com a idade de três anos já se articula com desenvoltura. É o narrador que alerta o leitor sobre o equívoco de Tia Malle, pois ele diz que “a cabeça de Amalie nunca estourou, e ela entendia tudo o que o rapaz dizia, apesar das palavras difíceis que ele usava” (p. 610). Inclusive, o rapaz ensinou uma cantiga para a menina que se chamava “Dance, dance, bonequinha!”(p. 610), sendo que ela não teve problemas e aprendeu tudo bem certinho, tanto que “costumava cantar para suas bonecas”(p. 610).

Duas das bonecas de Amalie, aliás, formavam um casal de namorados, pois era um boneco e uma boneca loura, mas havia também uma que era mais velha que as demais – a Lisa. Na cantiga ensinada pelo estudante, as três bonecas são mencionadas:

Dance, dance, bonequinha,
Quero ver você dançar;

Siga até o meio da sala
 E comece a rodopiar;
 Quem sabe, seu namorado
 Vai querer na dança entrar?
 Vocês dois tenho certeza,
 vão formar um belo par.
 E você, Lisa querida,
 Não quer vir participar
 Desse baile divertido?
 Então, comece a girar!
 Faça com que suas tranças
 Fiquem erguidas no ar,
 Junte-se ao casal amigo,
 Dance até o sol raiar.
 Dancem, dancem, meus bonecos,
 Quero vê-los a dançar;
 Saíam pela porta afora,
 Braços dados, a saltar,
 Pelas ruas passando,
 À luz azul do luar;
 Mas, antes que o sol desponte,
 Não se esqueçam de voltar!

Certamente nas conversas diárias entre a menina e o estudante pode ser encontrada a chave do mundo daquilo que pode ser chamado de fantasia, mas é, sobretudo, na música ensinada por ele que isso se evidencia. Nela, podemos identificar os elementos necessários para a ativação da imaginação, como o vazio que novamente se faz presente, quando a letra insinua o momento de voltar para casa.

As palavras engendram a mensagem que poderá ser decifrada pelo leitor, de modo que ele perceba a indeterminação que originou esse vazio. Assim, surgirá um convite para o leitor estabelecer uma interação afetiva e lúdica com o texto, condição primordial para a comunicação realizar-se.

O jogo ou o lúdico na leitura pode ser configurado como o prazer da descoberta da fantasia e como a experimentação de ações junto às personagens, ações que podem não ser toleradas pelos adultos, como exemplifica a música que era entendida por todos, menos pela Tia Malle. No entender de Iser (1996b, p. 306), é por meio de “figuras e tropos retóricos que ora dizem algo mais do que significam; ora dizem algo diferente do que é significado”, que o leitor será estimulado a entrar na ficção.

Assim, quando a música sugere que os bonecos saíam pela porta, saltando de braços dados à luz da lua, mas lembra que “antes que o sol desponte, não se esqueçam de voltar” (p. 611), Andersen sugere, novamente, uma ligação de sua história com o conto *Cinderela*, na versão de Charles Perrault. No conto, Cinderela deverá voltar antes de o relógio badalar doze vezes, marcando a meia-noite, pois a partir desse momento,

tudo voltará à forma original. Do mesmo modo, as bonecas de Amalie devem voltar antes de o sol raiar, o que significa que a fantasia e o maravilhoso acabarão quando amanhecer.

Quando o narrador revela que “todos os cinco achavam a canção excelente” (p. 611), exceto Tia Malle, que, além de não gostar da música, não compreendia a sua mensagem, é porque, quem sabe, “já passara muito tempo desde o dia em que ela havia transposto a cerca que separa o mundo das crianças do mundo dos adultos” (p. 611). Esse modo de falar mostra a contraposição entre o pensamento animista e fantasioso da criança, valorizado pelo autor, e o do adulto, que já não mais se entrega à fantasia, ao maravilhoso e ao lúdico.

Mas o narrador avisa ao seu suposto leitor que “a pequena Amalie estava do lado de cá da cerca” (p. 611); desse modo, acreditava na fantasia e se encantava com ela e a música, tanto que a cantava todos os dias para suas bonecas. Sendo assim, segundo o narrador, tanto ouviu a música que acabou por aprendê-la e, por isso, agora pode ensinar a todos nós. Ao dar vazão à fantasia e à imaginação da personagem criança e do estudante, Andersen concedeu à criança o direito de se expressar e contrariar a postura cética e normativa de Tia Malle.

Por certo, a personagem Amalie encontrou na personagem do jovem estudante, um aliado com o qual pode identificar-se e dialogar sem maiores preocupações, pois ele não fez julgamentos ou restrições à sua fantasia infantil; ao contrário, o jovem alimenta a necessidade de fantasiar que a pequena Amalie demonstra. Por esta razão, a norma adulta, representada pelo pensamento de Tia Malle, sai enfraquecida, prevalecendo na narrativa o interesse da personagem criança.

Podemos destacar também, neste último conto, a ausência dos elementos temáticos, tais como a morte, a pobreza e a exploração das crianças pelos pais ou responsáveis, como em o *Porco de Bronze* e *A Pequena Vendedora de Fósforos*. Também não se faz presente em *Dance, dance, bonequinha!* e no conto *As Flores da Pequena Ida*, o sentimento religioso retratado de forma intensa que pode ser encontrado no conto *Os Sapatos Vermelhos* e no conto *O Anjo*.

É como se o autor buscasse um ponto de equilíbrio entre as temáticas que permeavam a maioria de seus contos, por isso, como afirma Duarte (1995, p. 74), “não se pode estabelecer uma teoria da motivação dos contos, como não se pode assegurar uma definição destes”.

4.7 OS CONTOS DE ANDERSEN E O DESVELAR DE UM PARADIGMA

A família, no século XIX, revela-se como o “eixo de ação e reflexão” da sociedade civil e política (PERROT, 2006, p. 100-105). No entanto, ela não age livremente, pois está diretamente subordinada à Lei, que, por sua vez, determina, implícita ou explicitamente, como deve agir e gerenciar seus bens e seus parentes. Como função principal atribuída à família, “ela produz as crianças e proporciona-lhes uma primeira forma de socialização. Garantia da espécie, ela zela por sua pureza e saúde”, gerando, com essas atitudes, uma nova sensação entre os membros desse eixo – o sentimento de família.

A burguesia, bem como a aristocracia, tem os direitos civis e sociais garantidos. Porém, uma grande parte dessa população não se encontra sob a égide da sociedade ou da Lei, mas excluída dessa proteção e desses direitos, principalmente as crianças pobres, que ocupam o último lugar na esfera das preocupações sociais e jurídicas.

Podemos notar, nos contos de Andersen, que algumas crianças encontram um lugar na família, contudo não são vistas como personagens com *status* central. As várias personagens crianças descritas pelo autor nos mostram um universo que não se coaduna com a posição adotada por muitos críticos, os quais afirmam que a criança, a partir do final do século XVIII e início do século XIX, é o elemento principal da organização familiar.

Do mesmo modo, alguns críticos da literatura infantil ponderam que a gênese desse gênero é marcada por um novo posicionamento em relação à criança, que deixa de ser um “adulto em miniatura”. Não é isso, todavia, que os contos analisados revelam. A temática discutida por Andersen, em suas histórias, reflete um dilema familiar e social sofrido por meninos e meninas, tanto da classe proletária como da classe burguesa, que lutam pelo reconhecimento e pelo respeito dos adultos que com eles convivem ou se relacionam.

Para as meninas, o problema denunciado por Andersen é ainda mais latente, pois o sentimento de infância surgido por volta dos séculos XVIII e XIX e que, segundo Ariès (2006), beneficiou primeiro os meninos pode ser verificado no enredo das narrativas *Os sapatos vermelhos* e *A pequena vendedora de fósforos*, no sofrimento imposto às duas meninas.

Além disso, quatro personagens criança dos contos analisados pertencem a um mundo de miséria e sofrimento: a menina dos fósforos, o menino do porco, a menina dos sapatos vermelhos e o menino doente do conto *O anjo*. Sua posição de criança não

lhes garante proteção ou conforto, seja espiritual ou físico e, nas quatro histórias, a morte surge como única solução para os problemas.

Mesmo a criança que se encontra em uma posição social favorecida, isto é, aquela que goza de privilégios proporcionados pelo dinheiro e pela classe social ascendente – a burguesia –, não desfruta do respeito e do carinho necessários, pois o direito de fantasiar e de entregar-se ao maravilhoso é criticado ou desvalorizado pelas personagens adultas.

As personagens dos contos *As flores da pequena Ida* e *Dance, dance, bonequinha!* refletem a imagem da criança burguesa, que se encontra inserida no centro de uma instituição em processo de consolidação – a família, que, por sua vez, não se mostra tão acolhedora como deveria. Mesmo no meio burguês, onde as crianças “já não apanham muito em casa” (PERROT, 2006, p. 158), o carinho e o respeito são sentimentos pouco experimentados pelos pequenos.

Nesse sentido, as crianças representadas por meio das personagens não estão livres do estigma da indiferença, e a imagem que prepondera é a da criança vista pelos olhos do adulto, que, por sua vez, acaba por infantilizá-la ainda mais ou desprovê-la da capacidade de decisão e da vontade de buscar seu lugar no mundo social e familiar.

A linguagem utilizada por Andersen para descrever a vida das personagens se organiza como um discurso sério, cujo objetivo é abordar a dimensão dos problemas históricos da infância, problemas que, infelizmente, persistem até nossos dias. No entanto, o autor não despreza em seu discurso a fantasia e o lúdico, fundamentais para cativar o leitor.

Nos contos em que o mundo da miséria é companheiro das personagens, como *A pequena vendedora de fósforos* e *Os sapatos vermelhos*, *O porco de Bronze* e *O anjo*, a ênfase dada centra-se na falta de conforto espiritual, familiar ou material. Esses elementos podem despertar no leitor anderseniano uma postura crítica e emocional, que o leve a reelaborar as palavras do autor, no intuito de compreender o universo temático proposto pela obra.

As duas meninas (Karen e a menina dos fósforos), que circulam por um ambiente hostil proporcionado pelas forças da natureza ou pela magia da fantasia, rompem com o maniqueísmo presente na maioria das histórias infantis, que sugerem que a vida é um eterno conto de fadas, em que um ser mágico vem sempre auxiliar a personagem boa e sofredora, livrando-a de seu calvário.

É importante notar que a narrativa da menina dos fósforos e a da menina dos sapatos vermelhos faz um contraponto com as histórias *As flores da pequena Ida* e

Dance, dance, bonequinha!. O foco destas recai sobre a imagem da criança burguesa, “protegida” das vicissitudes da vida e do abandono familiar. Já naquelas, o autor mostra o estereótipo da criança proletária, que não desperta o sentimento de infância, fase que, de acordo com Perrot (2006, p. 162), passa a ser “vista como um momento privilegiado da vida”.

A narrativa *O porco de bronze* denuncia a pobreza e o abandono familiar. Na história *O anjo*, é a pobreza e a humildade o foco principal. O autor prioriza, nas duas histórias, o relacionamento estabelecido entre as personagens adultas e as personagens crianças. O ambiente por onde o menino do porco transita denuncia a falta de respeito e carinho atribuída à sua figura. A personagem mãe, que deveria protegê-lo, é a que lhe imputa os piores castigos, pois manda que vá pedir esmolas nas ruas de Florença e o maltrata, a ponto de ser criticada pela vizinha que não é parente do menino.

No conto *O anjo*, as personagens crianças representadas pelo anjo e pelo menino morto são como os dois lados de uma mesma moeda. De um lado, ficamos cientes de que, para que mereça o Céu e a companhia do Senhor após a morte, a criança precisa ter sido “uma criança boa” (p. 298); de outro modo, sofrerá as sanções impostas aos pecadores, como Karen dos sapatos vermelhos.

O outro lado da moeda nos é mostrado pela vida física do anjo. Tendo passado toda essa vida no porão, afastado da sociedade, provavelmente, devido às dificuldades impostas pela sua deficiência física, o anjo tinha como companhia uma flor do campo, simples como foi a sua vida terrena.

Em síntese, podemos assinalar que as construções narrativas andersenianas revelam um paradigma. Os fatos relatados em seus contos denunciam a triste realidade da época, pois segundo Perrot (2006, p. 160), o século XIX foi marcado pelos contrastes sociais e familiares entre as famílias e suas crianças.

Se por um lado, os pais burgueses investem na formação e preparação dos pequenos, “futuro das famílias”, impondo seus valores sociais e religiosos coercitivos; por outro, nas classes proletárias, ou há um descaso total pela vida e pela integridade física e moral das crianças, ou “chove pancadas”.

Desse modo, as palavras doces e os carinhos não eram atitudes comuns entre os membros familiares e a negligência era quase uma constante. Essas atitudes, talvez fossem provocadas, pela extrema pobreza e ignorância que reinavam na época; fatos que não passaram despercebidos pela percepção extremamente habilidosa e criativa de Hans Christian Andersen.

REFLEXÕES FINAIS

No caminho percorrido refletimos, inicialmente, sobre os aspectos contextuais relacionados ao surgimento da literatura, das funções, bem como dos pressupostos a respeito da valorização do leitor como peça fundamental na constituição do processo comunicativo da leitura literária. Após, cumpriu-nos, discorrer também, acerca das repercussões no campo dos estudos relacionados à Estética da recepção e à Teoria do Efeito, compreendidos como um novo modelo de relação estabelecido entre autor, texto e leitor.

Após, tomamos como pauta para nossas reflexões a criança, a família e a literatura infantil, e às contextualizamos no panorama histórico e social. Para tanto, esses elementos foram discutidos a partir da perspectiva de diversos teóricos especializados no assunto, com vistas a esclarecer e situar a importante posição que cada um da tríade ocupa na história recente da literatura destinada aos jovens leitores.

Discorremos também sobre a vida e a obra de Hans Christian Andersen, dando uma pequena ideia ao leitor, de quão rica e instigante é a criação literária desse genial e inovador contista, que não se limitou a (re)contar os contos que ouviu quando criança, ou que tomou ciência ao longo de sua vida pois, como afirma Duarte (1995, p. 63), “aquilo que era no conto popular apenas um esboço tomou forma e ambiência distintas, trabalhadas plasticamente pela fantasia”. Prova disso é o animismo triunfante que pode ser encontrado em muitos de seus contos, inspirado, quem sabe, nas *varinhas de condão* das fadas.

Em seguida, consoantes ao pensamento de Bosi (1985, p. 64), ao argumentar que as palavras potencialmente “gozam de um dom talvez inexaurível: o de formar novas arborescências que dialetizam a expressão da seiva original”, buscamos ao longo de nosso estudo, também desvelar em que medida, os pressupostos encontrados na estrutura narrativa dos contos poderiam contribuir para a formação do leitor. Nesse contexto, confirmou-se que os contos de Andersen podem dialogar com leitores da contemporaneidade, pois neles a linguagem empregada pode ser considerada atemporal, capaz de levar o leitor à reflexão.

Por fim, como sendo nosso objetivo maior, apresentamos uma leitura reflexiva e interpretativa sobre a representação da personagem criança no *corpus* analisado. Nessa leitura foram destacados os critérios estéticos, estruturais e temáticos utilizados pelo autor na composição das personagens criança, bem como traços comuns que refletiam a realidade social e familiar da infância da criança inserida no século XIX.

O crítico e andersenista Silva Duarte (1995, p. 81-82), ao afirmar que Andersen não via a criança sob o mesmo prisma dos românticos, ou seja, que o autor não tinha o mesmo “anseio sentimental de paraíso infantil”, dá-nos a dimensão do valor emancipatório da obra de Andersen. Podemos entender que o ato criativo de Andersen, em relação à infância, não se limitou ao aspecto inferiorizado ou ao aspecto sublimado que a maioria das narrativas que a traziam como tema apresentava. Ele foi além e procurou retratar a realidade infantil sem preocupar-se em pregar moral, revelando esse mundo “por pequenas imagens idílicas próximas da realidade”.

As personagens crianças que compõem o *corpus* selecionado podem ser reunidas em *três grupos distintos*: a da classe social favorecida – a *burguesia* (Ida e Amalie); a criança que se encontra em uma classe social *intermediária*, mas que, no entanto, de alguma maneira o autor buscou revelar algum tipo de carência, familiar ou social (Karen e o menino doente). Por fim, a da classe social *menos favorecida*, quase sempre a da criança que vive em situação de risco social eminente e pobreza (o menino do porco e a menina dos fósforos).

A linguagem estilizada, metafórica e por vezes irônica encontrada nos contos, busca revelar a situação em que as personagens crianças se encontram, suscitando a reflexão do leitor. Isso, sem dúvida, desperta o estranhamento, caracterizado pela renovação na maneira de apresentar as situações (ir)reais do dia a dia das personagens, mas que, entretanto, são amparadas no olhar que o autor mantinha na sua própria realidade circundante.

A temática dos contos, como a morte, a pobreza, a falta de compaixão, o descaso e a própria necessidade de fantasia que as crianças sofrem ou manifestam ao longo das histórias, permite ao leitor de hoje estabelecer ligações entre a sua sociedade e a das personagens. Esse pressuposto sugere ao leitor que ele pode questionar até mesmo a sua realidade, pois é levado a refletir não somente sobre as suas qualidades, mas também sobre os seus defeitos e possíveis preconceitos.

O caráter estético, advindo da maneira lúdica com que Andersen revela a realidade, por meio da fantasia e do maravilhoso, converte seus contos em um grato presente aos leitores contemporâneos, pois neles podemos facilmente identificar o sentido da literatura que, hoje, denominamos humanizador.

Em relação à imagem da personagem criança que se destaca nos contos analisados, é possível observar uma preferência pela representação de crianças predominantemente pertencentes à classe social desfavorecida da sociedade. Isso talvez seja uma demonstração de que elas englobem uma visão crítica de Andersen sobre os

problemas que afligiam as famílias e as crianças inseridas no século XIX, século de grandes transformações no modo de sentir e agir da humanidade.

Observamos ao final desse estudo, que os traços de verossimilhança entre as cenas descritas por Hans Christian Andersen e a vida das personagens protagonistas refletem um paradigma social e familiar histórico de pobreza e exploração do menor. Mas, desvencilhando-se dos limites do tempo, a personagem representada nos contos analisados dialoga com a contemporaneidade, proporcionando reflexões a propósito da criança e de seu lugar na sociedade. Aos olhos do leitor de hoje, as imagens suscitadas pela trajetória de vida das personagens, inseridas no século XIX, alcançam similitude em pleno século XXI, nas inúmeras crianças que, esquecidas da graça da infância, lutam pela sobrevivência.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. **A hora do conto**: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola. Lisboa: Editorial Teorema, 2000.
- AGUIAR E SILVA, V. M. de. **Teoria e Metodologia Literárias**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- AGUIAR, V. T. (Org.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- _____. **O leitor competente à luz da teoria literária**. In: *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 124, jan.-mar., 1996, p. 23-34.
- _____; BORDINI, M. G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ANDERSEN, H. C. **Histórias e Contos de Fadas**: Obra Completa. 1. ed. Trad. Eugênio Amado. Belo Horizonte: Villa Rica, 1996, 2 vol.
- ARIÈS, P.; DUBY, G. **História social da vida privada 4**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Michelle Perrot (Org). Tradução de Denise Bottman, partes 1 e 2; Bernardo Joffily, partes 3 e 4. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 22. ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Goiânia, 2000, p. 7.
- BREDELLA, L. **Introdução à didática da literatura**. Tradução de Maria A. P. Correia, Hannelore Araújo, Irmtraud May e Aires Graça. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- CANDIDO, A. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007
- _____. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de Intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 77-92.
- CHEVALIER; J. ; GHEERBRANDT, A. **Dicionário de Símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva *et al.* 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O Conto de Fadas**: símbolos, mitos e arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

_____. **Panorama histórico da literatura infanto juvenil**: das origens Indo-européias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CORTEZ, C. Z. Literatura e Pintura. In: **Teoria literária**: abordagens e tendências contemporâneas (Org) Thomas Bonnici, Lúcia Osana Zolin. 2. ed rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005, p. 303-315.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos**: e outros episódios da história cultural francesa. 5. ed. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DAUMIER, H. V. **Gênios da pintura**. São Paulo: Abril Cultural, 1968.

DUARTE, S. **Andersen e a sua obra**. Lisboa: Rolo & Filhos, Artes Gráficas, Lda, 1995.

_____. **Contos de Hans Christian Andersen**. Tradução direta, prefácio e notas. Lisboa: Editorial Estampa, 1984, p. 210.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra e João Azenha Jr. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, U. **Seis caminhos pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ESCARPIT, R. Lo literario y lo social. In: **Hacia una sociología del hecho literario**. Madrid: Edicusa, 1974. p. 13-43.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. Editora Estação Liberdade, 2005.

GOFFMAN, I. **Estigma**: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDIN, D. **La invención del niño**: digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. In: *Lectura y vida*, Año 22, N. 4, diciembre de 2001, p. 3-15.

HALL, C. Sweet Home. *In*: PERROT, Michelle (Org). **História social da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. vol. 4. Tradução de Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 53-87.

HORÁCIO, 65-8 a. C. Arte Poética. *In*: **A poética clássica**/Aristóteles, Horácio, Longino; introdução por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

ISER, A. W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996a.

_____. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996b.

_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. vol. 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999a.

_____. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Tradução de Maria Angela Aguiar. *In*: **Cadernos do centro de pesquisas literárias PUCRS**. Série Traduções. Porto Alegre, vol. 3, n. 2, março de 1999b, p. 1-47.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série *Temas*, vol. 36, Estudos literários)

JESUALDO (Jesús Aldo Sosa). **A literatura infantil**. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1985.

JOLIBERT, J. (Org). **Formando crianças leitoras**. vol. I. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLLES, A. **Formas Simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LEENHARDT, J. A literatura: uma entrada na história. Tradução de Maria Luiza Batista Vasconcelos. *In*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006. p. 13-24.

LUZIRIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1990. (Atualidades pedagógicas; v. 59).

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGALHÃES, L.C. Jogo e Iniciação Literária. *In*: **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 25-40.

MARTIN-FUGIER, A. Os ritos da vida privada. *In: História social da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra.* vol. 4. Tradução de Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 193-261.

PERROT, M. Figuras e papéis. *In: PERROT, Michelle (Org.). História social da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra.* vol. 4. Tradução de Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 122-185.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança:** com o concurso de onze colaboradores. Tradução de Adail Ubirajara Sobral com colaboração de Maria Stela Gonçalves. Aparecida: Idéias & Letras, 2005.

PRAZ, M. **Literatura e Artes Visuais.** São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.

PROPP, V. **As raízes do conto maravilhoso.** Tradução de Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PROENÇA, G. **A história da arte.** São Paulo: Ática, 2006.

SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga:** As renaixões Renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, R. M. G. Caminhos que se cruzam: configurações do fazer poético em Lygia Bojunga Nunes. *In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (Orgs). Territórios de Leitura: da literatura aos leitores.* São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP; ANEP, 2006, p. 27-42.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 17-48.

SORIANO, M. **La literatura para niños y jóvenes:** guía de exploración de sus grandes temas. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1995.

STIERLE, K. Que significa a recepção de textos ficcionais? *In: LIMA, L. C. (Coord.). A literatura e o leitor: textos da estética da recepção.* Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 133-186.

TATAR, M. **Contos de fadas:** edição comentada e ilustrada. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

TRAÇA, M. E. **O fio da memória:** do conto popular ao conto para crianças. Porto Codex: Porto Editora, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHI, M. Z. O ético e o estético na literatura infantil. *In*: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). **Leitura e literatura infantil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004, p. 38-44.

HAUSER, A. **História social da Literatura e da Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

VALENCY, G. A crítica textual. *In*: **Métodos críticos para a análise literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 183-226.

VON FRANZ, M-L. **A interpretação dos contos de fadas**. Tradução Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. São Paulo: Paulus, 1990.

VOLOBUEF, K. **Um estudo do conto de fadas**. Revista de Letras - UNESP. São Paulo, v. 33, 1993, p. 99-114.

WARNER, M. **Da Fera à Loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001 (Ponto futuro; 3).

_____; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia**: Ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **A Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. A literatura infantil e o leitor. *In*: ZILBERMAN, R; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil**: Autoritarismo e Emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 61-134.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses**: ano base 1999, 2002, 2003, 2005, 2007 e 2008. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *In: Lectura y vida*, Año 22, N. 1, p. 6-23, (marzo de 2001). Disponível em: <<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/colomer/pdf>> Acesso em: 12 set. 2007.

GOLDIN, D. La invención del niño: digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *In: Lectura y vida*, Año 22, N. 4, p. 3-15, (diciembre de 2001). Disponível em: <<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goldin.pdf>> Acesso em: 12 set. 2007.

MYLIUS, J. **Hans Christian Andersen**. Tradução de Elisa Yuste Tuero. Centro de Documentación y Investigación de Literatura Infantil y Juvenil Salamanca, 2005. Disponível em: <<http://www.fundaciongsr.es/pdfs/Andersen.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2009.

RISCADO, L. Hans Christian Andersen: da Dinamarca para o mundo. *In: ABZ da leitura/Orientações Teóricas*. p. 1-9. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <<http://www.casadaleitura.org>> Acesso em: 12 jun. 2008.

RISCADO, L. Andersen em Portugal: das Traduções às Recriações. *In: ABZ da leitura/Orientações Teóricas*. p. 3-7. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <<http://www.casadaleitura.org>> Acesso em: 23 ago. 2008.

MENIN, A. M. C. S. O percurso histórico de um conto para crianças, do escritor Dinamarquês H. C. Andersen e sua influência na história da literatura infantil brasileira. *In: 15º Congresso de Leitura do Brasil/Seminário de Literatura Infantil e Juvenil*, 2., 2005, Campinas. 15º COLE. Campinas: ALB - FE, 2005. Não paginado. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/sem2009/anamenin.htm>> Acesso em: 19 jul. 2009.